

**La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y
Bienestar Docente en la Educación Preescolar en el Jardín Infantil Little Kids
Kindergarten, Cundinamarca**

**La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y
Bienestar Docente en la Educación Preescolar en el Jardín Infantil Little Kids
Kindergarten, Cundinamarca**



Nombre del Autor:

Luz Damaris Cáceres Useche

Universidad Santo Tomás

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Facatativá

Mayo – 2026

**La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y
Bienestar Docente en la Educación Preescolar en el Jardín Infantil Little Kids
Kindergarten, Cundinamarca**

Nombre del Autor

Luz Dámaris Cáceres Useche

Nombre del Asesor

Mgr. Luz Ángela Naranjo Jiménez

Trabajo de grado para obtener el título:

Licenciada en Educación Infantil

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Facatativá

Mayo – 2026

Nota de aceptación

El trabajo de investigación titulado: “La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, Cundinamarca” presentado por Luz Dámaris Cáceres Useche en cumplimiento parcial de los requisitos para optar al título de Licenciada en Educación Infantil, fue aprobado por:

Director asesor

Jurado

Jurado

Facatativá, 10, 07, 2026

Advertencias

“La universidad no se hace responsable de los conceptos emitidos por el estudiante en su trabajo. Solo velará por que no se publique nada contrario al dogma ni a la moral católica, y porque el trabajo de grado no contenga ataques personales y únicamente se vea en ella el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

(Artículo 23 Res. No. 13 de julio de 1956)

Tabla de contenido

<i>Nota de aceptación</i>	<i>4</i>
<i>Advertencias</i>	<i>5</i>
<i>Introducción</i>	<i>18</i>
<i>Contexto de la Investigación</i>	<i>22</i>
<i>Capítulo I: Planteamiento Del Problema y Objetivos</i>	<i>25</i>
1.1. Tema	26
1.2. Planteamiento del Problema	26
1.3. Formulación de la Pregunta de Investigación.....	30
1.4. Objetivos	30
1.4.1. Objetivo general.....	30
1.4.2. Objetivos específicos	30
1.5. Justificación	31
<i>Capítulo II: Fundamentos de la Investigación</i>	<i>35</i>
2.1. Antecedentes.....	36
2.1.1. Antecedentes Locales	36
2.1.2. Antecedentes Nacionales	38
2.1.3. Antecedentes Internacionales	40
2.2. Fundamento Teórico Conceptual	43
2.2.1. Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado	43
2.2.2. Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia	44
2.2.3. Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión	45

2.2.4. Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos	46
2.2.5. Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente	47
2.3. Fundamento Legal	49
<i>Capítulo III: Metodología.....</i>	53
3.1. Enfoque	54
3.1.1. Tipo de Investigación	55
3.1.2. Línea de Investigación	57
3.2. Recolección de Datos.....	58
3.2.1 Contexto social e institucional	58
3.2.2 Población y Muestra	60
3.2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información:	62
3.2.4 Fases del Proceso.....	64
<i>Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Datos.....</i>	66
4.1 Análisis Categorical	68
4.1.1. Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado	68
4.1.2. Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia	77
4.1.3. Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión	86
4.1.4. Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos	95
4.1.5. Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente	104
4.2 Relación Entre Discurso y Práctica.....	112
4.2.1. Maestra 1	112
4.2.2. Maestra 2	116
4.2.3. Maestra 3	120
4.2.4. Maestra 4	124

4.3 Triangulación de los Datos	129
4.3.1. El Cuidado Docente es Valorado Afectivamente, Pero Continúa Dependiendo en gran Medida de Esfuerzos Individuales	129
4.3.2. El Bienestar Emocional Docente Influye Directamente en las Dinámicas Pedagógicas y el Clima Afectivo del Aula	131
4.3.3. La Necesidad de Herramientas Pedagógicas y Emocionales Emerge Como Una Forma de Cuidado Docente.....	132
4.3.4. El Cuidado Docente se Configura Como Una Responsabilidad Colectiva e Institucional.....	133
4.4. Reflexiones Finales del Proceso de Análisis	137
4.5. Aportes del Proceso de Análisis para la Construcción de la Propuesta	138
<i>Capitulo V: Propuesta de Intervención Pedagógica Basada en los hallazgos Obtenidos</i>	
..... 141	
5.1. Título de la Propuesta.....	142
5.2. Introducción de la Propuesta	142
5.3. Propósito Pedagógico de la Propuesta	143
5.4. Duración Estimada de la Propuesta y Estructura General de la Propuesta	143
5.6. Módulo 1: Cuidado Físico y Bienestar Corporal Docente	145
5.6.1. Sustento Teórico	145
5.6.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones	149
5.7. Módulo 2: Cuidado Emocional, Co-Regulación y Disciplina Consciente en Educación Inicial.....	166
5.7.1. Sustento Teórico	166
5.7.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones	173

5.8. Módulo 3: Cuidado social y Corresponsabilidad Comunitaria	199
5.8.1. Sustento Teórico	199
5.8.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones	204
Capítulo VI: Conclusiones.....	231
Conclusiones.....	232
Referencias	237
Anexos	246
Anexo 1: Guía de Observación de Campo Para la Caracterización del Contexto	246
Anexo 2: Diseño de Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	249
Descripción de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	249
Diseño del Instrumento 1: Guía de Grupo Focal.....	251
Diseño del Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada	256
Diseño del Instrumento 3: Guía de Observación no Participante.....	259
Anexo 3: Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Información	266
Aplicación Instrumento 1: Guía de Grupo Focal	266
Aplicación Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada	286
Aplicación Instrumento 3: Guía de Observación no Participante	305

Tabla de Anexos

Anexos	246
Anexo 1: Guía de Observación de Campo Para la Caracterización del Contexto	246
Anexo 2: Diseño de Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información	249
Diseño del Instrumento 1: Guía de Grupo Focal.....	251
Diseño del Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada.....	256
Diseño del Instrumento 3: Guía de Observación no Participante.....	259
Anexo 3: Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Información	266
Aplicación Instrumento 1: Guía de Grupo Focal	266
Aplicación Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada	286
Aplicación Instrumento 3: Guía de Observación no Participante	305

Tabla de Figuras

Figura 1.....	76
Análisis Categoría 1: Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado	76
Figura 2.....	85
Análisis Categoría 2: Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia	85
Figura 3.....	94
Análisis Categoría 3: Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión.....	94
Figura 4.....	103
Análisis Categoría 4: Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos	103
Figura 5.....	111
Análisis Categoría 5: Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente	111
Figura 6.....	115
Análisis Relación Discurso - Práctica de Jury Katherine Achury Cruz	115
Figura 7.....	119
Análisis Relación Discurso - Práctica de Laura Daniela Díaz Martínez	119
Figura 8.....	123
Análisis Relación Discurso – Práctica de Ana María Daza Velazco.....	123
Figura 9.....	128

Análisis Relación Discurso – Práctica de Natalia Rojas	128
<i>Figura 10</i>	<i>136</i>
Triangulación de los Datos y Síntesis.....	136
<i>Figura 11</i>	<i>140</i>
Aportes del Proceso de Análisis para la Construcción de la Propuesta.....	140

Lista de Tablas

<i>Tabla 1</i>	145
<i>Tabla 2</i>	149
Organización general del Módulo 1	149
<i>Tabla 3</i>	173
Organización general del Módulo 2	173
<i>Tabla 4</i>	204
Organización general del Módulo 3	204

Dedicatoria

Dedico este proyecto de grado a las maestras de primera infancia que, desde el amor y la entrega cotidiana, acompañan los primeros pasos emocionales y humanos de la infancia.

A aquellas que, aun en medio del cansancio y las exigencias invisibles de su labor, continúan ofreciendo abrigo, escucha, paciencia y afecto en espacios donde muchas veces nadie se detiene a cuidar de ellas.

Que estas páginas sean también una forma de reconocer la huella inmensa que dejan en la vida de los niños y niñas.

Y a mí, por haber escrito este trabajo sin desprenderme de la parte más humana de quien soy.

Agradecimientos

Primeramente, agradezco a Dios por haberme dado la fuerza para continuar este camino, no solo desde lo físico, sino también desde lo emocional. Este proyecto de grado nació desde experiencias y momentos que marcaron profundamente mi vida, y haber llegado hasta aquí representa también un proceso de crecimiento, reconstrucción y esperanza. Hoy comprendo que esta idea fue sembrada por Él en mi corazón mucho antes de que pudiera verla materializada en estas páginas, guiándome incluso en los momentos en los que pensé que no sería capaz de lograrlo.

A mi esposo, Antony García, por su amor, apoyo y confianza incondicional durante todo este proceso. Gracias por sostenerme en los momentos difíciles, por creer en mí incluso cuando yo dudaba y por haberme brindado el espacio y la tranquilidad necesarios para dedicarme a este proyecto.

A mi hija, por ser mi mayor motivación y el motor que dio sentido a cada esfuerzo, cada noche de trabajo y cada página escrita. Todo lo que hago también busca construir un futuro más humano y amoroso para ella.

A mi tutora de grado, Luz Ángela Naranjo, por acompañarme con paciencia, dedicación y excelencia académica a lo largo de este proceso investigativo. Gracias por sus orientaciones, por su disposición constante y por ayudarme a fortalecer este trabajo desde una mirada humana y profesional.

Finalmente, agradezco a cada persona que, de una u otra manera, contribuyó para que pudiera tener el tiempo, el apoyo y las condiciones necesarias para desarrollar este proyecto de grado. Cada gesto de ayuda, comprensión y acompañamiento hizo parte importante de este camino.

Resumen y Palabras Clave

La presente investigación analiza el lugar de la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado dentro del contexto educativo, reconociendo que su bienestar emocional, profesional y relacional influye directamente en la calidad de los ambientes pedagógicos y afectivos construidos en la educación inicial. El estudio surge a partir de la necesidad de reflexionar sobre las condiciones de cuidado, acompañamiento y reconocimiento que reciben las maestras dentro de del jardín infantil Little Kids Kindergarten, ubicada en Zipaquirá, Cundinamarca.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso descriptivo–interpretativo. Para la recolección de información se emplearon técnicas como la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, permitiendo comprender las experiencias, percepciones y dinámicas relacionales presentes entre maestras, familias y directivos.

Los hallazgos evidenciaron que el bienestar docente se encuentra estrechamente relacionado con factores emocionales, institucionales y laborales, así como con las prácticas de reconocimiento y apoyo presentes dentro de la comunidad educativa. Asimismo, se identificó que el cuidado hacia las maestras continúa dependiendo, en gran medida, de esfuerzos individuales más que de estrategias institucionales estructuradas.

Como resultado, se diseñó una propuesta pedagógica orientada a fortalecer el bienestar y el cuidado integral de las maestras de primera infancia, reconociendo que cuidar a quien cuida constituye una condición esencial para la construcción de ambientes educativos más humanos, éticos y afectivos.

Palabras clave: bienestar docente, cuidado docente, educación inicial, primera infancia, ambientes afectivos.

Abstract and Key Words

This research analyzes the role of early childhood teachers as subjects of care within the educational context, recognizing that their emotional, professional, and relational well-being directly influences the quality of the pedagogical and affective environments developed in early childhood education. The study emerged from the need to reflect on the conditions of care, support, and recognition received by teachers within the Little Kids Kindergarten preschool, located in Zipaquirá, Cundinamarca.

The research was developed through a qualitative approach under a descriptive–interpretative case study design. Data collection techniques included non-participant observation, semi-structured interviews, and focus groups, allowing an in-depth understanding of the experiences, perceptions, and relational dynamics among teachers, families, and school administrators.

The findings revealed that teacher well-being is closely related to emotional, institutional, and labor factors, as well as to the practices of recognition and support present within the educational community. Likewise, it was identified that care toward teachers still depends largely on individual efforts rather than on structured institutional strategies.

As a result, a pedagogical proposal was designed to strengthen the well-being and integral care of early childhood teachers, recognizing that caring for those who care is an essential condition for the construction of more humane, ethical, and affective educational environments.

Key words: teacher well-being, teacher care, early childhood education, early childhood, affective environments.

Introducción

La educación inicial constituye una etapa fundamental para el desarrollo humano, debido a que durante los primeros años de vida se consolidan procesos esenciales relacionados con la identidad, la afectividad, la autonomía, la comunicación y la construcción de vínculos con el entorno. En este escenario, las maestras de primera infancia cumplen un papel central, no solo como mediadoras pedagógicas, sino también como figuras de cuidado, acompañamiento emocional y sostén afectivo dentro de la experiencia educativa de los niños y niñas. Su labor trasciende la enseñanza de contenidos, pues implica escuchar, contener, orientar, observar y construir relaciones sensibles que favorecen el desarrollo integral de la infancia.

A pesar de la relevancia de este rol, gran parte de las investigaciones y políticas educativas han concentrado históricamente su atención en los niños y niñas como sujetos de derecho, dejando en un segundo plano las condiciones emocionales, profesionales y relacionales de quienes sostienen cotidianamente los procesos educativos. En muchos contextos institucionales, especialmente dentro de la educación inicial privada, las exigencias laborales, emocionales y pedagógicas que enfrentan las maestras no siempre son acompañadas por estrategias sistemáticas de cuidado, reconocimiento y bienestar docente. Esta situación genera tensiones que pueden repercutir tanto en la experiencia profesional de las educadoras como en la calidad de los ambientes pedagógicos y afectivos construidos en el aula.

Desde perspectivas como la ética del cuidado de Nel Noddings (1984), la enseñanza entendida como práctica emocional propuesta por Andy Hargreaves (2003), y los enfoques contemporáneos sobre bienestar docente y clima institucional, resulta necesario reconocer que la calidad educativa no depende únicamente de metodologías pedagógicas o lineamientos curriculares, sino también de las condiciones humanas y emocionales de quienes educan. Cuidar

a la maestra de primera infancia implica reconocerla como sujeto de cuidado dentro de la comunidad educativa, comprendiendo que su bienestar emocional, físico y profesional influye directamente en las relaciones pedagógicas, en el clima emocional del aula y en la construcción de ambientes educativos más sensibles, éticos y humanizantes.

En este contexto surge la presente investigación, titulada *La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, Cundinamarca*, la cual se desarrolla en la institución privada Little Kids Kindergarten, ubicada en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca. El estudio parte de la necesidad de analizar cómo las prácticas de atención, acompañamiento y cuidado que reciben las maestras por parte de la comunidad educativa inciden en su bienestar integral y en la construcción de ambientes pedagógicos afectivos dentro de la educación inicial.

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de estudio de caso descriptivo–interpretativo, permitiendo comprender las experiencias, percepciones y dinámicas relacionales presentes dentro del contexto institucional. Para la recolección de la información se emplearon técnicas como la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, instrumentos que facilitaron el acercamiento a las experiencias cotidianas de las maestras, directivos y familias participantes.

A partir del proceso investigativo fue posible reconocer que el bienestar docente se encuentra estrechamente relacionado con factores emocionales, laborales, institucionales y relacionales que atraviesan la práctica pedagógica diaria. Asimismo, se identificó que el cuidado hacia las maestras continúa dependiendo en gran medida de esfuerzos individuales y vínculos afectivos espontáneos, más que de estrategias institucionales estructuradas orientadas al

acompañamiento y bienestar integral del profesorado. De igual manera, los hallazgos permitieron evidenciar que las condiciones emocionales y profesionales de las maestras influyen directamente en la calidad de las interacciones pedagógicas, en el clima afectivo del aula y en las experiencias educativas de los niños y niñas.

Como resultado del análisis realizado, la investigación culmina con la elaboración de una propuesta pedagógica orientada a fortalecer el cuidado, la valoración y el bienestar integral de las maestras de primera infancia dentro del contexto institucional estudiado. Esta propuesta surge de las necesidades identificadas durante el proceso investigativo y busca aportar estrategias contextualizadas que favorezcan ambientes educativos más humanos, sensibles y coherentes con los principios del desarrollo integral infantil.

La estructura del presente trabajo se organiza en cinco capítulos. El primer capítulo presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación del estudio. El segundo capítulo desarrolla los fundamentos teóricos, conceptuales y legales que sustentan la investigación, así como la revisión de antecedentes relacionados con el bienestar y el cuidado docente. El tercer capítulo expone el enfoque metodológico, las técnicas e instrumentos utilizados y las fases del proceso investigativo. El cuarto capítulo aborda el análisis e interpretación de los datos recolectados mediante el análisis categorial, la relación entre discurso y práctica, y la triangulación de la información. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones y la propuesta pedagógica construida a partir de los hallazgos obtenidos durante la investigación.

En este sentido, el presente proyecto de grado busca contribuir a la reflexión pedagógica y educativa sobre la necesidad de reconocer a la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado, comprendiendo que cuidar a quien cuida constituye una condición fundamental para la

construcción de prácticas pedagógicas afectivas, relaciones educativas éticas y ambientes escolares más humanos dentro de la educación inicial.

Contexto de la Investigación

La presente investigación se desarrolla en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, ubicada en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca. Este jardín infantil cuenta con aproximadamente cinco años de funcionamiento, iniciando sus labores educativas en el año 2021, y se ha consolidado como un espacio dedicado exclusivamente a la atención y educación de la primera infancia.

Little Kids Kindergarten orienta su propuesta pedagógica desde el enfoque de la metodología pedagógica Reggio Emilia, la cual concibe al niño y la niña como el centro del proceso educativo, reconociéndolos como sujetos activos, competentes y protagonistas de su propio aprendizaje. En coherencia con este enfoque, el jardín promueve experiencias basadas en la exploración, el juego, la creatividad y el uso significativo de materiales, priorizando la reutilización y el aprovechamiento de recursos reciclables como medio para favorecer el pensamiento crítico, la expresión y la relación con el entorno.

La institución cuenta con un equipo conformado por cinco maestras de primera infancia, quienes acompañan a una población aproximada de cuarenta niños en la actualidad, con proyección de aumento significativo en el número de estudiantes durante el año lectivo. Esta dinámica de crecimiento implica una adaptación constante de las prácticas pedagógicas y de las condiciones institucionales para responder a las necesidades de la comunidad educativa.

Todas cuentan con formación técnica en Atención Integral a la Primera Infancia del SENA, excepto una de ellas, quien además de ser licenciada cuenta con una especialización y también forma parte del equipo directivo del jardín, estando a cargo de la institución en el día a día; sin embargo, continúa ejerciendo como maestra, por lo que en la presente investigación participa desde ambos roles: directiva y docente. Inicialmente, se contemplaba la participación

de una quinta maestra vinculada al jardín, pero por motivos de salud no fue posible contar con su participación. Asimismo, el otro directivo de la institución prefirió no participar en el proceso investigativo, delegando esta representación en la docente que ejerce funciones directivas. Algunas actualmente cursan sus estudios profesionales en licenciaturas afines al campo educativo, mientras que otras tienen proyectado iniciarlos el próximo año. Las maestras participantes son mujeres con edades de 18, 23, 24 y 43 años, lo que permite evidenciar diferentes momentos de desarrollo profesional dentro de la institución. La docente de 18 años se encuentra en su primera experiencia laboral y lleva únicamente el presente año vinculada al jardín; la docente de 23 años cuenta con tres años de experiencia laboral, dos de ellos en la institución; la docente de 24 años también se encuentra en su segunda experiencia laboral y lleva tres años en la institución; finalmente, la docente de 43 años presenta mayor trayectoria profesional, con 25 años de experiencia en el campo educativo, lo que aporta una visión más amplia desde su formación y experiencia profesional.¹

En cuanto a la jornada institucional, el jardín ofrece una jornada pedagógica en la mañana desde las 7:30 a.m. a la 1:00 p.m. y una jornada extendida de carácter lúdico en la tarde hasta las 5:00 pm, lo que supone una permanencia prolongada de las maestras dentro del espacio educativo. Esta organización del tiempo escolar configura el escenario en el que se desarrollan las interacciones pedagógicas, los vínculos afectivos y las prácticas de cuidado que caracterizan la educación inicial.

Desde el punto de vista físico, Little Kids Kindergarten funciona en una edificación amplia y esquinera, adecuadamente adaptada para el desarrollo de las labores pedagógicas. En el primer piso se encuentran áreas destinadas al juego, proyectos pedagógicos, alimentación,

¹ [Ver anexo](#)

dirección administrativa, cocina y un espacio de gimnasio infantil equipado con colchonetas y piscina de pelotas. Estos espacios se caracterizan por su iluminación, versatilidad y adecuación a las necesidades de los niños y niñas. El segundo piso cuenta con salones organizados según los grupos etarios —Cariñosos, Curiosos, Exploradores e Ingeniosos—, baños adecuados, un aula especial para los más pequeños con baño incluido y una zona de lectura común. Asimismo, la institución dispone de escaleras seguras con puertas de acceso y pisos ergonómicos que favorecen el bienestar térmico y la seguridad de la comunidad educativa.

Este contexto institucional permite comprender el escenario en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas y de cuidado en la educación inicial, así como las dinámicas relacionales entre maestras, niños y comunidad educativa. A partir de este entorno, la investigación se sitúa en la necesidad de reflexionar sobre el bienestar de la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado, reconociendo que las condiciones institucionales, pedagógicas y relacionales influyen de manera directa en la calidad de los ambientes educativos y en el desarrollo integral de la infancia.

Capítulo I: Planteamiento Del Problema y Objetivos

1.1.Tema

La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar en la institución privada Little Kids Kindergarten de Zipaquirá, Cundinamarca.

1.2. Planteamiento del Problema

Como se menciona anteriormente, en el marco de la educación inicial, la maestra de primera infancia desempeña un rol fundamental que trasciende la enseñanza de contenidos, pues implica el cuidado permanente, la contención emocional, la mediación de conflictos y la construcción de vínculos afectivos que sostienen el desarrollo integral de los niños y niñas. No obstante, a pesar de la centralidad de su labor, las condiciones en las que las maestras ejercen su práctica no siempre contemplan de manera explícita su bienestar físico, mental, emocional y profesional como un componente esencial de la calidad educativa.

En la institución Little Kids Kindergarten, el equipo docente está conformado por cinco maestras de primera infancia, de las cuales cuatro participan directamente en esta investigación. La información relacionada con su perfil profesional, condiciones laborales y trayectoria fue obtenida a través de una jornada de observación de campo apoyada en una guía de observación, realizada con el propósito de analizar de manera directa el contexto de investigación, identificar la problemática potencial y reconocer las características particulares de las maestras dentro de su entorno laboral, mediante la observación y el diálogo orientado con ellas.²

Las docentes participantes presentan diferentes niveles de formación académica y experiencia profesional, lo que permite evidenciar diversas realidades dentro del ejercicio de la educación inicial. Mientras algunas cuentan principalmente con formación técnica en Atención

² [Ver anexo](#)

Integral a la Primera Infancia y tienen proyectado iniciar su proceso de profesionalización, otras se encuentran cursando estudios de licenciatura, y una de ellas ya posee formación profesional y una especialización, además de desempeñar funciones directivas dentro de la institución. Esta diversidad permite reconocer que las condiciones de formación y trayectoria profesional hacen parte del contexto laboral de las maestras y constituyen un elemento importante para comprender su práctica pedagógica y su bienestar dentro de la institución. Asimismo, podría considerarse que la ausencia de una formación profesional culminada en algunas de ellas también guarda relación con las condiciones de contratación y estabilidad laboral que ofrece la institución, aspecto que se abordará más adelante como parte del análisis del contexto investigativo.

La vinculación laboral de tres de las cuatro maestras se realiza bajo la modalidad de prestación de servicios, es decir, no cuentan con un contrato laboral fijo a pesar de cumplir una jornada completa de trabajo de 7:00 a. m. a 5:00 p. m., por lo que deben asumir de manera individual el pago de sus prestaciones sociales. La única docente vinculada mediante contrato laboral formal, con prestaciones legales y mayor estabilidad institucional, es Ana María Daza Velazco, quien además de ser licenciada, contar con una especialización y ejercer como maestra, también desempeña funciones directivas dentro del jardín. Estas condiciones permiten comprender que el bienestar docente no depende únicamente de factores emocionales, sino también de aspectos estructurales relacionados con la estabilidad laboral, la experiencia profesional, las condiciones de contratación y las posibilidades de permanencia y proyección dentro de la institución. Dichos elementos serán analizados en la presente investigación, en la medida en que permiten comprender cómo estas realidades inciden en el bienestar integral de las maestras de primera infancia y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del contexto educativo.

Dentro de la dinámica institucional, además de las condiciones ya mencionadas, se evidencia una alta demanda física, emocional y cognitiva derivada del acompañamiento permanente que las maestras realizan con los niños y niñas durante toda la jornada escolar. Aunque cuentan con un espacio destinado al almuerzo, no se identifican otros momentos sistemáticos de descanso, pausas activas o espacios de desconexión dentro de su rutina diaria, lo que implica una presencia constante y sostenida en escenarios de atención continua. Según el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia (2020), realizar pausas activas —como ejercicios de respiración, estiramientos o momentos breves de desconexión— favorece la regulación emocional y contribuye al mantenimiento de una buena salud mental en el entorno laboral, mientras que una carga sostenida, como la que se presenta en el contexto de las maestras de Little Kids Kindergarten, puede generar cansancio mental, disminución de la concentración y aumento del estrés laboral.

Asimismo, desde una perspectiva de seguridad y salud en el trabajo, se reconoce que las pausas activas deben hacerse de forma estructurada (por ejemplo, cada dos o tres horas) para ayudar a recuperar energía, restablecer la atención y mitigar los efectos acumulativos del estrés, aspectos que inciden directamente en la calidad de la experiencia laboral y en el bienestar psicológico (Ministerio de Salud y Protección Social, s.f.). En este sentido, la ausencia de espacios de pausa durante jornadas extensas puede limitar la capacidad de las maestras para mantener niveles sostenidos de atención y equilibrio emocional, lo cual es especialmente relevante en profesiones que demandan alta conectividad afectiva, regulación emocional permanente y respuesta a necesidades múltiples, como ocurre en la educación de la primera infancia.

Por otra parte, se evidencia una limitada estructuración de espacios formativos y

reflexivos dirigidos a la comunidad educativa —docentes y familias— en torno al cuidado, el bienestar y la corresponsabilidad educativa. Aunque se reconoce la intención institucional de realizar algunas capacitaciones de manera esporádica, estas no se encuentran sistematizadas ni consolidadas como un eje central dentro de la planeación pedagógica. Esta ausencia de lineamientos claros y sostenidos restringe la posibilidad de abordar temas fundamentales como el autocuidado docente, el reconocimiento de la maestra como sujeto de cuidado y la construcción de una cultura institucional basada en el respeto, la empatía y el cuidado mutuo.

En este sentido, se identifica una tensión entre el enfoque pedagógico centrado en el niño, propio de la metodología Reggio Emilia, la cual concibe al niño como un ser competente, creativo, curioso y protagonista activo de su propio aprendizaje, capaz de construir conocimiento a través de la exploración, la interacción y la experiencia (Fernández Santín & Feliu Torruella, 2017), y la escasa visibilización del bienestar de la maestra como condición indispensable para sostener ambientes educativos afectivos y de calidad. La falta de estrategias institucionales orientadas al cuidado integral de las maestras puede repercutir en la calidad de las interacciones pedagógicas, en el clima emocional del aula y, en consecuencia, en las experiencias educativas de los niños y niñas (Andy Hargreaves, 2003).

A partir de lo anterior, surge la necesidad de analizar y visibilizar el lugar que ocupa la maestra de primera infancia dentro de la institución como sujeto de cuidado, así como de comprender cómo las prácticas institucionales de acompañamiento, reconocimiento y bienestar inciden en su labor cotidiana. Esta investigación se plantea, entonces, como una oportunidad para reflexionar y proponer estrategias que fortalezcan el cuidado docente, reconociendo que cuidar a quien cuida no es un aspecto accesorio, sino un componente esencial de una educación inicial ética, humana y coherente con los principios del desarrollo integral de la infancia.

1.3. Formulación de la Pregunta de Investigación

¿De qué manera las prácticas de cuidado que recibe la maestra de primera infancia por parte de la comunidad educativa inciden en su bienestar integral y en la calidad de los ambientes pedagógicos en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar cómo la atención y el cuidado que la maestra de primera infancia recibe de la comunidad educativa repercuten en su bienestar integral (físico, emocional y social) y en la creación de ambientes educativos afectivos que favorezcan sus prácticas pedagógicas, con el propósito de proponer una estrategia de apoyo y bienestar docente en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten de Zipaquirá, Cundinamarca.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar cómo la comunidad educativa (familias, colegas y directivos) percibe y promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia.
- Reconocer la percepción que tienen las maestras de primera infancia sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa en la institución privada Little Kids Kindergarten, Cundinamarca.
- Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
- Elaborar una propuesta pedagógica que promueva el cuidado, la valoración y el bienestar integral (físico, emocional y social) de las maestras de primera infancia en la institución privada Little Kids Kindergarten de Zipaquirá, Cundinamarca.

1.5. Justificación

La presente investigación se justifica en la necesidad de reconocer y fortalecer el bienestar de la maestra de primera infancia como una condición estructural para la calidad de la educación inicial. En el campo educativo colombiano, los marcos normativos y pedagógicos han priorizado —de manera legítima— el desarrollo integral de los niños y niñas como eje central de la política pública. No obstante, en diversos contextos institucionales, el bienestar de quienes sostienen cotidianamente estos procesos formativos no siempre se contempla de manera explícita dentro de las dinámicas organizacionales ni como un componente estratégico de la gestión educativa.

La Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” reconoce que la calidad de la atención integral depende, entre otros factores, de la cualificación y condiciones del talento humano encargado de los procesos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Asimismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2013) en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre” señala que el talento humano es un componente esencial para garantizar experiencias educativas pertinentes, afectivas y de calidad. No obstante, aunque estos lineamientos enfatizan la formación y profesionalización, el abordaje específico del bienestar emocional, las condiciones laborales y las prácticas institucionales de cuidado hacia las maestras no siempre se desarrollan con la misma profundidad en los escenarios educativos concretos, lo cual evidencia la necesidad de indagar cómo el cuidado hacia quien educa incide en la calidad de los ambientes pedagógicos.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional, a través de las *Bases de la Política de Bienestar Laboral Docente*, reconoce que las condiciones de servicio, la situación social y la dignificación del personal docente constituyen factores decisivos para garantizar la calidad

educativa. El documento retoma lineamientos internacionales como la Declaración de Jomtien (1990) y la Declaración de Dakar (2000), en las que se enfatiza que ninguna reforma educativa tendrá éxito sin el reconocimiento, la adecuada remuneración, el respeto y el fortalecimiento profesional de los docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2024). En este sentido, el bienestar laboral docente no se reduce a aspectos administrativos, sino que involucra la mejora de las condiciones laborales, el reconocimiento social y el desarrollo profesional como pilares para el ejercicio pedagógico.

Desde una perspectiva más contextualizada en América Latina y particularmente en Colombia, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) plantea que el bienestar docente debe comprenderse como una dimensión integral que articula aspectos salariales y prestacionales, formación profesional y condiciones socioemocionales, todos ellos determinantes en la calidad educativa. Ballén et al. (2021) señalan que el bienestar de la maestra no depende únicamente de su preparación académica, sino también del reconocimiento de su labor, la estabilidad laboral, el acompañamiento institucional y la posibilidad de desarrollarse en ambientes que favorezcan su salud emocional y profesional. Esta mirada permite fortalecer la presente investigación, al reconocer que el cuidado hacia la maestra de primera infancia no puede limitarse a una función administrativa o asistencial, sino que constituye una condición fundamental para sostener prácticas pedagógicas sensibles, ambientes afectivos y procesos educativos de calidad.

En coherencia con estos planteamientos, resulta necesario analizar cómo tales principios se concretan —o no— en los contextos educativos específicos, particularmente en instituciones privadas de educación inicial, donde las dinámicas contractuales, organizacionales y relacionales pueden incidir de manera directa en la experiencia de bienestar docente. Así, la presente

investigación busca aportar una mirada contextualizada que permita comprender cómo las prácticas de cuidado y reconocimiento hacia la maestra de primera infancia influyen en su bienestar y, en consecuencia, en la construcción de ambientes educativos afectivos y pedagógicamente coherentes.

En el ámbito internacional, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015), plantea que el derecho a una educación de calidad solo puede garantizarse si se reconoce el papel central de los docentes como agentes fundamentales de los procesos educativos. En el informe *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*, se subraya que la transformación de los sistemas educativos exige fortalecer la profesión docente, dignificar sus condiciones de trabajo y asegurar entornos que favorezcan su desarrollo profesional y humano. Desde esta perspectiva, el bienestar de los educadores no constituye un aspecto complementario, sino una condición estructural para sostener prácticas pedagógicas coherentes, inclusivas y orientadas al desarrollo integral.

En la misma línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha destacado, a través de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje³, que la satisfacción laboral de los docentes y las condiciones en las que estos desarrollan su trabajo están estrechamente vinculadas con aspectos clave de la profesión, como la percepción de realización, la valoración de su función y las oportunidades de desarrollo profesional (OCDE, 2020). Estos resultados señalan que mejores condiciones de trabajo y apoyo institucional tienden a asociarse con mayores niveles de satisfacción docente y, en consecuencia, con ambientes educativos más positivos y prácticas pedagógicas más eficaces. Así, reconocer y promover el cuidado de la maestra de primera infancia no constituye únicamente una aspiración ética, sino

³ TALIS, 2018

una exigencia coherente con los marcos internacionales que conciben la educación como un bien común. En este sentido, fortalecer las condiciones de bienestar docente en contextos educativos concretos —como el que aborda esta investigación— se convierte en un aporte necesario para materializar dichos principios en la práctica institucional.

En coherencia con estos marcos normativos y conceptuales, resulta pertinente analizar cómo, en el contexto específico de la institución privada Little Kids Kindergarten de Zipaquirá, las dinámicas de atención, reconocimiento y cuidado hacia las maestras de primera infancia influyen en su bienestar y en la construcción de ambientes educativos afectivos. Comprender esta relación permite trascender una visión centrada exclusivamente en el niño para integrar una perspectiva sistémica en la que el cuidado de la maestra se reconoce como condición para sostener prácticas pedagógicas coherentes, sensibles y de calidad.

De esta manera, la investigación adquiere relevancia social, institucional y académica. En el plano social, aporta a la reflexión sobre la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la construcción de entornos laborales más humanos. En el plano institucional, ofrece insumos para diseñar una estrategia contextualizada de apoyo y bienestar docente. Y en el plano académico, contribuye a ampliar la discusión sobre la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado dentro de las políticas y prácticas de educación inicial en Colombia.

Cuidar a quien cuida no constituye un aspecto secundario de la gestión educativa, sino una condición ética y pedagógica que fortalece la calidad de las interacciones, el clima emocional del aula y, en consecuencia, el derecho de los niños y niñas a una educación integral y digna.

Capítulo II: Fundamentos de la Investigación

2.1. Antecedentes

La revisión de antecedentes permite comprender las diferentes aproximaciones teóricas y empíricas que han explorado el bienestar y el cuidado docente como dimensiones esenciales para la calidad educativa. A partir del análisis de investigaciones locales, nacionales e internacionales, se evidencia que las condiciones emocionales, laborales y relacionales de las maestras de primera infancia inciden directamente en su desempeño pedagógico y en la creación de ambientes afectivos dentro del aula. Los estudios revisados coinciden en que el bienestar del docente no puede entenderse solo como un aspecto individual, sino como una construcción colectiva que requiere del compromiso institucional y comunitario. En este sentido, los antecedentes aquí presentados sustentan la pertinencia de esta investigación, orientada a visibilizar a la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado, reconociendo que su bienestar emocional y profesional constituye la base sobre la cual se edifica una educación más humana, ética y sensible.

2.1.1. Antecedentes Locales

En ocasiones, la sobrecarga laboral suele causar un desequilibrio emocional en los docentes, según el estudio *El bienestar docente y la calidad educativa* (Ballén, Baquero, Padilla, Bernal y Lobo, 2021), desarrollado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), se constituye como una referencia fundamental. Este documento analiza cómo las condiciones laborales, formativas y emocionales de los maestros inciden directamente en los procesos de enseñanza y en la calidad educativa del Distrito Capital. Los resultados evidencian que la sobrecarga laboral, la presión institucional y la falta de espacios de acompañamiento deterioran la motivación docente y, con ello, la calidad de los procesos pedagógicos. De manera reflexiva, este estudio invita a comprender que el bienestar docente no se limita a una cuestión salarial o administrativa, sino que involucra dimensiones emocionales y relacionales que deben

ser atendidas desde las políticas educativas y la gestión institucional. Esta investigación resulta clave, pues reconoce que el bienestar y el cuidado hacia las maestras son pilares para sostener prácticas educativas sensibles y afectivas.

Por otra parte, el estudio *Bienestar psicológico y profesional en maestros/as escolares: un estudio exploratorio* (Marmolejo Lozano, 2023), desarrollado en la Universidad de los Andes, aborda desde un enfoque cualitativo las concepciones y experiencias de bienestar de docentes de instituciones públicas y privadas del suroccidente colombiano. A partir de entrevistas en profundidad con 11 participantes, la investigación muestra que, aunque los maestros atribuyen a su labor un fuerte sentido vocacional y relacional, su bienestar se ve condicionado por factores personales, emocionales e institucionales. Entre los facilitadores se destacan las relaciones positivas, la autoeficacia y el reconocimiento profesional, mientras que la alta carga laboral, el clima institucional desfavorable y las preocupaciones familiares o de salud emergen como los principales obstáculos.

De manera reflexiva, Marmolejo Lozano (2023) plantea que el bienestar docente debe entenderse como un fenómeno relacional y colectivo, que requiere políticas y prácticas institucionales de acompañamiento y reconocimiento. Este antecedente local resulta pertinente para la presente investigación, pues confirma la necesidad de reconocer a las maestras de primera infancia como sujetos de cuidado, destacando la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la construcción de ambientes afectivos y sostenibles en la educación preescolar.

Finalmente, el estudio *Prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión en docentes: estudio transversal*, realizado por Fierro Martínez et al. (2022) en el departamento de Cundinamarca, profundiza en una dimensión fundamental del bienestar docente: la salud mental. Esta investigación, desarrollada con una muestra de 200 educadores de instituciones públicas y

privadas, evidencia que el 54,5 % de los participantes presentó síntomas de ansiedad y el 50 % síntomas de depresión, lo que refleja un panorama preocupante frente al desgaste emocional que enfrentan los maestros en su ejercicio profesional. Asimismo, el estudio identifica asociaciones significativas entre la presencia de sintomatología y variables como el nivel educativo en el que se desempeñan, la edad y la jornada laboral, mostrando que las condiciones de trabajo y las demandas cotidianas inciden directamente en su estabilidad emocional.

De manera reflexiva, los autores subrayan la necesidad de implementar estrategias institucionales orientadas al acompañamiento psicosocial, la identificación temprana de síntomas y la promoción de entornos laborales saludables, reconociendo que el bienestar del docente constituye una condición esencial para la calidad educativa. Este antecedente aporta un soporte empírico valioso a la presente investigación, al reafirmar que la maestra de primera infancia no solo cuida, sino que también necesita ser cuidada, pues su equilibrio emocional y su salud mental son pilares para construir ambientes afectivos, seguros y coherentes con la ética del cuidado que sustenta la educación inicial.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

El bienestar docente se configura como un elemento fundamental, en tanto constituye la base de una educación no solo de calidad, sino también integral, por lo tanto, diversas investigaciones a nivel nacional han buscado comprender cómo las condiciones de bienestar o desgaste emocional afectan la práctica pedagógica.

En el contexto colombiano, el estudio *Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria*, desarrollado por Charria Ortiz, Romero-Caraballo y Sarsosa-Prowesk (2022), analizó la relación entre las condiciones organizacionales y el bienestar docente. Sus resultados evidenciaron que variables como el apoyo directivo, el reconocimiento profesional

y un clima institucional favorable se asocian significativamente con mayores niveles de bienestar laboral. Asimismo, señala que entornos institucionales poco humanizantes inciden negativamente en la estabilidad emocional y el compromiso pedagógico. Este antecedente aporta a la presente investigación al reafirmar que el bienestar de la maestra de primera infancia no es un asunto individual, sino que se construye en interacción con las dinámicas de cuidado, apoyo y reconocimiento presentes en su contexto educativo.

De forma complementaria, la investigación *Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia* (Borjas et al., 2019) profundiza en la relación entre el bienestar subjetivo y el desarrollo de competencias pedagógicas en profesores del Caribe colombiano. Sus hallazgos revelan que los docentes con mayor satisfacción y equilibrio emocional presentan un desempeño más sólido y creativo en el aula. Este antecedente amplía la mirada hacia la necesidad de integrar la formación emocional dentro de la formación profesional docente. Reflexivamente, plantea que enseñar implica también aprender a cuidarse, a reconocerse y a sostener la vocación desde la empatía y la autorreflexión, algo esencial para las maestras de primera infancia, cuya labor demanda un alto componente afectivo.

Finalmente, el estudio *Síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria en Colombia, 2012–2022*, realizado por Angulo (2022) en la Universidad de Antioquia, ofrece un panorama nacional que complementa y fortalece la preocupación por el bienestar docente planteada en esta tesis. En este proyecto, basado en la revisión documental de 27 investigaciones, se identifica una tendencia general hacia niveles medio-bajos de Burnout en el profesorado colombiano y se destacan tanto los factores protectores: edad, estado civil, experiencia, apoyo social, calidad de vida y nivel educativo, como los factores organizacionales que predisponen al desgaste: carga laboral, nivel de enseñanza, estrés de rol, relaciones con directivos y colegas, tipo

de contratación y condiciones salariales. Entre estos, la carga laboral se consolida como el elemento más determinante, al vincularse directamente con el agotamiento emocional y la disminución de la calidad en las prácticas pedagógicas. Estos hallazgos reafirman que el malestar docente no es un fenómeno individual, sino estructural, y orientan la necesidad de abordar el bienestar del profesorado desde una perspectiva institucional. En coherencia con ello, la presente investigación retoma estos aportes para reflexionar sobre la importancia de generar estrategias de acompañamiento y gestión humana que reconozcan a la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado y fortalezcan su bienestar en las instituciones privadas de Zipaquirá.

2.1.3. Antecedentes Internacionales

En el contexto internacional, la investigación *Teacher self-regulation and self-efficacy in Reggio Emilia-inspired schools in South Korea* (Lim, Cho y Niu, 2025) constituye un antecedente especialmente pertinente para la presente investigación, debido a su relación directa con el enfoque pedagógico Reggio Emilia implementado en la institución Little Kids Kindergarten. Este estudio analiza cómo la autorregulación emocional y la autoeficacia profesional de las maestras se fortalecen dentro de contextos educativos inspirados en esta metodología, caracterizada por una alta exigencia en la observación, la documentación pedagógica, la escucha activa y el acompañamiento afectivo permanente hacia los niños y niñas. Los resultados evidencian que, aunque este enfoque favorece prácticas pedagógicas más reflexivas, sensibles y centradas en el niño, también genera mayores demandas emocionales para las docentes, quienes requieren acompañamiento institucional, reconocimiento profesional y condiciones laborales que les permitan sostener su bienestar integral. De manera reflexiva, los autores concluyen que el bienestar docente no depende únicamente de la vocación o preparación profesional, sino también del respaldo que recibe la maestra dentro de la institución. Este

antecedente fortalece la presente investigación al reafirmar que, en contextos pedagógicos inspirados en Reggio Emilia, cuidar a la maestra de primera infancia resulta indispensable para sostener ambientes educativos afectivos, coherentes y de calidad.

En el contexto latinoamericano, la investigación *El estrés como factor socioemocional influyente en el desempeño laboral docente del nivel inicial y preescolar en la Ciudad de México* (Morales y Gómez, 2023) constituye un referente relevante. El estudio revela que las maestras de nivel inicial experimentan altos niveles de estrés asociados a la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad de rol y la falta de apoyo institucional. Estos factores no solo afectan su salud mental, sino también la calidad de sus prácticas pedagógicas. Los autores destacan la necesidad de políticas de bienestar docente que contemplen el cuidado emocional y las redes de acompañamiento. Desde una mirada reflexiva, este trabajo evidencia cómo el descuido institucional hacia las educadoras impacta su capacidad de ofrecer experiencias afectivas y seguras a los niños.

Asimismo, la investigación *Estrés y desempeño docente en contexto de pandemia en las instituciones educativas del nivel inicial de Papayal, Tumbes* (De Romero, 2022) analiza la relación entre el estrés laboral y el desempeño pedagógico en maestras de educación inicial en Perú. Los resultados confirman que el 40 % de las docentes presentaban niveles altos de estrés, asociados al miedo, el aislamiento y la carga de tareas durante la pandemia. Este estudio aporta una visión crítica sobre la fragilidad emocional del magisterio frente a condiciones adversas, y refuerza la urgencia de crear entornos institucionales de acompañamiento y contención emocional. En perspectiva reflexiva, invita a entender el bienestar docente como una forma de resistencia y de sostenimiento del vínculo pedagógico en contextos de crisis.

Finalmente, el estudio *Promoting Teachers' Wellbeing Using a Compassionate Mind Training Intervention: Exploring Mechanisms of Change*, desarrollado por Matos et al. (2024),

aporta una perspectiva internacional sobre cómo el fortalecimiento del bienestar emocional docente incide directamente en la calidad de las relaciones educativas. A través de un programa de entrenamiento en mente compasiva (CMT-T) aplicado a 103 maestros, los autores evidenciaron una disminución significativa de los niveles de estrés, ansiedad y agotamiento, así como un aumento en la autocompasión y en la capacidad de recibir apoyo emocional. Estos resultados demuestran que cuidar la mente y las emociones del docente es una vía para mejorar su desempeño y las dinámicas relacionales en el aula.

Desde esta mirada, el estudio de Matos y sus colaboradores se conecta estrechamente con la presente investigación, al reafirmar que el bienestar y el autocuidado de la maestra de primera infancia son condiciones esenciales para generar ambientes educativos afectivos y sostenibles. Promover espacios institucionales que fortalezcan la compasión, la empatía y la gestión emocional del profesorado se convierte así en una estrategia clave para garantizar una educación más humana y coherente con los principios del cuidado.

El análisis de los antecedentes revisados permite reconocer una constante: el bienestar docente emerge como una condición esencial para la calidad educativa y para la construcción de ambientes pedagógicos afectivos. Las investigaciones, tanto locales como internacionales, coinciden en que las maestras de primera infancia enfrentan múltiples exigencias emocionales, laborales y relacionales que, si no son atendidas, pueden derivar en desgaste, desmotivación y afectación de su práctica pedagógica. A pesar de los avances conceptuales sobre el bienestar y las políticas de acompañamiento, aún persiste una brecha entre el reconocimiento del problema y su atención efectiva dentro de las instituciones educativas.

En este sentido, la presente investigación busca trascender las aproximaciones centradas únicamente en la función pedagógica, para situar a la maestra de primera infancia como sujeto de

cuidado, reconociendo que su bienestar emocional, físico y relacional sostiene la calidad del proceso educativo y el desarrollo integral de los niños y niñas. Cuidar de quien cuida no es solo un acto ético, sino también una estrategia educativa transformadora que permite construir escuelas más humanas, sensibles y coherentes con los principios de la educación inicial.

2.2. Fundamento Teórico Conceptual

El presente marco teórico reúne y organiza los conceptos fundamentales que sustentan esta investigación, con el propósito de clarificar las bases conceptuales desde las cuales se analiza el cuidado y bienestar de las maestras de primera infancia. A partir de aportes de la ética del cuidado, la psicología del desarrollo, la teoría ecológica y la literatura sobre bienestar y condiciones laborales docentes, se presentan definiciones, enfoques y relaciones que permiten comprender el fenómeno de estudio de manera rigurosa. A continuación, se establece el andamiaje teórico necesario para interpretar el problema y orientar el análisis posterior.

2.2.1. Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado

La ética del cuidado propone comprender la relación educativa como un vínculo afectivo y relacional. Para Noddings (1984), cuidar implica una atención auténtica hacia el otro, basada en la receptividad y la respuesta sensible. En educación inicial, este enfoque reconoce que las maestras no solo ejercen cuidado hacia los niños, sino que también necesitan ser cuidadas por su entorno institucional para sostener prácticas pedagógicas afectivas y estables. Cuando la maestra experimenta apoyo emocional, acompañamiento y reconocimiento, puede construir relaciones más seguras y humanizadas con los niños; por el contrario, la ausencia de cuidado hacia ella puede generar desgaste emocional y afectar la calidad del vínculo educativo. Asimismo, Noddings (2002), en *Starting at Home: Caring and Social Policy*, amplía esta perspectiva al señalar que la ética del cuidado no debe limitarse a las relaciones interpersonales inmediatas,

sino que también debe proyectarse hacia las instituciones y la comunidad, reconociendo que el cuidado requiere estructuras sociales que lo sostengan y lo hagan posible. Desde esta mirada, la escuela no solo es un espacio donde se brinda cuidado, sino también un escenario donde las maestras deben ser reconocidas como sujetas de cuidado, a través de prácticas institucionales de acompañamiento, corresponsabilidad y bienestar.

Tronto (1993) complementa esta visión al sostener que el cuidado es una práctica moral y política que implica responsabilidad colectiva. No depende únicamente de la disposición individual de la maestra, sino de condiciones institucionales que garanticen apoyo, tiempo y corresponsabilidad. Desde esta perspectiva, la maestra de primera infancia también es sujeto de cuidado, cuya labor emocional requiere respaldo estructural para evitar la sobrecarga afectiva propia de su quehacer pedagógico.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que el cuidado docente es indispensable para una práctica pedagógica ética, sostenible y centrada en las necesidades de los niños.

2.2.2. Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia

El bienestar emocional y profesional de la maestra de primera infancia se fundamenta en la literatura que comprende la docencia como una labor emocionalmente compleja, donde la gestión afectiva y las condiciones laborales inciden directamente en la calidad pedagógica. En este campo, uno de los aportes teóricos más influyentes es el modelo *Prosocial Classroom* de Jennings y Greenberg (2009), quienes definen el bienestar docente a partir de la competencia social y emocional (SEC). Esta competencia incluye la capacidad de regular respuestas emocionales, sostener interacciones sensibles y construir relaciones positivas en el aula. Según los autores, el bienestar emocional del docente no es un atributo individual aislado, sino un componente estructural que determina el clima emocional del aula y la calidad de las

interacciones maestro–niño. Así, una maestra con alta SEC tiende a experimentar menor estrés, mayor estabilidad emocional y prácticas pedagógicas más receptivas, especialmente relevantes en la primera infancia donde la demanda afectiva es constante.

Desde otra perspectiva teórica, el estudio de Carey y Sutton (2024) sobre el trabajo emocional en docentes de educación infantil aporta elementos clave para comprender cómo las condiciones institucionales inciden en el bienestar profesional. Las autoras señalan que la docencia en primera infancia implica una gestión constante de emociones —expresar calidez, brindar contención afectiva y regular tensiones cotidianas— que puede derivar en desgaste si no existen recursos adecuados. Sus hallazgos evidencian que el bienestar docente depende tanto de recursos personales, como la regulación emocional, como de recursos laborales proporcionados por la institución, entre ellos el apoyo directivo y una carga laboral equilibrada. Cuando estos factores están presentes, el trabajo emocional se transforma en una práctica pedagógica sostenible que favorece el bienestar profesional.

En conjunto, estas perspectivas permiten comprender el bienestar emocional y profesional de la maestra de primera infancia como un constructo que articula capacidades socioemocionales y condiciones institucionales. El bienestar surge de la interacción entre lo que la maestra puede gestionar emocionalmente y el soporte que le brinda su entorno laboral, constituyéndose en un elemento indispensable para mantener prácticas pedagógicas sensibles, afectivas y éticamente sostenibles.

2.2.3. Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión

Dentro del desarrollo profesional y emocional de los docentes, las relaciones con la comunidad educativa —familias, directivos y colegas— constituyen un sistema de apoyo fundamental o, por el contrario, una fuente significativa de tensiones. Desde la teoría ecológica

de Bronfenbrenner (1979), estas interacciones conforman parte del microsistema y del mesosistema, es decir, los entornos inmediatos y las interrelaciones entre ellos, que influyen directamente en la experiencia cotidiana del educador. Las dinámicas de comunicación, el nivel de reconocimiento recibido, el acompañamiento institucional y el clima laboral son elementos que pueden fortalecer o desgastar la práctica pedagógica, impactando la percepción de bienestar y la capacidad de respuesta frente a las exigencias de la labor.

En esta misma línea, Epstein et al. (2002) destacan que la relación entre escuela, familia y comunidad debe entenderse como una alianza estructurada, basada en la comunicación efectiva, la colaboración y el apoyo mutuo. Cuando estas relaciones funcionan adecuadamente, los docentes sienten respaldo, claridad en las expectativas y coherencia institucional. Sin embargo, cuando existen fallas en la comunicación, demandas contradictorias o ausencia de acompañamiento, las interacciones se convierten en factores de estrés que afectan el clima escolar y el desempeño profesional.

Así, tanto la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner como el modelo de asociaciones de Epstein aportan un marco sólido para comprender cómo las relaciones con familias, directivos y colegas pueden nutrir la labor docente, al favorecer la cooperación y el reconocimiento, o desgastarla, cuando se presentan tensiones, sobrecarga o falta de apoyo institucional. Esta categoría, por tanto, se centra en analizar el papel que dichas relaciones juegan en la experiencia pedagógica cotidiana, su impacto en el bienestar docente y la manera en que condicionan las posibilidades de desarrollar prácticas educativas más armónicas y sostenibles.

2.2.4. Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos

El bienestar docente influye directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas y en la construcción de ambientes educativos afectivos. Desde la teoría de la "ética del cuidado"

aplicada a la educación, Noddings (1984) sostiene que la relación educativa se fundamenta en la capacidad del docente para ofrecer una presencia sensible, receptiva y emocionalmente disponible. Esta disponibilidad afectiva no depende únicamente de disposiciones personales, sino de condiciones que permitan al educador sostener su equilibrio emocional y ético. Cuando la maestra se siente cuidada, apoyada y reconocida, puede establecer interacciones más humanizadas, crear ambientes seguros y favorecer vínculos pedagógicos significativos con los niños.

Complementariamente, la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) permite comprender que la práctica docente se configura en interacción con múltiples sistemas interrelacionados —institucionales, comunitarios y familiares— que pueden actuar como factores protectores o estresores. En el microsistema, las interacciones cotidianas dentro del aula inciden directamente en la experiencia emocional del educador. A su vez, en el mesosistema y el exosistema, el apoyo institucional, la comunicación con las familias y el clima organizacional configuran condiciones que facilitan o dificultan la construcción de ambientes pedagógicos sensibles y coherentes.

Desde estas perspectivas teóricas, el cuidado que recibe la maestra —emocional, institucional y relacional— es indispensable: constituye un requisito para que pueda desarrollar prácticas pedagógicas afectivas, establecer vínculos pedagógicos seguros y construir ambientes educativos que promuevan el desarrollo integral de los niños. El bienestar docente es, por tanto, un componente estructural del ambiente educativo, y no un aspecto individual aislado.

2.2.5. Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente

Desde la perspectiva organizacional propuesta por Tschannen-Moran (2014), las estrategias institucionales para el cuidado y bienestar docente pueden entenderse como acciones

y disposiciones organizativas que buscan generar un clima de confianza. En su teoría, la autora afirma que el bienestar del profesorado depende en gran medida de cómo las instituciones construyen relaciones basadas en credibilidad, apoyo y seguridad psicológica (Tschannen-Moran, 2014). Por lo tanto, una estrategia institucional orientada al cuidado docente es, en términos conceptuales, cualquier mecanismo organizacional que fortalezca esa confianza y contribuya a que el profesorado se sienta respaldado en su labor.

De manera complementaria, Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que el bienestar docente se relaciona con la forma en que la institución desarrolla y protege el *capital profesional*, constituido por el capital humano, social y decisonal. Desde esta perspectiva, las estrategias institucionales se conceptualizan como estructuras que permiten que ese capital se fortalezca y se sostenga en el tiempo, dado que la calidad de la enseñanza y la estabilidad emocional del profesorado dependen de las oportunidades que tiene para colaborar, ser escuchado y participar de manera significativa en la vida escolar (Hargreaves & Fullan, 2012).

Las estrategias institucionales para el cuidado y bienestar docente se definen como acciones intencionadas de la organización educativa que generan confianza (Tschannen-Moran, 2014) y fortalecen el capital profesional (Hargreaves & Fullan, 2012). Este fundamento permite comprenderlas no como medidas aisladas, sino como componentes estructurales del entorno escolar que sostienen el desarrollo emocional y profesional del profesorado.

En conjunto, los conceptos revisados permiten reconocer que el cuidado y el bienestar de la maestra de primera infancia son constructos multidimensionales, sustentados por enfoques éticos, emocionales, relacionales e institucionales. Las categorías desarrolladas muestran cómo la literatura existente explica la relación entre apoyo docente, clima emocional, prácticas pedagógicas y condiciones organizacionales, ofreciendo un marco sólido para comprender la

problemática abordada. Con esta base teórica, la investigación cuenta con los elementos necesarios para analizar la situación de las maestras desde una perspectiva integral y fundamentada.

2.3. Fundamento Legal

La presente investigación, desarrollada en el jardín infantil Little Kids Kindergarten en el municipio de Zipaquirá, se sustenta en un marco legal que reconoce la importancia del bienestar docente como condición fundamental para el adecuado funcionamiento del sistema educativo y para la creación de ambientes afectivos, protectores y humanizantes. En primera instancia, la *Constitución Política de Colombia (1991)* establece la dignidad humana como principio esencial (Art. 1), así como el derecho al trabajo en condiciones justas y dignas (Art. 25) y el derecho a la educación de calidad (Art. 67). Estos lineamientos constitucionales sustentan la necesidad de proteger a las maestras de primera infancia, garantizando su bienestar integral y el respeto por su labor pedagógica.

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación establece los principios y normas que rigen el sistema educativo colombiano, contemplando la educación como un derecho fundamental y regulando la organización y el ejercicio de la profesión docente, sin señalar de manera explícita el bienestar emocional docente, pero sí enfatizando la necesidad de condiciones que permitan el adecuado desarrollo de la función educativa y la calidad en la prestación del servicio educativo (República de Colombia, 1994).

En coherencia, el Decreto 1075 de 2015, conocido como Decreto Único Reglamentario del Sector Educación, compila y reglamenta las normas del sector educativo, orientando el ejercicio de la docencia y la autonomía escolar con el fin de garantizar la prestación del servicio educativo en condiciones de calidad. De manera específica, en el Libro 2, Parte 4, Título 3, se establecen

disposiciones relacionadas con la carrera docente, la permanencia, la evaluación, el desarrollo profesional, los derechos y deberes laborales, así como las prestaciones sociales de los educadores, aspectos directamente vinculados con su bienestar docente. Este marco normativo permite comprender cómo las condiciones laborales e institucionales influyen en la calidad de vida de las maestras, y sustenta la importancia de promover estrategias de cuidado y acompañamiento que favorezcan entornos laborales saludables, fortaleciendo tanto su desarrollo profesional como humano en la educación inicial.

En complemento, la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, resalta la importancia de garantizar ambientes escolares pacíficos y seguros, lo cual impacta no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, al favorecer condiciones institucionales más saludables para el ejercicio pedagógico.

De manera complementaria, la Política de Bienestar Laboral Docente, establece acciones específicas para promover la salud física, emocional y social de quienes ejercen la labor educativa. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2024) reconoce explícitamente que el bienestar docente constituye un eje fundamental de la calidad educativa y que las instituciones educativas deben garantizar condiciones laborales dignas, acompañamiento emocional y ambientes institucionales protectores que favorezcan el desarrollo profesional y humano de los docentes.

Asimismo, la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia: De Cero a Siempre (MEN, 2016) reconoce al docente como agente educativo y de cuidado, y orienta a las instituciones educativas a promover su bienestar personal, profesional y emocional. Esta política subraya que quienes acompañan la primera infancia requieren, a su vez, recibir apoyo, protección y condiciones adecuadas de trabajo, fundamento central para este proyecto.

El Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (MEN, 2013) constituye un referente normativo clave para la formación docente en Colombia, al orientar la articulación de los subsistemas de formación inicial, en servicio y avanzada. Este documento institucional destaca la importancia del acompañamiento profesional, la formación continua y las condiciones que favorecen el desarrollo integral del educador, lo cual incluye elementos relacionados con el bienestar, la práctica pedagógica y el fortalecimiento de las competencias profesionales.

En el ámbito de política pública, el *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: “Colombia, Potencia Mundial de la Vida”*, aprobado por la Ley 2294 de 19 de mayo de 2023 y formulado por el Departamento Nacional de Planeación, incluye lineamientos relacionados con la salud mental, el bienestar laboral y la dignidad del trabajo, los cuales pueden incidir en las condiciones del talento humano educativo. Este instrumento de planificación reconoce que el docente es un actor fundamental dentro del sistema educativo y que su bienestar integral es indispensable para la garantía de una educación pertinente, equitativa y afectiva.

Desde la perspectiva de la salud laboral, la Resolución 2646 de 2008, del Ministerio de Protección Social, que establece disposiciones para la identificación, evaluación y prevención de los factores de riesgo psicosocial en el trabajo, resulta de gran relevancia para esta investigación, ya que aborda aspectos como la carga emocional, el estrés y la sobrecarga laboral, elementos que afectan directamente a las maestras de primera infancia. Esta resolución obliga a las instituciones a implementar medidas de prevención, intervención y protección orientadas a garantizar la salud mental del trabajador. De manera complementaria, la Resolución 0312 de 2019 del Ministerio de Trabajo actualiza los estándares mínimos del Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo (SG-SST), fortaleciendo la responsabilidad institucional frente a la prevención de riesgos

laborales y la promoción de ambientes de trabajo seguros y saludables, lo cual comprende la protección del bienestar físico, mental y emocional de los docentes en su entorno laboral.

Finalmente, el Decreto 1072 de 2015, que reglamenta el Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo (SG-SST), exige que todas las instituciones, incluidas las educativas, adopten acciones orientadas a la identificación, evaluación y control de los riesgos laborales, así como a la protección y promoción de la salud de los trabajadores. Este decreto establece un marco normativo que favorece condiciones laborales seguras y saludables, permitiendo que las maestras de primera infancia desempeñen su labor en entornos que protejan su bienestar físico y psicosocial.

En síntesis, este marco legal brinda el soporte necesario para comprender la importancia de cuidar a la maestra de primera infancia como sujeto de derechos dentro del contexto educativo y dialoga con la perspectiva pedagógica del cuidado y el reconocimiento del docente como sujeto emocional, profesional y humano, fundamento central de la presente investigación. Las normas, políticas y decretos aquí presentados coinciden en la necesidad de promover su bienestar integral, reconociendo que la calidad educativa depende, en gran medida, de las condiciones emocionales, laborales y humanas que acompañan su ejercicio profesional.

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque

La presente investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, en la medida en que busca comprender las percepciones, experiencias y significados que construyen las maestras de primera infancia y los miembros de la comunidad educativa en torno al cuidado docente y su relación con el bienestar integral (físico, emocional, social) y las prácticas pedagógicas. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés investigativo se centra en analizar situaciones sociales complejas desde la perspectiva de los participantes y dentro de su contexto cotidiano.

De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), la investigación cualitativa se caracteriza por explorar e interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, privilegiando el análisis profundo de los discursos, las interacciones y los contextos en los que estos se desarrollan. En coherencia con esta postura, el presente estudio no pretende medir variables ni establecer relaciones estadísticas generalizables, sino comprender cómo se configura el cuidado hacia las maestras dentro de una institución educativa específica y cómo este influye en su experiencia profesional.

Asimismo, Barrantes (2014) señala que el enfoque cualitativo permite aproximarse a la realidad social reconociendo su carácter dinámico y contextual, lo cual implica que los fenómenos educativos deben ser entendidos a partir de las relaciones y significados que surgen en la vida diaria. Desde esta perspectiva, el bienestar docente no se concibe como un dato cuantificable, sino como una experiencia concreta que se construye en la interacción entre maestras, directivos, colegas y familias.

En coherencia con lo anterior, la investigación se sitúa en una perspectiva interpretativa dentro del enfoque cualitativo, entendiendo que la realidad educativa no puede asumirse como un conjunto de hechos aislados y objetivos, sino como una construcción social que adquiere sentido

a partir de las interacciones y significados compartidos por quienes participan en ella. Desde esta perspectiva, Pérez Gómez (1998) plantea que el conocimiento en el ámbito educativo surge de la comprensión de los procesos simbólicos y relacionales que dan forma a la vida escolar. En este marco, el cuidado hacia las maestras no se entiende como una práctica uniforme o universal, sino como una experiencia situada que se define según las dinámicas institucionales, las relaciones interpersonales y las interpretaciones que los actores construyen en su contexto específico.

De igual manera, el enfoque cualitativo se sustenta en un proceso constructivo–interpretativo, en el cual las categorías de análisis no se establecen de manera rígida desde el inicio, sino que se van configurando progresivamente a partir del diálogo entre la información recogida y la reflexión teórica del investigador (González Rey, 2007). Esta característica resulta fundamental para el presente estudio, ya que permite que el análisis del cuidado docente surja de las voces y experiencias de los participantes, evitando imponer interpretaciones externas ajenas al contexto institucional.

En síntesis, el enfoque cualitativo adoptado posibilita una comprensión profunda, contextualizada y reflexiva del fenómeno del cuidado hacia las maestras de primera infancia, reconociendo la complejidad de las dinámicas relacionales en el ámbito educativo y su incidencia en el bienestar integral (físico, emocional, social) y en la calidad de las prácticas pedagógicas. En coherencia con este enfoque, se emplearán técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación no participante, las cuales permiten acceder a los significados, experiencias y dinámicas relacionales que configuran el cuidado docente en el contexto institucional.

3.1.1. Tipo de Investigación

La presente investigación se enmarca en un alcance descriptivo, en coherencia con su

propósito de analizar las prácticas de cuidado hacia las maestras de primera infancia y comprender su incidencia en el bienestar emocional y en la configuración de ambientes pedagógicos.

Desde la perspectiva metodológica, los estudios descriptivos tienen como finalidad detallar las características, dinámicas y condiciones en las que se manifiesta un fenómeno dentro de un contexto específico (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018). En este sentido, la investigación busca caracterizar las prácticas institucionales relacionadas con el reconocimiento profesional, el acompañamiento directivo y el clima organizacional en la institución Little Kids Kindergarten, identificando cómo se configuran las formas de atención y cuidado hacia las maestras en el ámbito de la educación inicial.

Si bien el alcance es descriptivo, el análisis se desarrolla desde una perspectiva interpretativa, en tanto no se limita a registrar las dinámicas institucionales, sino que profundiza en los significados que las docentes atribuyen a dichas prácticas. Como señala Pérez Gómez (1998), comprender la realidad educativa implica atender a los procesos simbólicos y relacionales mediante los cuales los actores construyen sentido en su contexto. En este marco, el bienestar docente se entiende como una experiencia subjetiva atravesada por factores emocionales, relacionales y organizacionales, cuya comprensión exige considerar las voces y percepciones de las participantes.

Asimismo, la investigación se desarrolla bajo la modalidad de estudio de caso, al centrarse en un contexto institucional específico. De acuerdo con Yin (2018), este diseño permite examinar fenómenos contemporáneos dentro de su entorno real, particularmente cuando las dinámicas del fenómeno no pueden desligarse del contexto en el que se producen. Esta característica resulta pertinente para el análisis del cuidado docente, dado que las prácticas de

reconocimiento, apoyo y acompañamiento están estrechamente vinculadas a la cultura organizacional y a las relaciones propias de la institución.

Cabe precisar que el propósito del estudio no es generalizar los resultados a otras instituciones, sino generar comprensiones situadas que aporten al campo de la educación inicial. En coherencia con el último objetivo planteado, el alcance descriptivo del estudio proporciona la base analítica para la elaboración de una propuesta pedagógica orientada a fortalecer el cuidado y bienestar integral (físico, emocional y social) de las maestras dentro del contexto investigado. Dicha propuesta no constituye una fase de intervención desarrollada durante el proceso investigativo, ni implica la implementación de acciones o estrategias dentro de la institución en el marco de la investigación. Esta se construye a partir del análisis descriptivo–interpretativo de la información recolectada mediante entrevistas, grupos focales y observaciones pedagógicas, respondiendo a las necesidades, tensiones y dinámicas identificadas en el contexto institucional estudiado. En este sentido, su pertinencia se fundamenta en los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo y en la comprensión situada de la realidad observada, manteniendo coherencia con el diseño metodológico de estudio de caso adoptado y constituyéndose como un aporte contextualizado para el fortalecimiento del bienestar docente en la educación inicial.

3.1.2. Línea de Investigación

La presente investigación se inscribe en la línea de investigación Infancia y Diversidad de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, en la medida en que aborda el bienestar de las maestras de primera infancia como un elemento fundamental en la construcción de ambientes pedagógicos afectivos y de calidad en la educación inicial. En este sentido, reconoce la incidencia de las condiciones emocionales, relacionales y pedagógicas de quienes acompañan los procesos formativos, comprendiendo que el cuidado hacia las agentes educativas

también influye en el desarrollo integral, el bienestar emocional y las experiencias educativas de los niños y niñas dentro de contextos diversos. Asimismo, el estudio aporta a la reflexión sobre las dinámicas de cuidado, reconocimiento y acompañamiento presentes en las instituciones de educación inicial, visibilizando a la maestra como sujeto de cuidado dentro de la comunidad educativa y reconociendo la importancia de su bienestar en la configuración de prácticas pedagógicas más humanas, sensibles y coherentes con las necesidades de la infancia.

3.2. Recolección de Datos

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), la recolección de datos constituye un proceso sistemático mediante el cual el investigador obtiene información pertinente y suficiente para dar respuesta a los objetivos planteados, garantizando coherencia metodológica, validez y rigurosidad en el análisis posterior. En investigaciones de enfoque cualitativo y descriptivo–interpretativo, este proceso implica seleccionar técnicas que permitan comprender significados, percepciones y dinámicas sociales desde la voz de los actores involucrados.

3.2.1 Contexto social e institucional

El presente proyecto de investigación se desarrolla en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca, un territorio que en los últimos años ha presentado un crecimiento en la oferta de servicios educativos dirigidos a la primera infancia, especialmente en el sector privado. En este contexto, las instituciones de educación inicial se constituyen en espacios fundamentales para el cuidado, la formación y la socialización de los niños y niñas, así como en escenarios de interacción entre la comunidad educativa.

Desde el ámbito social, la comunidad vinculada al Jardín Infantil Little Kids Kindergarten está conformada por familias que participan activamente en los procesos

educativos de sus hijos, en diferentes niveles y formas de relación con la institución. Estas interacciones entre familia e institución pueden ser comprendidas desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), quien plantea que los procesos educativos se configuran a partir de la interrelación entre distintos sistemas, particularmente el microsistema (familia y escuela) y el mesosistema, entendido como la relación entre estos. Desde esta perspectiva, las dinámicas de comunicación, acompañamiento y participación de las familias constituyen un elemento relevante para comprender el contexto en el que se desarrolla la labor docente.

En cuanto al ámbito institucional, la investigación se sitúa en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, una institución privada con aproximadamente cinco años de funcionamiento, orientada a la atención exclusiva de la primera infancia. Su propuesta pedagógica se fundamenta en el enfoque Reggio Emilia, el cual reconoce a los niños y niñas como sujetos activos y protagonistas de su aprendizaje, promoviendo experiencias basadas en la exploración, el juego y la interacción con el entorno.

La institución cuenta con un equipo de cinco maestras de primera infancia, quienes acompañan a una población aproximada de cuarenta niños, distribuidos en diferentes grupos etarios. La jornada escolar se desarrolla en horario extendido, lo cual implica una permanencia significativa de las maestras en el espacio educativo y una dedicación constante a las dinámicas pedagógicas y de cuidado.

En relación con las condiciones organizacionales, las docentes se encuentran vinculadas bajo la modalidad de prestación de servicios, lo cual configura un tipo particular de relación laboral dentro de la institución. Asimismo, la organización del tiempo escolar contempla espacios definidos para el desarrollo de actividades pedagógicas y de atención a los niños, siendo este el escenario en el que se desarrollan las interacciones cotidianas entre maestras, estudiantes

y comunidad educativa.

Este contexto social e institucional constituye el escenario en el cual se desarrollan las prácticas pedagógicas y las relaciones de cuidado en la educación inicial. En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación, no se parte de supuestos previos sobre dichas dinámicas, sino que se busca comprender, a partir de la recolección de información, cómo se configuran las relaciones de cuidado hacia las maestras y de qué manera estas se vinculan con su bienestar y su práctica pedagógica.

3.2.2 Población y Muestra

La población objeto de estudio está conformada por la comunidad educativa del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, ubicado en el municipio de Zipaquirá, Cundinamarca. Esta comunidad incluye a las maestras de primera infancia (eje central de estudio), las familias de los niños y niñas vinculados a la institución, así como el equipo directivo, quienes participan de manera directa en las dinámicas pedagógicas, relacionales y organizacionales del contexto educativo.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de estudio de caso, no se plantea una muestra representativa en términos estadísticos, sino una selección intencional de participantes, elegidos por su relación directa con el fenómeno de estudio, es decir, el cuidado hacia la maestra de primera infancia y su incidencia en el bienestar docente y las prácticas pedagógicas.

La muestra estuvo conformada por:

- Cuatro maestras de educación infantil (eje central de la muestra) con diferentes trayectorias académicas y profesionales, lo que permite una visión amplia y diversa del contexto pedagógico. La primera participante es Laura, de 23 años, quien cuenta con tres años de experiencia laboral, de los cuales dos han sido en la

institución; posee el técnico en Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) del SENA y tiene proyectado iniciar su Licenciatura en Educación Infantil el próximo año. La segunda participante es Jury, de 24 años, con cuatro años de experiencia profesional, tres de ellos en la institución; también cuenta con el técnico en AIPI del SENA y actualmente cursa noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil. La tercera maestra es Ana, de 43 años, quien posee una trayectoria de 25 años en el campo educativo, es licenciada y cuenta con una especialización, lo que aporta una perspectiva consolidada desde la experiencia y la formación profesional. Finalmente, Natalia, de 18 años, cuenta con el técnico en AIPI del SENA, planea iniciar su Licenciatura en Educación Infantil el próximo año y esta representa su primera experiencia laboral, aportando una mirada inicial desde su proceso de inserción al ámbito educativo.

Nota. Con el fin de proteger la identidad y garantizar la confidencialidad de las participantes, en el presente estudio se utilizan únicamente sus nombres de pila (Laura, Jury, Ana y Natalia) como seudónimos de referencia en los diferentes apartados de análisis y presentación de resultados.

- Familias de los niños y niñas de la institución, quienes participaron a través de un instrumento de grupo focal en formato digital. Su inclusión permite comprender las percepciones externas sobre el cuidado hacia las maestras y el papel de la corresponsabilidad familia–escuela en el bienestar docente.
- Equipo directivo de la institución, cuya participación se orienta a analizar las prácticas institucionales, el acompañamiento pedagógico y las estrategias de cuidado implementadas desde la gestión educativa.

En términos proporcionales, la totalidad de las maestras de la institución (4 de 5) hacen parte de la muestra, lo cual representa una participación significativa del equipo docente. En el caso de las familias y directivos, su participación se dio de acuerdo con su disponibilidad y su relación con los propósitos del estudio.

Esta configuración de la muestra permite abordar el fenómeno desde múltiples perspectivas —docente, familiar e institucional—, favoreciendo la triangulación de la información y una comprensión integral del cuidado docente en el contexto de la educación inicial.

3.2.3 Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información:

En el marco del presente proyecto, orientado al análisis del bienestar docente en educación inicial y su incidencia en el ambiente pedagógico, la recolección de información se desarrollará mediante la aplicación de tres instrumentos: la guía de grupo focal, la entrevista semiestructurada y la guía de observación pedagógica. Estos instrumentos se articulan con los objetivos específicos de la investigación y permiten abordar el fenómeno desde distintas perspectivas —familias, docentes y directivos—, favoreciendo una comprensión más amplia de las dinámicas de cuidado y del bienestar docente en el contexto institucional.

En relación con el primer objetivo, orientado a identificar cómo la comunidad educativa (familias, colegas y directivos) percibe y promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia, se implementa el grupo focal como técnica de recolección de información. Esta técnica, de carácter cualitativo, permite explorar percepciones, experiencias y significados construidos colectivamente a partir de la interacción entre los participantes. De acuerdo con Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), el grupo focal constituye un espacio de diálogo que posibilita comprender el sentir y pensar de los individuos frente a una situación compartida. En este estudio, su aplicación

con familias, docentes y directivos permite reconocer cómo se percibe el cuidado hacia las maestras, así como las dinámicas de apoyo, acompañamiento y corresponsabilidad presentes dentro de la comunidad educativa.

Para el segundo objetivo, centrado en profundizar en las experiencias de las maestras y del equipo directivo en torno al bienestar docente y las prácticas de cuidado, se recurre a la entrevista semiestructurada. Esta técnica se caracteriza por combinar preguntas previamente definidas con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo. Según Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista es un recurso dinámico que facilita la comprensión de fenómenos sociales a partir de las experiencias de los sujetos. En este sentido, su aplicación permite indagar de manera más profunda en las condiciones del ejercicio pedagógico, las formas de acompañamiento institucional y las percepciones sobre el cuidado docente dentro de la institución.

Finalmente, en correspondencia con el tercer objetivo, orientado a identificar cómo se manifiestan en la práctica cotidiana las dinámicas de cuidado y su relación con el ambiente pedagógico, se emplea la observación pedagógica como técnica de recolección de información. Esta se desarrolla desde una perspectiva de observación no participante, la cual permite analizar las dinámicas del contexto educativo sin intervenir en ellas. De acuerdo con Hernández Sampieri y Mendoza (2018), esta técnica posibilita registrar comportamientos e interacciones en su entorno natural, favoreciendo una comprensión directa del fenómeno estudiado. En esta investigación, su uso permite reconocer cómo el cuidado hacia la maestra se refleja en su bienestar emocional, en las interacciones y en el desarrollo del ambiente pedagógico dentro del aula.

Los instrumentos diseñados para la aplicación de estas técnicas se presentan en los

anexos⁴ del presente documento, en coherencia con los objetivos del proyecto de investigación.

3.2.4 Fases del Proceso

El proceso de recolección de información se desarrolló en diferentes fases, en coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación y con el propósito de dar respuesta a los objetivos planteados. Estas fases permitieron organizar de manera progresiva la aplicación de los instrumentos y el acercamiento al contexto institucional.

En una primera fase, se realizó el diseño de los instrumentos de recolección de información, correspondientes a la guía de grupo focal, la entrevista semiestructurada y la guía de observación pedagógica, teniendo en cuenta los objetivos del estudio y las categorías de análisis definidas.

Posteriormente, en una segunda fase, se llevó a cabo la aplicación del grupo focal con las familias. Esta actividad se desarrolló en un encuentro virtual, en el que participaron padres de familia, maestras y la directora de la institución. La elección de este formato respondió a la necesidad de facilitar la participación de las familias, considerando sus horarios y disponibilidad. Este espacio permitió recoger percepciones frente al rol docente, las dinámicas de relación con la institución y las formas de reconocimiento del cuidado hacia las maestras. En cuanto a las maestras y la directora, se aplicó la guía de grupo focal en una jornada académica.

En una tercera fase, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas. Estas se realizaron de manera individual a cada una de las maestras y a la directora de la institución, en un momento posterior al grupo focal. Durante este proceso, las entrevistas fueron registradas en audio, lo que permitió recoger de manera más detallada las experiencias, percepciones y reflexiones de las participantes en relación con su bienestar, las condiciones del ejercicio pedagógico y las

⁴ [Ver Anexo](#)

prácticas de cuidado en el contexto institucional. Posteriormente, las grabaciones de audio fueron transcritas para favorecer el análisis y la evidencia de dichas entrevistas, en la presente investigación.

Finalmente, en una cuarta fase, se desarrolló la observación pedagógica. Esta se llevó a cabo en diferentes momentos, ajustándose a los horarios y dinámicas de la institución. Se realizaron tres observaciones a cada maestra, lo que permitió un acercamiento más amplio a sus prácticas pedagógicas. Durante este proceso, se registraron de manera sistemática las interacciones, el ambiente de aula y las dinámicas de cuidado, siguiendo los criterios establecidos en la guía de observación.

Estas fases permitieron desarrollar un proceso organizado y coherente de recolección de información, favoreciendo la comprensión del fenómeno de estudio desde distintas perspectivas y en el contexto real en el que se desarrollan las prácticas pedagógicas.

Capítulo IV: Análisis e Interpretación de Datos

El presente capítulo desarrolla el proceso de análisis e interpretación de la información recolectada durante el ejercicio investigativo, a partir de la aplicación de los diferentes instrumentos diseñados. Este proceso busca comprender el fenómeno del bienestar docente en educación inicial y su relación con el ambiente pedagógico, a partir de las experiencias, percepciones y dinámicas identificadas en el contexto institucional.

En coherencia con el diseño de estudio de caso descriptivo-interpretativo adoptado en esta investigación, el análisis se desarrolla a partir de las categorías teóricas definidas y de las voces de las participantes, buscando construir comprensiones situadas del fenómeno en el contexto específico del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, sin pretender generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. La información se organiza de manera sistemática a partir de las categorías de análisis planteadas en el marco teórico, favoreciendo una lectura comprensiva de las experiencias, percepciones y dinámicas observadas dentro del contexto institucional. De esta manera, el análisis busca profundizar en la comprensión de las relaciones, tensiones y significados que emergen alrededor del cuidado docente y su vínculo con el bienestar emocional y las prácticas pedagógicas.

El capítulo se estructura en dos apartados principales. En primer lugar, se presenta el análisis categorial de la información, en el cual se desarrollan los hallazgos a partir de cada una de las categorías definidas. En segundo lugar, se expone el proceso de triangulación de la información, que permite contrastar los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos y participantes, con el fin de construir una comprensión más amplia y consistente del fenómeno de estudio.

De esta manera, este capítulo da cuenta del proceso mediante el cual la información recolectada se transforma en conocimiento, aportando elementos para la comprensión del

bienestar docente y su incidencia en las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación inicial.

4.1 Análisis Categorical

4.1.1. Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado

Grupo Focal (Familias, Maestras y Directivas). La información obtenida en los grupos focales evidencia que el cuidado hacia la maestra de primera infancia es comprendido principalmente desde dimensiones emocionales y relacionales asociadas al reconocimiento, la escucha, el apoyo y la construcción de ambientes respetuosos. Los tres grupos coinciden en que el bienestar docente influye directamente en las relaciones con los niños y en el clima pedagógico del aula. Sin embargo, las concepciones de cuidado presentan diferencias: mientras las familias lo relacionan principalmente con cualidades afectivas de las docentes, las maestras y la directiva amplían esta comprensión hacia condiciones institucionales y organizacionales que permitan sostener la práctica pedagógica.

Desde las familias, el cuidado docente se asocia especialmente con la paciencia, el amor, la dedicación y el compromiso. Expresiones como “la paciencia que tienen hacia nuestros pequeños”, “la delicadeza y la paciencia con la que tratan a nuestros hijos” o “el amor, cuidado y dedicación a nuestros bebés” reflejan el reconocimiento del carácter afectivo de la educación inicial y de los vínculos que las maestras construyen con los niños.

Este reconocimiento dialoga con Noddings (1984), quien plantea el cuidado como una relación basada en la atención sensible y los vínculos afectivos. No obstante, el análisis muestra que dicho reconocimiento continúa ligado a ideales de vocación y sacrificio emocional, como si el cuidado dependiera principalmente de cualidades personales de las maestras. Aunque algunas familias reconocen emociones como agotamiento, estrés o frustración, expresiones como

“agotadas pero felices” o “felices si es lo que les apasiona” sugieren que el desgaste suele interpretarse como algo inherente a la profesión. Acorde a Tronto (1993), esta visión resulta problemática, pues el cuidado requiere también condiciones colectivas e institucionales que permitan sostenerlo.

Las maestras amplían esta comprensión al relacionar el cuidado con condiciones concretas de bienestar emocional, físico y profesional. Aspectos como la escucha, el respeto, la comunicación, el trabajo en equipo y el acompañamiento directivo aparecen como elementos esenciales. Jury señala que sentirse cuidada implica que “mi salud mental y física es una prioridad para la entidad”; Laura destaca la importancia de un “ambiente y espacio laboral digno y agradable”, mientras Ana relaciona el cuidado con el “buen trato, escucha, respeto y un ambiente laboral sano”.

Estos hallazgos muestran que el cuidado docente trasciende el reconocimiento emocional e involucra estructuras institucionales de apoyo. En concordancia con Noddings (2002), el cuidado se entiende como una responsabilidad que también compete a las instituciones mediante estrategias de acompañamiento, formación y condiciones laborales adecuadas.

Asimismo, emerge la importancia del cuidado entre colegas. Jury resalta el valor de contar con una compañera que pueda apoyarla cuando se siente desbordada; Natalia afirma que “la comunicación es esencial para el bienestar mío y de los demás”, y Ana destaca el apoyo, el respeto y el trabajo en equipo. Desde Tronto (1993), estos hallazgos evidencian que el bienestar docente se construye también a través de relaciones de corresponsabilidad y apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa.

Desde la perspectiva directiva, el cuidado docente se asocia con la construcción de ambientes basados en el diálogo, la escucha y la convivencia. La directora menciona el buen

trato, las capacitaciones y las dinámicas grupales como estrategias para favorecer el bienestar, aunque aspectos relacionados con la sobrecarga emocional y el acompañamiento cotidiano aparecen menos desarrollados.

Tanto las maestras como la directiva destacan la necesidad de formación continua. Más allá del fortalecimiento profesional, estas capacitaciones son comprendidas como formas de cuidado institucional frente a las demandas emocionales y conductuales de la educación inicial. Del mismo modo, emerge la importancia de la corresponsabilidad entre familias e institución. Las familias reconocen que apoyar a las maestras implica reforzar procesos desde casa, mantener una comunicación constante y valorar su trabajo, mientras la directiva considera que ciertas responsabilidades formativas no deberían recaer exclusivamente sobre las docentes.

En conjunto, los grupos focales permiten comprender que el cuidado docente es reconocido como un elemento fundamental para la educación inicial y para la construcción de ambientes pedagógicos positivos. Sin embargo, persiste una tensión entre el reconocimiento afectivo hacia las maestras y la limitada visibilización de las condiciones institucionales necesarias para sostener su bienestar. Desde los aportes de Noddings (1984, 2002) y Tronto (1993), cuidar a las maestras implica no solo valorar su labor, sino también generar condiciones reales de acompañamiento, corresponsabilidad y apoyo que hagan sostenible su práctica pedagógica.

Entrevistas Semiestructuradas a las Maestras. Las entrevistas evidencian que el cuidado docente es comprendido principalmente como una experiencia relacional basada en el apoyo emocional, la escucha, el reconocimiento y el acompañamiento cotidiano. Las docentes asocian sentirse cuidadas con la posibilidad de dialogar, expresar dificultades y encontrar comprensión frente a las exigencias emocionales de su trabajo. Esto coincide con la perspectiva

de Noddings (1984), quien plantea que el cuidado se construye a partir de relaciones de receptividad y reconocimiento mutuo.

Las participantes resaltan la importancia de los vínculos contruidos dentro de la institución. Laura afirma contar con una “buena red de apoyo” y señala que puede acudir a la directora o a otras compañeras cuando enfrenta dificultades. De manera similar, Jury expresa que sus compañeras y la directora han sido “más que jefes o compañeras”, mientras Ana destaca el acompañamiento recibido en situaciones complejas con las familias. Natalia recuerda su llegada a la institución como una experiencia de acogida y apoyo emocional.

Las docentes también otorgan gran valor al reconocimiento recibido por parte de las familias. Laura identifica las clausuras como momentos significativos porque siente que “realmente ellos valoran el trabajo que uno hace”, mientras Ana destaca el respaldo recibido durante una crisis respiratoria que afectó a varios estudiantes. Estos hallazgos muestran que las relaciones con las familias influyen directamente en la manera en que las maestras experimentan y significan su labor profesional.

No obstante, las entrevistas evidencian una tensión importante: gran parte del bienestar docente continúa dependiendo de procesos individuales de autorregulación emocional. Laura reconoce que existen momentos de sobre estimulación cuando todos los niños demandan atención al mismo tiempo, aunque considera que “uno sabe manejarlo”. De manera similar, Jury procura “dejar a un lado lo familiar” para concentrarse en el trabajo y Natalia afirma que suele resolver sola sus dificultades emocionales. Incluso Ana reconoce que algunos conflictos con las familias afectan emocionalmente su desempeño. Desde Tronto (1993), estos hallazgos muestran que el cuidado continúa descansando en gran medida sobre esfuerzos individuales más que sobre estrategias institucionales consolidadas.

Otro aspecto relevante es la ausencia de espacios destinados al descanso y al autocuidado. Las docentes coinciden en que la jornada se encuentra completamente orientada a la atención de los niños, dejando poco espacio para pausas o recuperación emocional. Aunque existen relaciones positivas dentro de la institución, las condiciones de cuidado siguen siendo limitadas frente a las exigencias físicas y emocionales de la educación inicial.

Asimismo, las entrevistas evidencian la necesidad de herramientas emocionales y pedagógicas para afrontar situaciones complejas del aula. Laura plantea la importancia de fortalecer la educación emocional para manejar la frustración y la sobre estimulación, mientras Natalia considera necesario contar con espacios psicológicos donde las maestras puedan “hablar y soltar cosas”. También emergen dificultades asociadas a la atención de niños con necesidades particulares, situaciones que suelen enfrentarse desde la experiencia personal más que desde apoyos institucionales especializados.

Desde la perspectiva de la ética del cuidado, estos hallazgos permiten comprender que cuidar a las maestras implica ofrecer formación, acompañamiento y recursos que les permitan afrontar de manera más sostenible las demandas de la práctica pedagógica. Aunque las docentes logran sostener su labor desde el compromiso y el vínculo afectivo con los niños, manifiestan necesidades relacionadas con formación emocional, manejo de grupo, atención a la diversidad y bienestar integral.

Finalmente, varias participantes reconocen que su estado emocional influye directamente en el clima del aula y en las relaciones pedagógicas. Jury afirma que cuando una maestra llega frustrada “las cosas no fluyen”, mientras Ana considera que las emociones de las docentes se reflejan tanto en los niños como en las familias. Esto coincide con Noddings (1984), quien sostiene que el cuidado auténtico requiere que quien cuida también se encuentre emocionalmente

acompañado.

En síntesis, las entrevistas muestran la existencia de relaciones cercanas y redes de apoyo dentro de la institución, pero también evidencian que gran parte del cuidado docente continúa dependiendo de la regulación emocional individual. Por ello, emergen necesidades relacionadas con tiempos de descanso, acompañamiento psicológico y estrategias institucionales más sólidas que permitan fortalecer el bienestar integral de las maestras.

Guías de Observación no Participante. Las observaciones permiten comprender cómo las condiciones de cuidado —o su ausencia— influyen directamente en el bienestar docente y en las prácticas pedagógicas. Se identifican patrones relacionados con la sobrecarga emocional, la falta de apoyos institucionales visibles y la necesidad de responder simultáneamente a múltiples demandas pedagógicas y conductuales.

En varios momentos se observa que las maestras inician las jornadas con disposición cercana y afectiva, utilizando canciones, actividades lúdicas y estrategias acordes con la edad de los niños. Sin embargo, esta disposición suele verse tensionada cuando aumentan las demandas simultáneas del aula. Llanto, conflictos, desplazamientos constantes, necesidad de registrar evidencias y cumplimiento de actividades generan que las interacciones pasen progresivamente de ser más sensibles a centrarse en el control inmediato del grupo.

Este hallazgo evidencia que el bienestar emocional influye directamente en la calidad de las prácticas pedagógicas. Cuando las docentes logran mantener cierto equilibrio emocional, predominan interacciones más cercanas, lenguaje amable y mediaciones sensibles. Por el contrario, cuando aumenta la sobrecarga, las acciones se orientan hacia la regulación conductual y el cumplimiento de la jornada. Desde Noddings (1984), esto permite comprender que la disponibilidad emocional necesaria para el cuidado se ve limitada por las condiciones en que se

desarrolla el trabajo docente.

Las observaciones muestran también el uso frecuente de estrategias conductistas como principal mecanismo de regulación grupal, tales como “happy face”, pérdida de privilegios o llamados de atención inmediatos. Más que decisiones aisladas, estas prácticas parecen reflejar la ausencia de procesos institucionales sólidos de formación en regulación emocional, disciplina positiva e inclusión educativa.

Otro hallazgo relevante es la escasa presencia de apoyos institucionales dentro del aula. Las maestras enfrentan solas situaciones de alta demanda emocional, física y pedagógica, debiendo enseñar, contener conflictos, prevenir accidentes, limpiar materiales y registrar evidencias de manera simultánea. Esta situación incrementa la carga laboral y se refleja en signos visibles de agotamiento como movimientos acelerados, tensión corporal, cambios en el tono de voz y disminución de la disponibilidad emocional.

Asimismo, se identifican tensiones relacionadas con los procesos de inclusión, especialmente en el acompañamiento de Miguel, niño con autismo. Aunque las maestras intentan integrarlo a las actividades, no se observan apoyos especializados ni estrategias diferenciadas sostenidas, lo que limita las posibilidades de participación plena y evidencia la necesidad de mayores recursos institucionales.

Las observaciones también muestran una tensión entre el deseo de acompañar emocionalmente a los niños y la presión por cumplir con productos pedagógicos visibles. En distintos momentos las actividades se aceleran para garantizar evidencias o productos terminados, desplazando parcialmente la atención sobre la experiencia emocional de los niños.

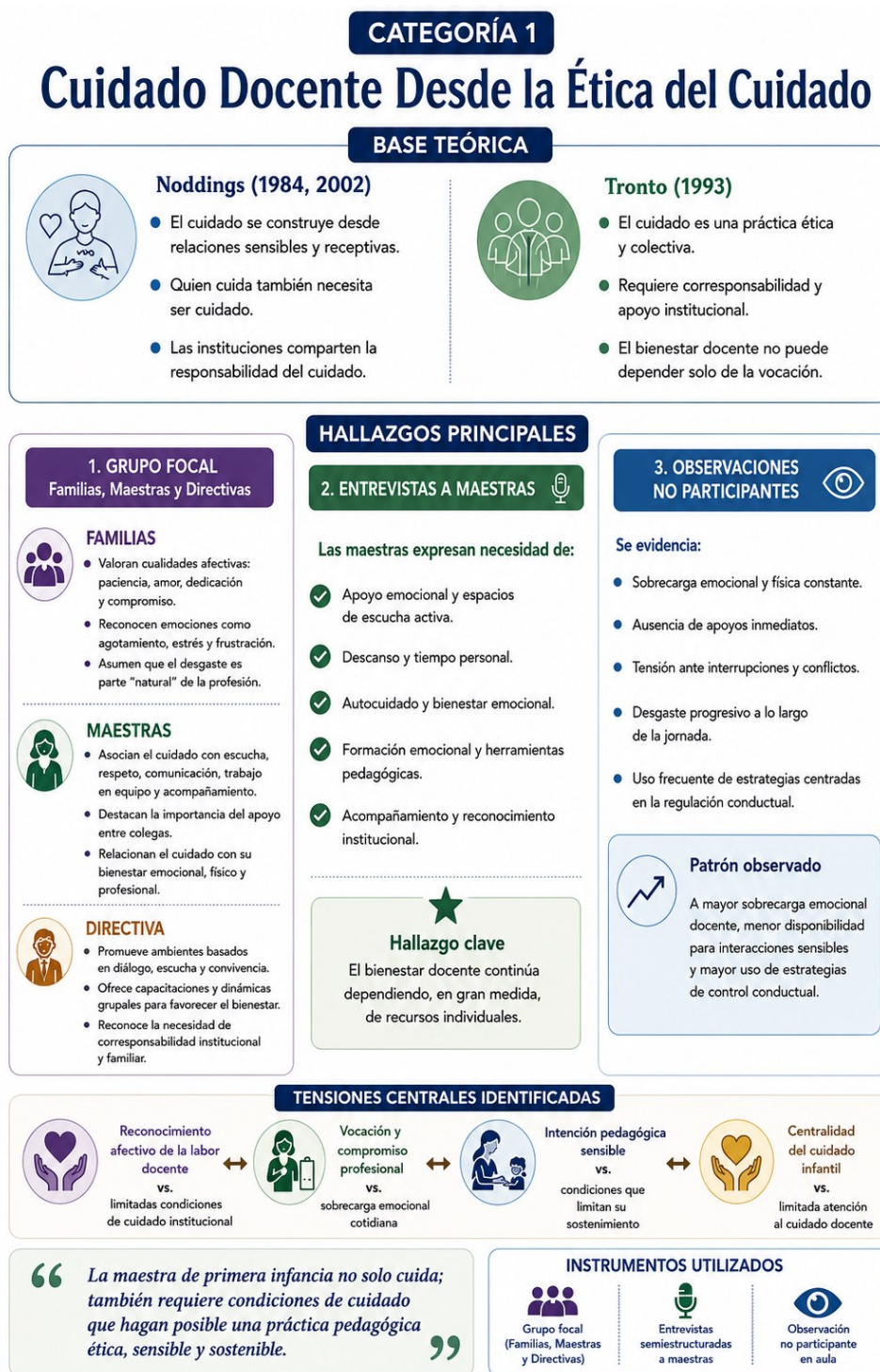
Desde la ética del cuidado, estos hallazgos permiten comprender que el bienestar docente constituye una condición fundamental para la construcción de ambientes pedagógicos sensibles e

inclusivos. Aunque las maestras realizan esfuerzos constantes por sostener prácticas cercanas y afectivas, estas se ven limitadas por dinámicas institucionales que concentran sobre ellas gran parte de la responsabilidad emocional, conductual y organizativa del aula.

En conjunto, las observaciones reafirman la necesidad de reconocer a la maestra de primera infancia no solo como cuidadora, sino también como sujeto de cuidado, cuyo bienestar resulta indispensable para garantizar experiencias educativas más humanas, éticas y emocionalmente seguras para los niños.

Figura 1

Análisis Categoría 1: Cuidado Docente Desde la Ética del Cuidado



Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis categorial.

4.1.2. Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia

Grupo Focal (Familias, Maestras y Directivas). El análisis de los grupos focales evidencia que el bienestar emocional y profesional de las maestras es reconocido por familias, docentes y directiva como un elemento fundamental para el clima del aula y la calidad de las experiencias educativas. Todos los participantes coinciden en que el estado emocional de la maestra influye directamente en su relación con los niños; sin embargo, también reconocen que este bienestar se encuentra atravesado por múltiples demandas emocionales, relacionales e institucionales.

Desde las familias, emerge una imagen de la maestra como una profesional profundamente comprometida con su labor. Expresiones como “agotadas pero felices”, “estresadas”, “pasan por varias emociones al día” o “sienten frustración y cansancio emocional” muestran que reconocen el desgaste que implica la docencia en primera infancia, aunque este suele interpretarse como parte natural de una profesión asociada a la vocación y al cuidado. Esto coincide con Carey y Sutton (2024), quienes señalan que el trabajo emocional constante puede generar desgaste cuando no existen suficientes recursos de apoyo.

No obstante, las familias también relacionan el bienestar docente con factores como el respeto, la remuneración, el reconocimiento y el apoyo familiar. Respuestas como “que su sueldo sea bien remunerado”, “reconocimiento de su esfuerzo” o “agradecimientos y apoyo en las casas” evidencian una comprensión parcial de que el bienestar profesional depende también de condiciones externas. Asimismo, aparece reiteradamente la idea de corresponsabilidad entre familia y escuela, especialmente a través del acompañamiento desde el hogar y la comunicación constante con las maestras.

Otro hallazgo relevante es la relación que las familias establecen entre el bienestar

docente y el comportamiento de los niños. Expresiones como “si ella está bien, los niños también”, “los niños sienten cómo están sus maestras” o “transmite sus emociones” reflejan una comprensión cercana a lo planteado por Jennings y Greenberg (2009), quienes sostienen que el estado socioemocional del docente influye directamente en el clima emocional del aula.

Desde la perspectiva de las maestras, el bienestar emocional y profesional se relaciona principalmente con el reconocimiento, la escucha, el apoyo y las condiciones laborales. Varias docentes señalan que sentirse bien implica contar con un ambiente laboral digno, ser escuchadas, disponer de redes de apoyo y expresar sus dificultades sin sentirse juzgadas. Esto permite comprender que el bienestar docente trasciende la satisfacción laboral y se vincula con condiciones emocionales y relacionales que permitan ejercer la profesión sin sentirse desbordadas.

También emerge la necesidad de formación continua. Laura destaca la importancia de fortalecer herramientas psicológicas y educativas; Natalia menciona la necesidad de mejorar la comunicación y resolver situaciones complejas de manera más efectiva; mientras Jury plantea talleres relacionados con manejo del estrés, pausas activas y reducción de carga administrativa. Estas necesidades muestran que las docentes reconocen la importancia de fortalecer tanto sus recursos pedagógicos como emocionales.

Asimismo, las maestras reconocen que su estado emocional influye directamente en el aula. Expresiones como “no se puede dar lo que no se tiene”, “si estoy estresada o agotada, el ambiente se vuelve tenso” o “uno transmite cómo está emocionalmente” evidencian una clara conciencia de la relación entre bienestar docente y calidad de las interacciones pedagógicas, en concordancia con Jennings y Greenberg (2009).

Sin embargo, también aparecen tensiones importantes. Aunque las docentes valoran el

acompañamiento institucional y describen relaciones positivas dentro de la institución, simultáneamente mencionan necesidades relacionadas con la comunicación, la carga laboral, el exceso de tareas administrativas y la ausencia de prácticas concretas de bienestar. Esto permite inferir que el bienestar docente no se experimenta como una realidad completamente consolidada, sino como un proceso que aún presenta vacíos y desafíos.

Desde la perspectiva directiva, el bienestar docente se asocia principalmente con la sana convivencia, la escucha, el buen trato y las capacitaciones. También se reconoce que factores como la cantidad de estudiantes pueden afectar negativamente el bienestar emocional de las maestras. No obstante, el análisis permite identificar que gran parte del bienestar continúa dependiendo de recursos individuales como la paciencia, la vocación y la capacidad de autorregulación de las docentes.

En conjunto, los grupos focales muestran que el bienestar emocional y profesional es considerado esencial para la educación inicial, pero también evidencian la necesidad de fortalecer estrategias institucionales que permitan sostener de manera más equilibrada las demandas emocionales y pedagógicas propias de la profesión.

Entrevistas Semiestructuradas a las Maestras. Las entrevistas evidencian que el bienestar emocional y profesional se encuentra estrechamente ligado a las relaciones humanas construidas dentro de la institución, a las exigencias emocionales de la educación inicial y a las condiciones concretas de trabajo. En coherencia con Jennings y Greenberg (2009), las docentes reconocen que su estado emocional influye directamente en el ambiente del aula y en la calidad de las interacciones con los niños.

De manera recurrente, las maestras describen la educación inicial como una labor emocionalmente intensa que exige regular emociones, contener a los niños y responder

simultáneamente a múltiples demandas. Laura señala que existen momentos en los que debe “dividirse entre dar atención, dar cuidado y además dar la clase”, mientras Jury afirma que trabajar con niños pequeños requiere “tener mucha paciencia” y comprender las diferentes emociones que cada uno lleva al aula. Estos relatos reflejan el trabajo emocional descrito por Carey y Sutton (2024), caracterizado por la necesidad constante de gestionar emociones propias y ajenas.

Las docentes también establecen una relación directa entre su bienestar emocional y el clima del aula. Jury afirma que “cuando estoy bien emocionalmente todo fluye mejor”, Ana considera que el estado de ánimo de la maestra “se ve reflejado en los niños y en los papás”, y Natalia señala que los niños perciben fácilmente cómo se siente la docente. Estas percepciones coinciden con Jennings y Greenberg (2009), quienes destacan la influencia de la regulación emocional docente sobre las interacciones pedagógicas.

Sin embargo, también aparece una fuerte autoexigencia profesional. Varias maestras consideran que deben separar los problemas personales del trabajo. Laura expresa que lo que ocurre fuera de la institución no debería afectar su desempeño, mientras Jury señala que procura dejar lo familiar al ingresar a trabajar. Esta postura evidencia cómo el manejo emocional suele asumirse como una responsabilidad individual, incluso en contextos de estrés o cansancio.

Las entrevistas muestran además una necesidad reiterada de espacios de descanso y autocuidado. Las cuatro docentes coinciden en que no existen tiempos reales de descanso desvinculados del acompañamiento a los niños. Incluso los momentos destinados a comer o descansar continúan desarrollándose bajo supervisión constante. Esto evidencia que el bienestar profesional también depende de condiciones institucionales relacionadas con el tiempo disponible, la carga laboral y las posibilidades de recuperación emocional.

Asimismo, las maestras manifiestan la necesidad de fortalecer competencias relacionadas con educación emocional, manejo de grupo y autorregulación. Laura insiste en la importancia de la inteligencia emocional para afrontar la frustración y la sobreestimulación, mientras Natalia considera valioso contar con espacios psicológicos donde las docentes puedan expresar las cargas emocionales acumuladas. Estos relatos muestran la necesidad de herramientas que permitan afrontar de manera más saludable las exigencias de la educación inicial.

Un hallazgo significativo es que las cuatro docentes relacionan su bienestar con el acompañamiento y reconocimiento que reciben dentro de la institución. Expresiones como “nos apoyamos en todo”, “siempre he contado con el apoyo de ellas” o “siempre me he sentido escuchada” muestran que las relaciones interpersonales funcionan como un recurso protector importante para sostener la práctica pedagógica.

No obstante, también aparecen tensiones asociadas a procesos de inclusión, control de esfínteres, demandas familiares y atención a niños con necesidades particulares. Natalia, por ejemplo, manifiesta sentirse frustrada frente a algunas situaciones relacionadas con el acompañamiento de un niño con autismo cuando no cuenta con apoyo inmediato. Del mismo modo, Jury y Ana mencionan el desgaste físico y emocional que implican ciertas demandas constantes del trabajo cotidiano.

En términos generales, las entrevistas permiten comprender que el bienestar emocional y profesional surge de la interacción entre factores personales, emocionales, relacionales e institucionales. Aunque las docentes evidencian compromiso, vocación y vínculos afectivos sólidos con los niños, también reconocen cansancio, sobreestimulación, necesidad de descanso y requerimientos de mayor acompañamiento emocional y formativo.

Guías de Observación no Participante. Las observaciones permiten comprender que el

bienestar emocional y profesional de las maestras se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones reales en las que desarrollan su práctica pedagógica. A lo largo de las observaciones se evidencian diferencias en la manera en que las docentes inician y sostienen las actividades, mostrando que el bienestar no constituye un estado permanente, sino una experiencia que fluctúa según las demandas del contexto.

En distintos momentos se observan propuestas pedagógicas organizadas, actividades lúdicas, canciones, materiales manipulativos y esfuerzos por construir ambientes afectivos y participativos. Laura desarrolla actividades en inglés mediante canciones y recursos visuales; Natalia incorpora dinámicas corporales; Jury utiliza juegos y canciones para captar la atención, mientras Ana mantiene propuestas más estructuradas. Sin embargo, estas dinámicas suelen modificarse cuando aparecen simultáneamente conflictos, llanto, interrupciones, presión por terminar actividades o necesidad de registrar evidencias pedagógicas.

Desde Jennings y Greenberg (2009), uno de los hallazgos más relevantes es que las docentes logran sostener interacciones más sensibles y receptivas cuando el grupo se encuentra regulado; no obstante, cuando aumenta la sobrecarga emocional, las prácticas se orientan progresivamente hacia el control conductual. Esto se refleja en cambios de tono de voz, aumento de llamados correctivos, aceleración corporal y disminución de espacios de diálogo y mediación emocional.

En las observaciones de Laura, por ejemplo, las canciones y el acompañamiento cercano son reemplazados gradualmente por expresiones correctivas cuando aumentan los conflictos. Situaciones similares se observan en Natalia y Jury, quienes recurren con mayor frecuencia a advertencias y reorganización constante del grupo cuando los niños se desregulan. Aunque Ana muestra mayor estabilidad en algunos momentos, también enfrenta situaciones de tensión

asociadas a la presión de mantener el orden y responder a múltiples demandas simultáneas.

Uno de los patrones más frecuentes corresponde al uso de estrategias conductistas como principal recurso de regulación grupal. Herramientas como la “happy face”, advertencias, pérdida de privilegios o conteos aparecen reiteradamente en las cuatro docentes. Aunque permiten recuperar el orden de manera inmediata, las observaciones muestran limitaciones en el uso de estrategias más centradas en la regulación emocional, la mediación de conflictos o la comprensión profunda del comportamiento infantil.

Este hallazgo resulta relevante porque evidencia que las maestras cuentan con recursos limitados para afrontar situaciones de alta demanda emocional y conductual. Cuando el estrés aumenta, predominan estrategias rápidas de control debido a la ausencia de herramientas suficientemente fortalecidas en áreas como disciplina consciente, inclusión y regulación emocional. Esto sugiere que la falta de formación y acompañamiento institucional impacta tanto el bienestar docente como la calidad de las interacciones pedagógicas.

La relación entre bienestar profesional y condiciones institucionales también aparece de forma constante. En la mayoría de las observaciones las maestras permanecen solas dentro del aula, incluso en grupos con niños pequeños, conflictos frecuentes o necesidades de inclusión. Además de enseñar, deben atender simultáneamente la organización del espacio, la limpieza, la supervisión, el acompañamiento emocional y el registro fotográfico de las actividades.

Desde Carey y Sutton (2024), estas condiciones permiten comprender cómo el trabajo emocional puede convertirse en una fuente permanente de desgaste cuando no existen apoyos suficientes. Las docentes gestionan sus propias emociones mientras contienen las de los niños, generalmente sin pausas, relevo o espacios estructurados de autocuidado. La regulación emocional ocurre sobre la marcha, mediante cambios rápidos de actividad o intentos de

reorganizar el grupo para continuar la jornada.

Otro aspecto relevante es la inclusión educativa. Aunque las maestras muestran disposición afectiva para integrar a Miguel, no se observan estrategias especializadas ni apoyos constantes que favorezcan plenamente su participación. Esto incrementa la presión emocional sobre las docentes, quienes deben responder simultáneamente a las necesidades individuales y grupales con recursos limitados.

En conjunto, las observaciones permiten concluir que el bienestar emocional y profesional de las maestras no depende únicamente de características personales como la paciencia o la vocación. Por el contrario, se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones pedagógicas, emocionales e institucionales que sostienen su práctica cotidiana. Aunque las docentes realizan esfuerzos permanentes por acompañar a los niños y desarrollar experiencias significativas, la sobrecarga emocional, la ausencia de apoyos estructurados y la limitada formación en regulación emocional e inclusión terminan impactando tanto su bienestar como el clima pedagógico del aula.

Figura 2

Análisis Categoría 2: Bienestar Emocional y Profesional de la Maestra de Primera Infancia



Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis categorial.

4.1.3. Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión

Grupo Focal (Familias, Maestras y Directivas). Los grupos focales evidencian que las relaciones construidas dentro de la comunidad educativa ocupan un lugar central en la experiencia emocional y profesional de las maestras. Familias, docentes y directiva coinciden en que la comunicación, el acompañamiento, el reconocimiento y el trabajo conjunto influyen directamente en el bienestar docente y en las dinámicas pedagógicas del aula. Sin embargo, junto a las experiencias de apoyo también emergen tensiones relacionadas con la comunicación institucional, la distribución de responsabilidades y la necesidad de mayor acompañamiento.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), estas relaciones hacen parte de los sistemas inmediatos que rodean a la maestra y condicionan su experiencia cotidiana. En este sentido, las dinámicas entre familias, docentes y directivos funcionan tanto como factores protectores como fuentes potenciales de desgaste emocional.

En el caso de las familias, aparece una percepción reiterada de corresponsabilidad frente al bienestar docente. Expresiones como “somos un equipo con un mismo fin”, “no solo las maestras educan” o “continuando con los lineamientos en casa” reflejan el reconocimiento de que la educación requiere un trabajo compartido entre hogar e institución. Esto coincide con Epstein et al. (2002), quienes destacan la colaboración y la comunicación como pilares de la relación familia–escuela.

Varias familias consideran que una comunicación asertiva y el acompañamiento constante fortalecen la motivación de las maestras y favorecen el clima emocional del aula. No obstante, esta corresponsabilidad suele centrarse principalmente en aspectos relacionados con disciplina, seguimiento académico y acompañamiento conductual de los niños. Aunque las familias reconocen emociones como agotamiento o estrés docente, las soluciones propuestas

suelen limitarse al agradecimiento, el respeto o el apoyo desde casa, mientras que aspectos relacionados con carga laboral o sostenimiento emocional institucional aparecen menos visibles.

Por su parte, las maestras identifican las relaciones con colegas y directivos como una de las principales fuentes de apoyo emocional. Elementos como el trabajo en equipo, la escucha, la comunicación y las redes de apoyo aparecen de manera recurrente en sus discursos. Jury describe el acompañamiento directivo como “horizontal y orientador”, Ana destaca la escucha y las orientaciones recibidas, mientras Natalia insiste en la importancia de fortalecer la comunicación institucional.

Desde Bronfenbrenner (1979), estos hallazgos muestran la influencia del microsistema institucional sobre la experiencia emocional de las docentes. Cuando las maestras perciben apoyo y acompañamiento, experimentan mayor estabilidad y sentido de pertenencia. Sin embargo, también emergen tensiones asociadas a la comunicación, la organización institucional y la distribución de responsabilidades.

Un hallazgo importante es que varias docentes consideran necesario fortalecer los procesos comunicativos. Natalia señala que la comunicación institucional “debería mejorar un poco”, mientras Laura menciona la ausencia de prácticas específicas orientadas al bienestar docente y Jury plantea la necesidad de reducir la carga administrativa y generar espacios distintos a las actividades laborales. Aunque las maestras reconocen apoyo afectivo, también identifican necesidades relacionadas con organización y acompañamiento más estructurado.

Asimismo, tanto docentes como directiva resaltan la importancia de las capacitaciones y los espacios formativos. La directora considera que una mayor preparación fortalece la calidad educativa, mientras las maestras solicitan formación relacionada con estrategias pedagógicas, manejo emocional y herramientas educativas. Esto evidencia que las relaciones institucionales

también se expresan a través de oportunidades reales de crecimiento profesional.

Otro aspecto relevante es que las docentes relacionan directamente la calidad de las relaciones institucionales con el ambiente emocional del aula. Varias afirman que el apoyo, el reconocimiento y la estabilidad en las relaciones favorecen la paciencia, la creatividad y la construcción de ambientes pedagógicos más tranquilos y afectivos. Por el contrario, las tensiones comunicativas o la sobrecarga relacional pueden repercutir negativamente en la experiencia cotidiana de enseñanza.

Desde la perspectiva directiva también emergen tensiones relacionadas con los límites de la corresponsabilidad educativa. La directora señala que ciertas responsabilidades de crianza no deberían recaer exclusivamente sobre las maestras, lo que evidencia que las relaciones entre familia y escuela también están atravesadas por expectativas y distribución desigual de responsabilidades.

En conjunto, los grupos focales muestran que las relaciones con la comunidad educativa constituyen uno de los factores más influyentes en el bienestar docente. Las dinámicas de apoyo, escucha y colaboración fortalecen la experiencia profesional, mientras que dificultades relacionadas con comunicación, organización y corresponsabilidad pueden convertirse en fuentes de tensión. Desde Bronfenbrenner y Epstein, el bienestar docente depende en gran medida de la calidad de las redes relacionales que sostienen la práctica pedagógica.

Entrevistas Semiestructuradas a las Maestras. Las entrevistas evidencian que las relaciones con familias, colegas y directivos ocupan un lugar central en la experiencia emocional y profesional de las maestras. Más allá de aspectos administrativos o pedagógicos, las docentes describen su bienestar a partir de la calidad de las interacciones que construyen dentro de la comunidad educativa. En sus relatos aparecen constantemente el apoyo mutuo, la escucha, el

trabajo en equipo y el reconocimiento, aunque también surgen tensiones relacionadas con sobrecarga laboral, límites relacionales y conflictos con algunas familias.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), estos hallazgos muestran cómo el microsistema institucional influye directamente en la experiencia emocional de las docentes. Las relaciones cotidianas no constituyen un aspecto secundario, sino un componente fundamental en la manera en que las maestras viven y sostienen su práctica pedagógica.

Uno de los aspectos más destacados es el apoyo entre colegas y directivos. Jury afirma que sus compañeras y la directora “han sido más que jefes o compañeras, una amiga”; Laura expresa que puede acudir a la directora o a otras docentes “para cualquier cosa”; Ana señala que siempre ha contado con acompañamiento y Natalia recuerda positivamente el acogimiento recibido al ingresar a la institución. Estas experiencias evidencian que las relaciones interpersonales funcionan como un importante factor protector.

En coherencia con Epstein et al. (2002), las docentes relacionan el bienestar profesional con la posibilidad de sentirse respaldadas frente a situaciones complejas del trabajo cotidiano. Laura destaca los espacios de retroalimentación para analizar comportamientos y estrategias pedagógicas, mientras Jury resalta el trabajo en equipo como una forma constante de acompañamiento.

Sin embargo, también aparecen tensiones asociadas a las condiciones organizativas. Varias maestras mencionan el agotamiento generado por jornadas extensas y la ausencia de tiempos de descanso. Jury afirma que “uno no tiene un momento de descanso”, Ana señala que gran parte de la jornada está dedicada exclusivamente a los niños y Natalia reconoce la necesidad de espacios reales para recuperarse física y emocionalmente. Esto evidencia que el bienestar docente depende no solo de relaciones afectivas positivas, sino también de condiciones concretas

que permitan sostenerlas.

Las relaciones con las familias aparecen simultáneamente como fuente de reconocimiento y de tensión. Varias docentes destacan experiencias positivas de comprensión y acompañamiento. Laura se siente motivada cuando las familias apoyan los procesos pedagógicos, Ana valora el respaldo recibido durante situaciones difíciles y Jury considera que las relaciones con las familias han sido favorables durante el último año.

No obstante, también emergen experiencias de frustración relacionadas con familias que desconocen la complejidad de la labor docente, delegan responsabilidades de crianza o cuestionan el trabajo realizado. Ana relata situaciones en las que algunas familias minimizan la importancia de la educación inicial, mientras Jury menciona conflictos relacionados con procesos de control de esfínteres. Laura reconoce que la falta de respuesta a algunas solicitudes institucionales puede llevarla a cuestionar su propia práctica pedagógica.

Desde Epstein et al. (2002), estas tensiones muestran la necesidad de fortalecer la corresponsabilidad entre familia y escuela. Gran parte del desgaste emocional surge cuando las docentes perciben que determinadas responsabilidades recaen exclusivamente sobre ellas sin suficiente apoyo familiar.

Asimismo, varias maestras relacionan directamente la calidad de las relaciones institucionales con el ambiente emocional del aula. Ana afirma que cuando una docente llega feliz, esa emoción se refleja en los niños; Jury considera que “si uno no está bien, no puede”, mientras Natalia señala que los estudiantes perciben fácilmente el estado emocional de sus maestras. Estas percepciones evidencian la estrecha relación entre bienestar docente, relaciones institucionales y clima pedagógico.

Otro hallazgo relevante es la necesidad de fortalecer espacios orientados específicamente

al cuidado emocional de las docentes. Las participantes solicitan tiempos de descanso, actividades recreativas, acompañamiento psicológico y formación en manejo emocional. Natalia considera importante contar con espacios para “hablar y soltar cosas”, Laura insiste en fortalecer la educación emocional y Ana propone actividades destinadas exclusivamente al bienestar de las maestras.

En términos generales, las entrevistas muestran que las relaciones con la comunidad educativa constituyen uno de los principales factores que sostienen —o tensionan— el bienestar emocional y profesional docente. Las relaciones de apoyo fortalecen la experiencia laboral, mientras que la sobrecarga, los límites con las familias y la falta de espacios de cuidado generan tensiones que afectan la práctica pedagógica cotidiana.

Guías de Observación no Participante. Las observaciones evidencian que las relaciones construidas dentro de la comunidad educativa influyen directamente en la experiencia emocional y pedagógica de las maestras. De manera recurrente se observa que el acompañamiento —o la ausencia de este— condiciona el desarrollo de la jornada, el manejo de las tensiones y la posibilidad de sostener prácticas pedagógicas más estables y sensibles.

Desde Bronfenbrenner (1979), estos hallazgos muestran cómo las condiciones relacionales y organizativas del entorno escolar impactan directamente la experiencia cotidiana de las docentes. En las observaciones se evidencia que el bienestar emocional no depende únicamente de capacidades individuales de regulación, sino también de las dinámicas de apoyo y distribución de responsabilidades presentes en la institución.

Un patrón constante es la escasa presencia de apoyo inmediato dentro de las aulas. Las maestras suelen asumir solas la regulación del grupo, la actividad pedagógica, la atención individual, la organización del espacio y la producción de evidencias para las familias. Incluso en

momentos de alta tensión, la intervención de otros adultos es limitada o inexistente.

Esta situación resulta especialmente significativa porque contrasta con las percepciones de apoyo expresadas en entrevistas y grupos focales. Aunque existe una valoración positiva de las relaciones institucionales, en la práctica cotidiana observada el acompañamiento no siempre se traduce en acciones concretas de corresponsabilidad. Desde Epstein et al. (2002), esto evidencia que la colaboración requiere manifestaciones reales de apoyo frente a las demandas diarias del trabajo docente.

Las relaciones con las familias también aparecen indirectamente a través de la necesidad constante de producir evidencias pedagógicas. Las docentes toman fotografías, terminan actividades y organizan productos mientras simultáneamente atienden conflictos, regulan comportamientos y acompañan a los niños. Esto sugiere que las expectativas familiares también inciden en la organización de la práctica pedagógica y aumentan la presión cotidiana sobre las maestras.

Otro hallazgo importante es la relación entre apoyo institucional y clima emocional del aula. Cuando las docentes logran sentirse más tranquilas o el grupo se encuentra regulado, reaparecen prácticas más cercanas y afectivas: canciones, acompañamiento físico, explicaciones pausadas y momentos de interacción sensible. Por el contrario, cuando aumentan las demandas simultáneas, predominan respuestas rápidas orientadas al control inmediato de la conducta.

En las cuatro maestras observadas se evidencia el uso frecuente de estrategias conductistas como principal recurso de regulación grupal: carita feliz, carita triste, premios inmediatos, advertencias y pérdida de privilegios. Más que decisiones individuales, estas prácticas parecen reflejar la ausencia de herramientas pedagógicas más amplias relacionadas con regulación emocional, mediación de conflictos y disciplina consciente.

Desde Bronfenbrenner (1979), esto permite comprender que las condiciones del contexto escolar influyen directamente en las posibilidades de desarrollar determinadas prácticas pedagógicas. Aunque las docentes muestran intención de sostener experiencias cercanas y afectivas, la sobrecarga, la falta de apoyos inmediatos y las múltiples demandas simultáneas terminan desplazando gran parte de la práctica hacia la regulación conductual permanente.

Asimismo, las observaciones muestran variaciones emocionales importantes según el nivel de regulación del grupo y las condiciones de la jornada. Cuando las actividades fluyen, emergen expresiones de disfrute, juego, paciencia y disponibilidad emocional. En contraste, cuando aumentan los conflictos, el ruido o la presión por terminar actividades, aparecen signos visibles de agotamiento, tensión corporal y respuestas más impulsivas.

En conjunto, las observaciones permiten comprender que las relaciones con la comunidad educativa funcionan simultáneamente como espacios de apoyo y como fuentes de tensión. Aunque se identifican vínculos afectivos y esfuerzos genuinos por acompañar a los niños, también se evidencian dinámicas de sobrecarga, escaso apoyo inmediato y presión constante que limitan las posibilidades de sostener prácticas pedagógicas más armónicas y emocionalmente sostenibles. Desde Bronfenbrenner y Epstein, estas relaciones constituyen un elemento determinante en la manera en que las maestras viven y desarrollan su práctica profesional cotidiana.

Figura 3

Análisis Categoría 3: Relaciones con la Comunidad Educativa Como Factores de Apoyo o Tensión



Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis categorial.

4.1.4. Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos

Grupo Focal (Familias, Maestras y Directivas). El análisis de los grupos focales evidencia que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos son comprendidos como procesos estrechamente relacionados con el bienestar emocional de las maestras. Familias, docentes y directiva coinciden en que la calidad de las interacciones pedagógicas depende de aspectos como la paciencia, la estabilidad emocional, la escucha y la capacidad de construir vínculos cercanos con los niños. Esto permite comprender que el bienestar docente no es visto únicamente como una condición individual, sino como un factor que influye directamente en las experiencias educativas que viven los estudiantes.

Desde los planteamientos de Noddings (1984), estos hallazgos resultan significativos porque muestran que las prácticas pedagógicas afectivas dependen de la disponibilidad emocional y relacional de las maestras. De manera recurrente aparece la idea de que el estado emocional de la docente se refleja en el ambiente del aula, en la forma de relacionarse con los niños y en la posibilidad de sostener interacciones más sensibles y humanizadas.

Las familias reconocen especialmente las dimensiones afectivas del trabajo docente. Expresiones como “paciencia”, “delicadeza”, “amor”, “cuidado” y “dedicación” aparecen constantemente para describir la labor de las maestras. Edgar resalta “la paciencia que tienen hacia nuestros pequeños”, Melissa destaca “la delicadeza y la paciencia con la que tratan a nuestros hijos” y Luis reconoce “el amor, cuidado y dedicación a nuestros bebés”. Estas percepciones muestran que las familias valoran las prácticas pedagógicas principalmente desde los vínculos afectivos que las docentes construyen con los niños.

Asimismo, las familias establecen una relación directa entre el bienestar emocional de las maestras y el ambiente pedagógico. Expresiones como “si ella está bien, los niños también”,

“ellas felices, nuestros hijos felices” o “los niños sienten cómo están sus maestras” reflejan una comprensión de la influencia que tiene el estado emocional docente sobre las experiencias infantiles. Desde Noddings (1984), esto evidencia que el cuidado pedagógico implica la construcción de relaciones emocionalmente seguras y disponibles.

Por su parte, las maestras reconocen que su estado emocional atraviesa permanentemente la práctica pedagógica. Jury afirma que “no se puede dar lo que no se tiene” y que cuando está estresada “el ambiente se vuelve tenso y reactivo”; Ana considera que “un buen estado emocional se refleja en el aula”; Natalia señala que “uno transmite como está emocionalmente”, mientras Laura destaca la importancia de mantener un adecuado control emocional para relacionarse de manera positiva con los estudiantes. Estas voces muestran que las docentes identifican una conexión directa entre bienestar emocional y calidad de las interacciones pedagógicas.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), las prácticas pedagógicas también se encuentran influenciadas por factores institucionales y relacionales. Las maestras mencionan aspectos como el ambiente laboral, el apoyo entre compañeras, la escucha directiva, la comunicación y las capacitaciones como elementos que facilitan la construcción de ambientes más tranquilos y afectivos.

Un hallazgo importante es que varias docentes relacionan la calidad de sus prácticas pedagógicas con la necesidad de contar con mayores herramientas emocionales y pedagógicas. Laura plantea la importancia de aprender nuevas estrategias psicológicas y educativas; Jury solicita talleres para el manejo del estrés y la reducción de carga administrativa, mientras Natalia resalta la necesidad de transmitir paz y tranquilidad a los niños. Estas respuestas evidencian que las docentes consideran la formación continua como una condición necesaria para fortalecer

ambientes pedagógicos sensibles.

La directiva coincide en señalar que el bienestar docente influye en el ambiente pedagógico. Aspectos como la escucha, el clima organizacional, las dinámicas institucionales y las capacitaciones aparecen como elementos que favorecen el desarrollo de prácticas educativas más positivas. Sin embargo, también emergen necesidades relacionadas con comunicación, organización y carga laboral, lo que sugiere que sostener ambientes afectivos requiere no solo disposición personal, sino también condiciones institucionales adecuadas.

En conjunto, los grupos focales permiten comprender que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos están estrechamente vinculados al bienestar emocional y profesional de las maestras. Desde Noddings (1984) y Bronfenbrenner (1979), estos hallazgos muestran que la construcción de ambientes pedagógicos sensibles depende tanto de la disponibilidad afectiva de las docentes como de las condiciones institucionales que acompañan su labor cotidiana.

Entrevistas Semiestructuradas a las Maestras. Las entrevistas evidencian que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos son comprendidos por las docentes como procesos profundamente relacionados con sus estados emocionales, las dinámicas institucionales y las condiciones de acompañamiento presentes en la comunidad educativa. De manera transversal aparece la idea de que educar en primera infancia exige paciencia, regulación emocional y una constante capacidad de respuesta frente a las necesidades de los niños.

Desde los aportes de Noddings (1984), las maestras conciben la práctica pedagógica como una experiencia esencialmente afectiva y relacional. Expresiones asociadas al amor, la paciencia, la escucha y la comprensión aparecen de forma recurrente. Jury señala que ser maestra implica “saber jugar con ellos, saber llevarla con ellos y saberlos entender”; Ana relaciona su

labor con la vocación, mientras Natalia destaca la importancia de “ver a los niños felices”. Estos relatos evidencian que las docentes entienden la enseñanza más allá de los contenidos académicos, privilegiando la construcción de vínculos significativos.

Las cuatro maestras reconocen que sus estados emocionales influyen directamente en las dinámicas pedagógicas. Jury afirma que “si uno no está bien, no puede”; Ana reconoce que ciertas situaciones con las familias pueden afectarla emocionalmente; Natalia señala que los niños perciben fácilmente el estado emocional de sus maestras, mientras Laura considera que cuando una docente está “bajita de energía”, las actividades no llegan de la misma manera a los estudiantes. Esto muestra que las docentes perciben el aula como un espacio altamente sensible a sus emociones.

En coherencia con Bronfenbrenner (1979), las entrevistas muestran que las prácticas pedagógicas se encuentran influenciadas por factores externos al aula, como el apoyo institucional, la comunicación con las familias, la organización del tiempo y las condiciones laborales. Las docentes no viven la enseñanza como una experiencia aislada, sino como una práctica atravesada por múltiples relaciones y contextos.

Un aspecto destacado es la importancia del acompañamiento institucional. Laura menciona espacios de retroalimentación con la directiva; Jury destaca el trabajo en equipo; Ana reconoce el apoyo de sus compañeras y Natalia valora el acogimiento recibido dentro de la institución. Estas experiencias permiten interpretar que las relaciones de apoyo favorecen mayor tranquilidad emocional y seguridad en el ejercicio docente.

No obstante, también aparecen tensiones relacionadas con la sobrecarga física y emocional. Varias maestras describen jornadas extensas, ausencia de pausas reales y permanencia constante dentro del aula. Jury señala que permanece sola con los niños gran parte

del día; Ana afirma que casi todo su tiempo está dedicado a ellos y Natalia menciona la ausencia de pausas activas. Estas condiciones afectan directamente la experiencia desde la cual sostienen sus prácticas pedagógicas.

Asimismo, las docentes identifican la necesidad de fortalecer herramientas relacionadas con inteligencia emocional, manejo del estrés y autocuidado. Laura considera que las maestras se sobre estimulan fácilmente frente al ruido y las demandas simultáneas; Natalia propone espacios para expresar emociones acumuladas y Ana solicita actividades recreativas y de formación. Estas necesidades reflejan que el bienestar docente también implica recursos emocionales y profesionales para afrontar las exigencias de la educación inicial.

Las situaciones de mayor tensión suelen surgir cuando aumentan simultáneamente las demandas pedagógicas y afectivas. Laura relata momentos en los que debe atender a varios niños al mismo tiempo mientras desarrolla actividades; Natalia menciona dificultades asociadas al acompañamiento de Miguel sin apoyo adicional, y Ana relaciona parte de la carga emocional con procesos de control de esfínteres y escaso acompañamiento familiar.

También emerge una tensión entre la idea de separar lo personal de lo profesional y el reconocimiento de que las emociones inevitablemente atraviesan la práctica pedagógica. Aunque varias docentes afirman intentar controlar sus emociones, reconocen que las condiciones emocionales y relacionales sí afectan el desarrollo de las actividades y el ambiente del aula.

En términos generales, las entrevistas muestran que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos dependen en gran medida del bienestar emocional, las relaciones institucionales y las condiciones de apoyo que rodean a las maestras. Desde Noddings y Bronfenbrenner, estos hallazgos permiten comprender que la construcción de ambientes pedagógicos sensibles requiere también condiciones de cuidado y acompañamiento hacia las

docentes.

Guías de Observación no Participante. Las observaciones evidencian que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos se encuentran profundamente influenciados por el bienestar emocional docente, las dinámicas relacionales del aula y las condiciones institucionales que acompañan la práctica cotidiana. Aunque las maestras muestran disposición pedagógica, actividades planificadas y esfuerzos por generar ambientes participativos, también se observa que, cuando aumentan las demandas conductuales, predominan estrategias centradas en el control inmediato de la conducta sobre procesos más reflexivos de acompañamiento emocional.

Desde los aportes de Noddings (1984), se observa que las docentes intentan construir relaciones cercanas mediante canciones, actividades sensoriales, acompañamiento individual, contacto físico respetuoso y expresiones de afecto. En distintos momentos acompañan el llanto, orientan a los niños que rechazan participar y buscan mantener vínculos cercanos durante las actividades. Estas acciones reflejan una clara intención de cuidado pedagógico.

Sin embargo, esta disponibilidad emocional se transforma cuando aumentan simultáneamente el ruido, los conflictos, las interrupciones y la necesidad de sostener el grupo. Varias jornadas inician con un tono tranquilo y actividades organizadas, pero progresivamente aparecen cambios en la voz, aceleración corporal y respuestas más centradas en la regulación inmediata. Expresiones como “síéntense”, “hagan silencio” o “te pongo carita triste” sustituyen procesos más pausados de diálogo y mediación emocional.

Desde Bronfenbrenner (1979), estas dinámicas pueden comprenderse como resultado de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la práctica. Las observaciones muestran que las docentes suelen permanecer solas atendiendo simultáneamente actividades pedagógicas,

conflictos, regulación emocional, organización del aula, limpieza de materiales y registro fotográfico de evidencias. Esta acumulación de demandas genera cansancio visible y disminuye progresivamente la paciencia pedagógica.

Asimismo, se evidencia un uso frecuente de estrategias conductistas como principal recurso para gestionar el comportamiento infantil. Caritas felices o tristes, premios, advertencias y pérdida de privilegios aparecen de manera reiterada en las cuatro maestras observadas. Aunque estas estrategias permiten recuperar el orden de forma inmediata, limitan las oportunidades para desarrollar procesos más profundos de regulación emocional y mediación reflexiva.

Un hallazgo relevante es que las maestras muestran mayores posibilidades de acompañamiento sensible cuando el grupo se encuentra regulado. Durante actividades organizadas, juegos, canciones o experiencias sensoriales reaparecen la escucha, la paciencia, el reconocimiento positivo y el disfrute de la interacción con los niños. Esto permite comprender que las dificultades observadas no responden a falta de compromiso o disposición afectiva, sino a condiciones que dificultan sostener dichas prácticas durante toda la jornada.

También se identifican limitaciones en los procesos de inclusión. Aunque las docentes intentan integrar a Miguel y a otros niños que requieren mayor acompañamiento, no se observan estrategias diferenciadas ni apoyos especializados constantes. En varios momentos la prioridad pasa a ser reorganizar rápidamente al grupo, reduciendo las posibilidades de atención individualizada.

Las observaciones muestran además una tensión entre las propuestas pedagógicas inicialmente planeadas y las condiciones reales del aula. Aunque las actividades suelen estar preparadas y ser pertinentes para la edad de los niños, el aumento de la sobrecarga emocional conduce a que gran parte de la jornada se concentre en mantener el orden, terminar actividades y

cumplir con evidencias pedagógicas.

En conjunto, las observaciones permiten comprender que las prácticas pedagógicas y los ambientes educativos afectivos no dependen únicamente de la intención individual de las maestras. Retomando a Noddings (1984) y Bronfenbrenner (1979), los hallazgos muestran que el bienestar docente constituye un componente fundamental del ambiente pedagógico. Cuando existen mayores condiciones de regulación emocional y apoyo, emergen prácticas más sensibles y receptivas; por el contrario, la sobrecarga, la falta de acompañamiento y la escasez de herramientas pedagógicas diversificadas favorecen dinámicas centradas en el control inmediato de la conducta, afectando tanto el bienestar docente como la construcción de ambientes educativos afectivos.

Figura 4

Análisis Categoría 4: Prácticas Pedagógicas y Ambientes Educativos Afectivos



Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis categorial.

4.1.5. Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente

Grupo Focal (Familias, Maestras y Directivas). Los grupos focales evidencian que las estrategias institucionales para el cuidado y bienestar docente son comprendidas principalmente desde acciones relacionadas con la escucha, el apoyo emocional, el trabajo colaborativo, la comunicación y las oportunidades de formación profesional. Aunque los participantes reconocen esfuerzos institucionales orientados al bienestar de las maestras, también emergen necesidades relacionadas con capacitación, organización y generación de espacios más estructurados de cuidado físico y emocional.

Desde los aportes de Tschannen-Moran (2014), las respuestas muestran que las maestras asocian el bienestar institucional con la posibilidad de sentirse escuchadas, respaldadas y reconocidas dentro de su práctica cotidiana. Jury describe el acompañamiento directivo como “horizontal y orientador”, Ana destaca “la escucha, el apoyo y las orientaciones”, mientras Natalia valora la acogida y el acompañamiento recibido dentro de la institución. Estas experiencias permiten interpretar que las relaciones de confianza y apoyo constituyen una de las principales formas de cuidado percibidas por las docentes.

Asimismo, varias maestras relacionan el bienestar con la existencia de ambientes emocionalmente seguros. Jury señala que sentirse cuidada implica que su “salud mental y física es una prioridad”, además de contar con espacios de escucha y una red de apoyo. Laura asocia el bienestar con un ambiente laboral digno y agradable, mientras Ana resalta el buen trato, el respeto y la construcción de un ambiente laboral sano. Estos hallazgos muestran que las estrategias de cuidado son entendidas tanto desde acciones organizativas como desde las relaciones humanas que se construyen dentro de la institución.

Desde la perspectiva de Hargreaves y Fullan (2012), también resulta relevante la

importancia otorgada al trabajo colaborativo. Jury considera que el apoyo entre compañeras es un “pilar fundamental”, Laura destaca la necesidad de construir un buen equipo de trabajo y Natalia afirma que la comunicación es esencial para el bienestar colectivo. Esto permite interpretar que las relaciones colaborativas funcionan como una estrategia institucional de cuidado que fortalece tanto el bienestar emocional como la práctica pedagógica.

Sin embargo, junto a estas experiencias positivas también aparecen vacíos y necesidades de fortalecimiento. Varias docentes solicitan más capacitaciones, mejor organización institucional, reducción de la carga administrativa y mayor capacidad para resolver situaciones cotidianas de manera oportuna. Laura incluso considera que las prácticas dirigidas específicamente al bienestar docente continúan siendo un aspecto por mejorar. Estos planteamientos sugieren que las estrategias existentes aún son percibidas como insuficientemente estructuradas.

Tanto las maestras como la directiva coinciden en resaltar la importancia de la formación continua. La directora considera que una mayor capacitación fortalece la calidad educativa, mientras las docentes solicitan formación relacionada con manejo emocional, estrategias pedagógicas y herramientas para responder a las exigencias de la educación inicial. Esto evidencia que el bienestar docente también se construye a través del fortalecimiento profesional.

Por su parte, las familias reconocen que pueden contribuir al bienestar docente mediante el apoyo desde casa, el respeto por la labor de las maestras y la continuidad de los procesos educativos. Edgar afirma que “no solo las maestras educan”, mientras Melissa considera importante reforzar en el hogar lo que se trabaja en la institución. Estas respuestas muestran que la corresponsabilidad también forma parte de las estrategias de cuidado.

No obstante, la directiva señala que algunas familias delegan responsabilidades de

crianza que no corresponden exclusivamente a la institución, lo que genera sobrecarga adicional para las docentes. Esto evidencia la necesidad de construir acuerdos más claros entre familia e institución para distribuir de manera más equilibrada las responsabilidades educativas.

En términos generales, los grupos focales permiten comprender que las estrategias institucionales de bienestar docente incluyen escucha, reconocimiento, acompañamiento, colaboración y formación profesional. Retomando a Tschannen-Moran (2014) y Hargreaves y Fullan (2012), estos hallazgos muestran que el bienestar depende de condiciones organizacionales, relacionales y formativas que permitan a las maestras afrontar de manera más segura y sostenible las exigencias de la educación inicial.

Entrevistas Semiestructuradas a las Maestras. Las entrevistas muestran que las estrategias institucionales para el cuidado y bienestar docente son comprendidas como un conjunto de apoyos emocionales, organizativos y formativos que permiten sostener la práctica pedagógica cotidiana. Aunque las docentes reconocen experiencias positivas de acompañamiento y trabajo colaborativo, también identifican necesidades relacionadas con descanso, autocuidado, formación y distribución de cargas laborales.

Desde Tschannen-Moran (2014), las respuestas evidencian que la confianza y el apoyo institucional constituyen elementos fundamentales para el bienestar. Laura afirma contar con una buena red de apoyo y destaca la posibilidad de acudir a la directora o a sus compañeras cuando lo necesita. De manera similar, Jury describe a sus compañeras y directiva como personas que han sido “más que jefes”, Natalia resalta el acogimiento recibido y Ana reconoce un acompañamiento constante dentro de la institución.

Sin embargo, junto a estas experiencias aparecen tensiones relacionadas con la carga laboral y la ausencia de espacios de descanso. Varias maestras coinciden en señalar que

permanecen gran parte de la jornada acompañando a los niños sin pausas reales. Jury menciona que incluso el almuerzo transcurre junto a los estudiantes; Ana afirma que no existen espacios destinados exclusivamente al descanso docente y Natalia señala la ausencia de pausas activas. Laura considera que serían valiosas estrategias relacionadas con autocuidado físico y bienestar emocional.

Desde la perspectiva de Hargreaves y Fullan (2012), resulta significativo que las docentes relacionen el bienestar institucional con la formación profesional. Laura insiste en la importancia de fortalecer la inteligencia emocional y contar con herramientas para manejar frustración y sobreestimulación; Ana solicita espacios de capacitación, mientras Natalia considera que el conocimiento también constituye una forma de cuidado. Estos planteamientos muestran que las maestras entienden el bienestar como un proceso que incluye desarrollo profesional y fortalecimiento emocional.

Las entrevistas también evidencian que gran parte de las demandas emocionales se relacionan con situaciones de sobrecarga dentro del aula. Laura describe momentos en los que varios niños requieren atención simultáneamente; Jury menciona el desgaste asociado a estudiantes que demandan apoyo constante, y Natalia expresa frustración frente al acompañamiento de Miguel (el niño autista), cuando debe asumir sola situaciones complejas. Estas experiencias muestran que las exigencias cotidianas ponen a prueba las estrategias institucionales existentes.

Otro hallazgo relevante es que las docentes relacionan directamente su bienestar con la calidad de las prácticas pedagógicas. Jury afirma que “si uno no está bien, no puede”; Ana reconoce que las situaciones emocionales afectan las actividades con los niños; Natalia considera que los estudiantes perciben cómo se sienten sus maestras, mientras Laura señala que la

inteligencia emocional es fundamental para brindar una educación de calidad. Esto evidencia que las estrategias de cuidado docente tienen repercusiones directas en el ambiente pedagógico.

Asimismo, aparecen tensiones derivadas de algunas relaciones con las familias. Varias maestras expresan frustración cuando perciben escaso acompañamiento en procesos como control de esfínteres, seguimiento de acuerdos o apoyo en casa. Ana considera que parte de la carga emocional surge precisamente de la falta de corresponsabilidad familiar, mientras Jury menciona experiencias complejas con algunos padres. Estos relatos muestran que el bienestar docente también depende de las dinámicas relacionales que rodean la práctica educativa.

En conjunto, las entrevistas permiten comprender que las estrategias institucionales para el bienestar docente deben ir más allá del acompañamiento emocional. Las maestras demandan espacios de descanso, formación continua, autocuidado y mejores condiciones organizativas que les permitan sostener prácticas pedagógicas más equilibradas y emocionalmente sostenibles.

Guías de Observación no Participante. Las observaciones evidencian que las estrategias institucionales de cuidado y bienestar docente influyen directamente en la experiencia emocional de las maestras y en las posibilidades de sostener prácticas pedagógicas afectivas. Aunque las docentes muestran compromiso, planeación y disposición hacia los niños, también se identifica un patrón constante de sobrecarga física, emocional y pedagógica.

Desde la perspectiva de Tschannen-Moran (2014), resulta significativo que durante las observaciones las maestras permanezcan solas enfrentando simultáneamente múltiples demandas: regulación conductual, actividades pedagógicas, acompañamiento emocional, organización del aula, limpieza de materiales y producción de evidencias para las familias. Incluso en situaciones de alta tensión no se observan apoyos inmediatos o relevos constantes, lo que sugiere que las estrategias de cuidado no siempre se materializan en la práctica cotidiana.

Las observaciones muestran además que esta sobrecarga impacta progresivamente el bienestar emocional docente. Las jornadas suelen iniciar con mayor disposición afectiva y organización, pero a medida que aumentan las demandas aparecen signos visibles de cansancio, tensión corporal, aceleración de movimientos y disminución de la paciencia pedagógica. Se observan respuestas más rápidas, correctivas y orientadas a recuperar el control del grupo.

Desde Hargreaves y Fullan (2012), también se identifican limitaciones relacionadas con el fortalecimiento del capital profesional. Aunque las maestras muestran creatividad e intención pedagógica, predominan estrategias centradas en el control inmediato de la conducta, como “happy face”, advertencias, pérdida de privilegios y recompensas asociadas al comportamiento. Cuando estas estrategias dejan de funcionar, aumentan las respuestas correctivas y la frustración docente.

Esto no implica ausencia de sensibilidad o compromiso. Por el contrario, las observaciones registran numerosos momentos de cercanía, actividades sensoriales, canciones, acompañamiento individual y esfuerzos por incluir a los niños. Sin embargo, ante contextos de alta demanda y ausencia de apoyos inmediatos, las docentes recurren principalmente a estrategias conductistas para sostener la jornada.

Otro hallazgo importante es la tensión entre las intenciones pedagógicas y las exigencias organizativas. En distintos momentos las maestras deben dividir su atención entre acompañar emocionalmente a los niños, terminar actividades, producir evidencias para las familias y mantener el orden del grupo. Esto incrementa la carga emocional y limita las posibilidades de una atención más individualizada.

Asimismo, las observaciones muestran dificultades relacionadas con la inclusión educativa. Aunque existen intentos de acompañar a Miguel, el niño autista y a otros niños con

mayores necesidades, no se observan apoyos especializados ni estrategias diferenciadas sostenidas. La responsabilidad recae principalmente sobre las maestras, quienes deben responder simultáneamente a las necesidades individuales y grupales.

En términos generales, las observaciones permiten comprender que las estrategias institucionales para el bienestar docente requieren materializarse en condiciones concretas de apoyo, distribución de cargas y fortalecimiento pedagógico. Retomando a Tschannen-Moran (2014) y Hargreaves y Fullan (2012), los hallazgos muestran que el bienestar docente constituye una condición esencial para sostener prácticas pedagógicas más sensibles, inclusivas y emocionalmente sostenibles dentro de la educación inicial.

Figura 5

Análisis Categoría 5: Estrategias Institucionales Para el Cuidado y Bienestar Docente



Nota. Elaboración propia con base en los resultados del análisis categorial.

4.2 Relación Entre Discurso y Práctica

4.2.1. *Maestra 1*

Jury. Tiene 24 años, formación técnica en Atención Integral a la Primera Infancia y actualmente cursa noveno semestre de Licenciatura en Educación Infantil. Cuenta con cuatro años de experiencia profesional, tres de ellos en Little Kids Kindergarten, donde además asume una jornada extensa de 7:00 a.m. a 5:00 p.m., condición que identifica como uno de los principales factores que afectan su bienestar físico y emocional.

En su discurso, se presenta como una maestra comprometida con el cuidado emocional de los niños, resaltando la importancia de la paciencia, el amor, la comprensión y el trabajo en equipo. Asimismo, valora el acompañamiento institucional y el apoyo entre compañeras como elementos fundamentales para sostener su práctica pedagógica. Sin embargo, al contrastar estas percepciones con las observaciones de aula, emergen tensiones relacionadas con la sobrecarga laboral, el cansancio y las estrategias utilizadas para la regulación del grupo.

Durante el grupo focal, Jury señala que el “apoyo mutuo” y la posibilidad de contar con una colega cuando se siente desbordada constituyen pilares de su bienestar. Además, afirma que sentirse cuidada implica que su salud mental y física sean una prioridad para la institución, destacando la importancia de los espacios de escucha, las redes de apoyo y la formación para el manejo del estrés.

No obstante, en la entrevista aparecen elementos que complejizan esta percepción. Aunque continúa reconociendo el apoyo emocional de la directora y sus compañeras, expresa que gran parte de la jornada transcurre sola con los niños y sin espacios reales de descanso. Afirma que “este año me ha dado duro porque me ha tocado hasta las 5” y señala que “uno no tiene un momento de descanso, ni siquiera el almuerzo”. Estas afirmaciones evidencian una

tensión entre el acompañamiento percibido y las condiciones cotidianas en las que desarrolla su labor.

Las observaciones confirman esta situación. En las sesiones registradas, Jury debe atender simultáneamente la regulación del grupo, el desarrollo de actividades, la organización de materiales y las demandas institucionales, sin presencia constante de otro adulto dentro del aula. Esta dinámica coincide con su percepción de sobrecarga y escaso apoyo inmediato.

Asimismo, las observaciones respaldan lo expresado sobre el desgaste físico y emocional. Durante varias sesiones se registran signos de cansancio como postura corporal encorvada, expresiones faciales tensas, movimientos lentos y preocupación constante por tareas pendientes. Estos elementos sugieren que las exigencias de la jornada influyen de manera directa en su bienestar y en la forma de sostener las interacciones pedagógicas.

Otro hallazgo relevante surge al contrastar su concepción pedagógica con las prácticas observadas. En entrevista, Jury afirma que cada niño requiere amor, paciencia y comprensión, además de reconocer que el estado emocional de la maestra influye en la enseñanza. Sin embargo, en las observaciones predominan estrategias centradas en la regulación conductual inmediata mediante advertencias, pérdida de privilegios, caritas felices o tristes y otras consecuencias simbólicas orientadas a recuperar rápidamente el control del grupo.

Estas prácticas aparecen con mayor frecuencia cuando aumentan las demandas simultáneas, el cansancio o la presión por cumplir las actividades planificadas. Aunque la maestra demuestra compromiso, planeación y genuino interés por el aprendizaje de los niños, se observan limitaciones en el uso de estrategias basadas en la mediación emocional, el diálogo o el acompañamiento reflexivo de los conflictos.

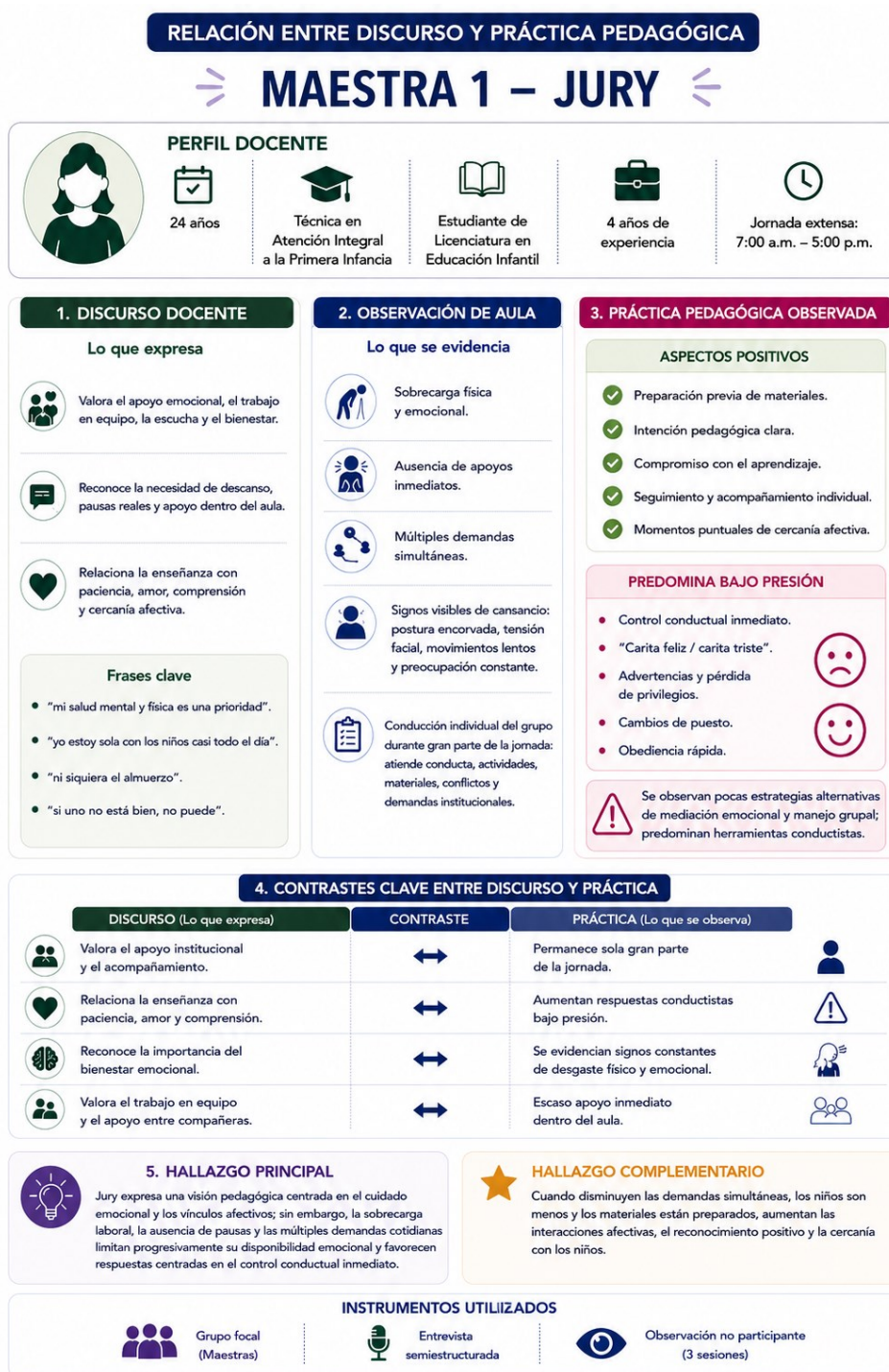
Un contraste significativo aparece en la tercera observación. Al trabajar con un grupo

más reducido, materiales preparados previamente y sin interrupciones externas, Jury muestra un tono de voz más tranquilo, mayor cercanía afectiva y más reconocimiento positivo hacia los niños. Aumentan expresiones como “muy bien” o “si ves que sí pudiste”, evidenciando una disposición emocional más favorable. Sin embargo, persisten algunas respuestas correctivas relacionadas con la presión por terminar actividades, lo que sugiere que ciertas estrategias conductistas no dependen únicamente de la sobrecarga, sino también de prácticas pedagógicas ya instaladas.

En conjunto, el caso de Jury evidencia una estrecha relación entre bienestar docente y práctica pedagógica. Su discurso refleja sensibilidad, compromiso y conciencia sobre la importancia del cuidado emocional; no obstante, las condiciones de trabajo, la ausencia de pausas suficientes y las múltiples demandas cotidianas parecen limitar progresivamente su disponibilidad emocional. Al mismo tiempo, las observaciones sugieren la necesidad de fortalecer herramientas pedagógicas relacionadas con regulación emocional, mediación de conflictos y acompañamiento conductual, favoreciendo prácticas más coherentes con la visión de cuidado que la propia docente expresa.

Figura 6

Análisis Relación Discurso - Práctica de Jury Katherine Achury Cruz



Nota. Elaboración propia basada en el análisis del discurso y la práctica de la maestra.

4.2.2. Maestra 2

Laura. Tiene 23 años, es técnica en Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) y cuenta con tres años de experiencia laboral, dos de ellos en Little Kids Kindergarten. Durante las observaciones se evidencia una docente organizada, con preparación previa de actividades e interés por construir experiencias dinámicas y cercanas para los niños. No obstante, también se observan signos progresivos de desgaste emocional asociados a las altas demandas conductuales del grupo y a la necesidad de asumir simultáneamente múltiples responsabilidades dentro del aula.

En su discurso, Laura manifiesta sentirse respaldada por la institución y destaca el apoyo de directivas, compañeras y familias. Afirma contar con una “buena red de apoyo” y señala que puede acudir a Ana o a Jury cuando enfrenta situaciones difíciles. Asimismo, valora el trabajo en equipo y el acompañamiento familiar como elementos que fortalecen su bienestar profesional.

Sin embargo, las observaciones muestran una tensión entre esta percepción de apoyo y las condiciones reales de su práctica cotidiana. En las sesiones observadas permanece sola gestionando conflictos, regulando conductas, desarrollando actividades, organizando materiales y registrando evidencias pedagógicas. Incluso en momentos de alta tensión no se evidencia acompañamiento inmediato dentro del aula.

Una situación particularmente significativa ocurre cuando la maestra intenta manejar simultáneamente conflictos entre niños, materiales derramados e interrupciones constantes. Ante el aumento de la tensión eleva el tono de voz y, aunque otra docente observa la situación, no interviene directamente. Posteriormente se registran signos visibles de incomodidad, tensión corporal y movimientos más bruscos. Este episodio permite identificar una diferencia entre el apoyo que la docente reconoce institucionalmente y el acompañamiento efectivo disponible en

algunos momentos críticos de la práctica diaria.

También existe coherencia entre lo que Laura expresa acerca del bienestar emocional y lo observado en el aula. En entrevista reconoce que cuando una maestra se encuentra “bajita de energía” las actividades no llegan a los niños de la misma manera y admite experimentar momentos de sobreestimulación y frustración. Las observaciones respaldan esta percepción: cuando el grupo está regulado, Laura se muestra cercana, afectiva y disponible; utiliza canciones, acompaña individualmente a los niños y mantiene interacciones positivas. En cambio, cuando aumentan las demandas simultáneas, se incrementan la tensión, la rapidez de las intervenciones y las respuestas orientadas al control inmediato del grupo.

A lo largo de las observaciones se repite un patrón similar. Las actividades suelen iniciar con propuestas organizadas y variadas, incluyendo canciones, experiencias sensoriales, vocabulario en inglés y actividades manipulativas. Sin embargo, a medida que aumenta la sobrecarga emocional predominan estrategias conductistas como “happy face”, advertencias, pérdida de privilegios, cambios de puesto y llamados correctivos constantes para recuperar el orden de manera rápida.

Este hallazgo resulta especialmente relevante porque coincide con una necesidad que la propia docente expresa en los instrumentos aplicados. Laura insiste en la importancia de fortalecer la formación en educación emocional, comprensión del desarrollo infantil y estrategias para gestionar emociones y comportamientos complejos. Incluso reconoce que, frente a ciertas situaciones, “uno no sabe cómo gestionar”. Las observaciones sugieren que esta necesidad no es únicamente una percepción personal, sino una condición que impacta directamente su práctica pedagógica.

En consecuencia, se identifica una tensión entre la intención pedagógica sensible que la

docente manifiesta y las herramientas disponibles para sostenerla en contextos de alta demanda. Aunque muestra disposición afectiva y busca acompañar individualmente a algunos niños, cuando aumentan los conflictos predominan respuestas orientadas a detener rápidamente la conducta más que a desarrollar procesos de mediación emocional o comprensión profunda de las situaciones.

Asimismo, las observaciones evidencian que el desgaste emocional modifica progresivamente su disponibilidad afectiva. Hacia el final de las jornadas disminuyen las pausas pedagógicas y las interacciones individualizadas, mientras aumenta la necesidad de finalizar actividades, organizar materiales y preparar la salida de los estudiantes. Esto coincide con lo expresado por la docente sobre la sobreestimulación generada por el ruido, el llanto y las múltiples demandas simultáneas del aula.

En conjunto, el caso de Laura evidencia una relación directa entre bienestar docente y práctica pedagógica. Aunque mantiene compromiso, disposición afectiva y valoración del vínculo con los niños, la sobrecarga emocional, la ausencia de apoyo inmediato y la necesidad de fortalecer herramientas pedagógicas terminan favoreciendo prácticas centradas en la regulación conductual. Estos hallazgos muestran que el cuidado docente depende no solo de la disposición individual de la maestra, sino también de las condiciones institucionales y formativas que permitan sostener prácticas más sensibles, reguladas y emocionalmente disponibles.

Figura 7

Análisis Relación Discurso - Práctica de Laura Daniela Díaz Martínez



Nota. Elaboración propia basada en el análisis del discurso y la práctica de la maestra.

4.2.3. Maestra 3

Ana. Ana es licenciada con especialización y cuenta con aproximadamente 25 años de experiencia en educación. Su trayectoria se refleja en la seguridad con la que conduce las actividades, la organización pedagógica de sus clases y la capacidad para sostener dinámicas grupales activas. En los instrumentos aplicados construye un discurso centrado en la vocación, el compromiso afectivo y el amor por la primera infancia, definiendo ser maestra como “vivir por ellos”. Asimismo, relaciona el bienestar docente con el respeto, la escucha, el apoyo entre compañeras y un ambiente laboral sano. Sin embargo, al contrastar este discurso con las observaciones, emergen tensiones vinculadas a la carga laboral, la ausencia de pausas y las estrategias utilizadas para regular al grupo.

Tanto en el grupo focal como en la entrevista, Ana manifiesta sentirse reconocida institucionalmente a través del diálogo, la confianza y el respeto. Destaca el apoyo recibido por parte de directivas, compañeras y familias, así como la importancia del trabajo en equipo para el bienestar emocional docente. No obstante, al profundizar en su experiencia cotidiana aparecen contradicciones relacionadas con el cuidado docente. Aunque inicialmente afirma sentirse bien emocionalmente y valorar positivamente las condiciones institucionales, posteriormente reconoce que no existen espacios reales de descanso. Señala que toda la jornada está centrada en la atención de los niños y que hacen falta momentos destinados al descanso, la recreación y el bienestar de las maestras.

Las observaciones permiten comprender mejor esta tensión. En las sesiones registradas, Ana asume de manera individual gran parte de las demandas del aula: dirige actividades, organiza materiales, regula conflictos, acompaña rutinas de cuidado y reorganiza constantemente al grupo según las necesidades del momento. Incluso en situaciones que implican mayor

complejidad, no se evidencia acompañamiento permanente de otros adultos dentro del aula. Estas condiciones coinciden con la necesidad de tiempos de descanso y apoyo adicional expresada por la docente.

También se observa coherencia entre su discurso y la práctica cuando plantea la necesidad de más capacitaciones, espacios recreativos y tiempo destinado a las docentes. Aunque demuestra experiencia, liderazgo y capacidad organizativa, gran parte de su energía se orienta a sostener el funcionamiento cotidiano del grupo y responder a múltiples demandas simultáneas.

En las observaciones aparece un patrón recurrente: las actividades inician con propuestas organizadas, materiales preparados y una intención pedagógica clara; sin embargo, cuando surgen conductas disruptivas, distracciones o conflictos, predominan respuestas orientadas a la regulación inmediata de la conducta. Estrategias como reubicar estudiantes, retirar materiales o condicionar ciertas acciones aparecen con frecuencia para mantener el orden y continuar la actividad. Aunque en varios momentos intenta acompañar emocionalmente a los niños, la prioridad suele desplazarse hacia la reorganización rápida del grupo.

Este hallazgo dialoga directamente con lo expresado por la docente durante la entrevista. Ana reconoce que las situaciones emocionalmente difíciles pueden afectar el desarrollo de las actividades y señala que el estado emocional de las maestras influye en la dinámica del aula. Las observaciones respaldan esta afirmación: cuando el ambiente es estable y regulado, sus interacciones son más cercanas, lúdicas y afectivas; cuando aumentan las demandas conductuales, las respuestas se vuelven más directas y orientadas a recuperar el control grupal.

La tercera observación permite apreciar con mayor claridad esta relación. Al trabajar con un grupo más pequeño y una actividad previamente organizada, Ana se muestra tranquila, participativa y emocionalmente disponible. Utiliza canciones, expresiones afectuosas y

reconocimiento positivo hacia los niños, generando un ambiente cálido y organizado. Sin embargo, incluso en este contexto continúan apareciendo estrategias orientadas a corregir rápidamente ciertas conductas, lo que sugiere que estas prácticas no dependen únicamente de la sobrecarga, sino también de formas de manejo grupal consolidadas a lo largo de la experiencia profesional.

Asimismo, las observaciones permiten interpretar que estas respuestas están relacionadas con la necesidad de sostener múltiples demandas simultáneas sin apoyos inmediatos. La docente debe atender conflictos, dirigir actividades, reorganizar materiales y mantener el ritmo del grupo de manera constante, por lo que las estrategias conductuales funcionan como recursos para garantizar la continuidad de la jornada. Sin embargo, esto limita la posibilidad de desarrollar mediaciones emocionales más profundas y procesos de acompañamiento reflexivo. En este sentido, cobra relevancia la necesidad de formación y fortalecimiento de herramientas pedagógicas y socioemocionales señalada por la propia maestra.

En conjunto, el caso de Ana evidencia cómo el bienestar docente influye directamente en las prácticas pedagógicas y en el clima emocional del aula. Aunque su discurso refleja experiencia, vocación y valoración positiva del trabajo colaborativo, las observaciones muestran que gran parte del cuidado docente continúa dependiendo de su capacidad individual para sostener las exigencias de la jornada. Asimismo, se evidencia el predominio de estrategias de regulación conductual inmediata frente a situaciones de tensión, lo que sugiere la necesidad de fortalecer espacios institucionales de cuidado, descanso y formación que favorezcan prácticas pedagógicas más sensibles y emocionalmente sostenibles.

Figura 8

Análisis Relación Discurso – Práctica de Ana María Daza Velazco



Nota. Elaboración propia basada en el análisis del discurso y la práctica de la maestra.

4.2.4. Maestra 4

Natalia. Tiene 18 años y es la maestra más joven de la institución. Es técnica en Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) y esta constituye su primera experiencia laboral en un jardín infantil. A lo largo de los instrumentos se evidencia una docente con disposición para aprender, interés por el trabajo con los niños y valoración positiva del acompañamiento institucional. Sin embargo, también aparecen señales de inseguridad profesional, necesidad de orientación y dificultades para sostener algunas dinámicas pedagógicas en contextos de alta demanda emocional y conductual.

Desde el grupo focal y la entrevista, Natalia construye una percepción favorable de la institución. Afirma sentirse reconocida, valora el trabajo en equipo y destaca el acogimiento recibido por parte de sus compañeras y directivas. Asimismo, relaciona el bienestar docente con sentirse apoyada, contar con buena comunicación y recibir acompañamiento emocional. No obstante, dentro de este discurso también emergen necesidades importantes: menciona la importancia de mejorar la comunicación, contar con espacios de descanso, pausas activas, apoyo psicológico y acompañamiento permanente. Además, reconoce que el estado emocional de las maestras influye directamente en el ambiente del aula.

Estas percepciones adquieren mayor relevancia al contrastarse con las observaciones. En las sesiones registradas, Natalia asume sola la conducción del grupo, organiza materiales, dirige actividades, regula conflictos y sostiene simultáneamente las dinámicas pedagógicas y conductuales del aula, sin apoyo constante de otros adultos. Esta situación resulta especialmente significativa considerando que se trata de una docente que apenas inicia su trayectoria profesional y que, según relata, experimentó miedo e inseguridad durante sus primeros meses de trabajo.

La inexperiencia también parece reflejarse en algunas de las estrategias observadas. En distintos momentos recurre al aumento del tono de voz, advertencias, caritas tristes y amenazas relacionadas con la pérdida de beneficios para recuperar rápidamente el control grupal. Estas respuestas no parecen surgir de una intención punitiva, sino de la necesidad inmediata de gestionar situaciones complejas para las cuales aún se encuentra construyendo herramientas pedagógicas y emocionales más amplias.

Además, muchas de estas prácticas coinciden con repertorios observados en otras docentes de la institución, lo que permite interpretar que Natalia reproduce formas de regulación ya instaladas en la cultura escolar mientras construye progresivamente su propio estilo pedagógico.

Uno de los hallazgos más relevantes es la relación entre experiencia profesional, bienestar emocional y práctica pedagógica. Aunque Natalia demuestra sensibilidad y deseo genuino de realizar bien su trabajo, las observaciones evidencian dificultades para sostener mediaciones emocionales más profundas cuando los niños requieren atención constante o presentan necesidades particulares. Esta situación se hace especialmente visible en el acompañamiento de Miguel, frente al cual la docente expresa sentirse frustrada en algunos momentos debido a las demandas adicionales que implica su atención y a la ausencia de apoyo inmediato.

En este sentido, resulta significativa una afirmación realizada durante la entrevista: “si uno no tiene el conocimiento no puede hacerlo bien; el conocimiento hace parte del cuidado”. Esta idea encuentra correspondencia en las observaciones, donde se evidencia que algunas dificultades para manejar conductas, adaptar actividades o responder emocionalmente a situaciones complejas están relacionadas no solo con la sobrecarga cotidiana, sino también con la

necesidad de mayores procesos de formación y acompañamiento profesional. Desde esta perspectiva, el acceso a herramientas pedagógicas y estrategias de regulación emocional puede entenderse como una forma de cuidado institucional hacia las maestras que inician su trayectoria laboral.

No obstante, las observaciones también muestran que sus prácticas varían según las características de la actividad y el clima emocional del aula. Durante propuestas basadas en música, movimiento y participación activa, Natalia se muestra más espontánea, cercana y afectivamente disponible. Sonríe, canta, baila con los niños y logra sostener interacciones más fluidas y positivas. Por el contrario, cuando las actividades requieren mayor quietud, atención sostenida o control simultáneo del grupo, aumentan las correcciones constantes y las respuestas orientadas a la obediencia inmediata. Esto sugiere que las condiciones pedagógicas y las herramientas disponibles influyen directamente en la manera como la docente logra relacionarse con los niños y gestionar el grupo.

Otro aspecto relevante aparece en la tercera observación, cuando Natalia presenta malestar físico asociado a un cuadro gripal. Durante esta jornada se registran mayores signos de cansancio, menor tolerancia al ruido y aumento de respuestas correctivas frente a la conducta infantil. A diferencia de otros momentos donde se muestra más flexible y lúdica, predominan expresiones de agotamiento y necesidad de recuperar rápidamente el control del grupo. Este hallazgo evidencia cómo el estado físico y emocional de la docente influye directamente en el ambiente pedagógico y en la calidad de las interacciones cotidianas.

En conjunto, el caso de Natalia permite comprender cómo el inicio de la vida profesional docente puede convertirse en una experiencia exigente cuando no existen suficientes apoyos pedagógicos, acompañamiento constante y espacios estructurados de cuidado institucional.

Aunque la maestra demuestra compromiso, entusiasmo y disposición para aprender, las observaciones muestran que gran parte del sostenimiento emocional y pedagógico de la jornada recae sobre sus propios recursos. Asimismo, se evidencia la necesidad de fortalecer procesos de formación, acompañamiento y cuidado que favorezcan prácticas más seguras, sensibles y sostenibles tanto para la docente como para los niños.

Figura 9

Análisis Relación Discurso – Práctica de Natalia Rojas



Nota. Elaboración propia basada en el análisis del discurso y la práctica de la maestra.

4.3 Triangulación de los Datos

La triangulación permitió integrar la información obtenida mediante grupos focales, entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes para comprender cómo se configura el cuidado docente y de qué manera influye en el bienestar emocional y las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial. El contraste entre las voces de familias, docentes y directiva con las dinámicas observadas en el aula permitió identificar convergencias y tensiones relacionadas con las condiciones en que las maestras desarrollan su labor.

De manera general, los hallazgos muestran que el bienestar docente está estrechamente vinculado con factores emocionales, pedagógicos y organizacionales. Aunque existe un reconocimiento constante hacia la labor de las maestras y la importancia de su bienestar, también emergen desafíos relacionados con la sobrecarga laboral, la ausencia de pausas reales, la necesidad de mayores herramientas pedagógicas y emocionales, y la tendencia a que gran parte del sostenimiento del aula recaiga sobre recursos individuales. Estas condiciones no solo afectan el bienestar de las docentes, sino también la manera en que construyen ambientes afectivos, regulan la conducta infantil y desarrollan sus prácticas pedagógicas.

4.3.1. El Cuidado Docente es Valorado Afectivamente, Pero Continúa Dependiendo en gran Medida de Esfuerzos Individuales

Uno de los principales hallazgos de la triangulación es que el cuidado hacia las maestras es ampliamente reconocido por familias, docentes y directiva desde una dimensión afectiva y humana; sin embargo, en la práctica cotidiana gran parte de este cuidado continúa dependiendo de la capacidad individual de las docentes para responder a las exigencias emocionales y pedagógicas de la educación inicial.

Las familias valoran especialmente cualidades como la paciencia, el amor, la dedicación

y la vocación, reconociendo también emociones como agotamiento, estrés y frustración. No obstante, estas experiencias suelen interpretarse como parte natural del ejercicio docente, lo que contribuye a que las exigencias emocionales asociadas al cuidado sean asumidas principalmente por las maestras.

Por su parte, las docentes describen relaciones positivas de apoyo con compañeras, directiva y familias. Las entrevistas evidencian la existencia de redes de acompañamiento emocional que favorecen el sentido de pertenencia y bienestar dentro de la institución. Sin embargo, las observaciones muestran una realidad más compleja: las maestras suelen asumir solas la regulación del grupo, la atención emocional de los niños, el desarrollo de actividades pedagógicas, la organización del aula y otras demandas cotidianas, sin apoyos inmediatos permanentes.

Esta tensión evidencia que el cuidado docente existe principalmente en el plano relacional y afectivo, pero encuentra limitaciones cuando se contrasta con las condiciones concretas de trabajo. Aunque las maestras se sienten valoradas y acompañadas emocionalmente, gran parte del sostenimiento de la jornada continúa dependiendo de sus propios recursos de regulación, adaptación y resistencia frente a la sobrecarga cotidiana.

En consecuencia, la triangulación permite comprender que reconocer la labor docente no es suficiente para garantizar su bienestar. El cuidado requiere también condiciones institucionales que distribuyan de manera más equilibrada las responsabilidades, ofrezcan apoyos oportunos y permitan sostener emocional y pedagógicamente el trabajo que realizan las maestras en la educación inicial.

4.3.2. El Bienestar Emocional Docente Influye Directamente en las Dinámicas Pedagógicas y el Clima Afectivo del Aula

Otro hallazgo central de la triangulación es la estrecha relación entre el bienestar emocional de las maestras y la calidad de las dinámicas pedagógicas y afectivas dentro del aula. La información obtenida a través de familias, docentes y observaciones coincide en señalar que el estado emocional de la maestra influye directamente en el ambiente pedagógico, las interacciones con los niños y las estrategias utilizadas para acompañar y regular la convivencia durante la jornada.

Las familias reconocen que los niños perciben las emociones de sus maestras y consideran que el bienestar docente repercute en el clima del aula y en la calidad del trato hacia los estudiantes. De manera similar, las docentes afirman que situaciones como el cansancio, la frustración, la sobreestimulación o las múltiples demandas simultáneas afectan su disposición emocional y, en consecuencia, la manera en que desarrollan las actividades pedagógicas.

Las observaciones respaldan estas percepciones al evidenciar que las prácticas pedagógicas se modifican según las condiciones emocionales de las docentes. Cuando las maestras disponen de mayor tranquilidad y regulación emocional, predominan interacciones cercanas, lenguaje afectivo, acompañamiento individual y propuestas pedagógicas dinámicas. En contraste, cuando aumentan el ruido, los conflictos, las interrupciones y la sobrecarga de tareas, se incrementan las respuestas correctivas, el uso de estrategias centradas en el control inmediato de la conducta y la necesidad de recuperar rápidamente el orden grupal.

De manera consistente, las observaciones muestran que el cansancio físico y emocional reduce las posibilidades de sostener procesos de mediación, escucha y acompañamiento afectivo, favoreciendo intervenciones más directivas y reactivas. Esto evidencia que las condiciones

emocionales de las maestras no constituyen un aspecto aislado de la práctica educativa, sino un elemento que atraviesa permanentemente las relaciones pedagógicas y la construcción del clima de aula.

En este sentido, la triangulación permite comprender que el bienestar emocional docente constituye una condición fundamental para el desarrollo de ambientes educativos sensibles, seguros y humanizados. Cuidar a las maestras no solo favorece su bienestar personal, sino que fortalece las posibilidades de construir interacciones pedagógicas más afectivas, reflexivas y respetuosas con las necesidades emocionales de los niños.

4.3.3. La Necesidad de Herramientas Pedagógicas y Emocionales Emerge Como Una Forma de Cuidado Docente

Uno de los hallazgos más significativos de la triangulación es que las maestras no asocian el cuidado docente únicamente con el apoyo emocional o el reconocimiento afectivo, sino también con la posibilidad de contar con herramientas pedagógicas y emocionales que les permitan afrontar de manera más segura y sostenible las demandas de la educación inicial.

Las entrevistas evidencian una necesidad compartida de fortalecer procesos de formación relacionados con inteligencia emocional, manejo conductual, comprensión del desarrollo infantil y acompañamiento emocional. De manera recurrente, las docentes expresan que las exigencias cotidianas del aula generan situaciones de tensión, frustración y sobrecarga que requieren mayores recursos para ser abordadas de forma efectiva.

Esta necesidad encuentra respaldo en las observaciones, donde se identificó un predominio de estrategias orientadas a la regulación inmediata de la conducta, como advertencias, correcciones reiteradas, cambios de puesto o sistemas de recompensa. Aunque estas prácticas permiten mantener el orden grupal y dar continuidad a las actividades, también

evidencian limitaciones para desarrollar procesos más profundos de mediación emocional, resolución dialogada de conflictos y acompañamiento reflexivo de las conductas infantiles.

La triangulación muestra que las dificultades para responder a múltiples demandas emocionales, conductuales y pedagógicas no solo afectan las prácticas educativas, sino también el bienestar de las maestras. La sensación de desborde, el cansancio y la frustración aparecen asociados a contextos donde las docentes perciben que sus herramientas resultan insuficientes para afrontar situaciones complejas de manera sostenida.

En este sentido, las capacitaciones, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento de competencias pedagógicas emergen como formas concretas de cuidado docente. Más allá de constituir necesidades formativas, representan estrategias institucionales que pueden favorecer el bienestar emocional de las maestras y fortalecer prácticas pedagógicas más sensibles, reflexivas y acordes con las necesidades de la primera infancia.

4.3.4. El Cuidado Docente se Configura Como Una Responsabilidad Colectiva e Institucional

Finalmente, la triangulación permite reconocer que el cuidado docente no puede entenderse como una responsabilidad exclusivamente individual, sino como una construcción colectiva que involucra a familias, directivas, compañeras de trabajo e institución educativa.

Las familias reconocen la importancia de la corresponsabilidad en los procesos educativos, destacando la necesidad de acompañar desde el hogar, mantener una comunicación constante con las docentes y valorar su labor. Sin embargo, también persiste una visión que asocia el ejercicio docente con cualidades como la paciencia, el amor y la entrega permanente, lo que puede generar expectativas emocionales que terminan siendo sostenidas principalmente por las maestras.

Por su parte, las docentes relacionan su bienestar con la posibilidad de sentirse

escuchadas, acompañadas y respaldadas tanto por la institución como por las familias. Las entrevistas muestran que las relaciones de apoyo, el trabajo colaborativo y los espacios de diálogo constituyen recursos importantes para afrontar las exigencias emocionales de la educación inicial. No obstante, las observaciones evidencian que estas redes de apoyo resultan insuficientes frente a las demandas cotidianas del aula, especialmente en situaciones de sobrecarga o tensión.

Uno de los hallazgos más consistentes entre entrevistas y observaciones es la ausencia de pausas reales de descanso durante la jornada. Las maestras coinciden en señalar que gran parte de su tiempo está dedicado exclusivamente a la atención de los niños, incluso durante momentos destinados a la alimentación o al descanso. Esta percepción se ve respaldada por las observaciones, donde se registran jornadas continuas caracterizadas por vigilancia permanente, múltiples demandas simultáneas y escasas oportunidades de recuperación física y emocional.

Aunque desde la dirección existe la intención de promover ambientes laborales positivos mediante estrategias de diálogo, acompañamiento y formación, la triangulación evidencia la presencia de condiciones estructurales que dificultan sostener plenamente el cuidado docente. Entre ellas destacan la carga simultánea de funciones, la limitada disponibilidad de apoyos inmediatos dentro del aula, la ausencia de tiempos de descanso y las reducidas oportunidades de autocuidado durante la jornada. Asimismo, la modalidad de vinculación identificada en la caracterización institucional emerge como un aspecto que podría influir en las percepciones de estabilidad y bienestar laboral de las docentes.

En conjunto, los hallazgos permiten comprender que cuidar a las maestras implica ir más allá del reconocimiento afectivo de su labor. El cuidado docente requiere condiciones institucionales concretas que favorezcan el bienestar físico, emocional y pedagógico, mediante

apoyos oportunos, distribución más equilibrada de responsabilidades, espacios reales de descanso y estrategias de acompañamiento que permitan sostener de manera colectiva las exigencias propias de la educación inicial.

Figura 10

Triangulación de los Datos y Síntesis



Nota. Elaboración propia basada en la triangulación de los datos obtenidos durante el proceso de investigación.

4.4. Reflexiones Finales del Proceso de Análisis

El proceso de análisis, desarrollado a partir de las categorías teóricas, la relación entre discurso y práctica pedagógica de las maestras y la triangulación de la información permitió comprender que las prácticas de cuidado dirigidas a las maestras de primera infancia influyen significativamente en su bienestar integral y en la construcción de los ambientes pedagógicos. Los hallazgos evidencian que el bienestar docente no depende únicamente de factores individuales, sino de condiciones relacionales, pedagógicas e institucionales que atraviesan de manera permanente su experiencia profesional.

Las voces de familias, docentes y directiva coincidieron en reconocer el valor humano y afectivo de la labor docente. Sin embargo, también emergieron tensiones asociadas a la sobrecarga laboral, la ausencia de pausas reales de descanso, la necesidad de mayor acompañamiento pedagógico y emocional, y la tendencia a que gran parte de las demandas del aula recaigan sobre los recursos individuales de las maestras. Asimismo, se identificó que cualidades como la paciencia, la comprensión, la cercanía afectiva y la disposición constante al cuidado suelen asumirse como características inherentes al ejercicio docente, generando expectativas emocionales difíciles de sostener en contextos de alta exigencia.

El análisis también permitió evidenciar que las condiciones de bienestar de las maestras se reflejan directamente en las prácticas pedagógicas y en el clima afectivo del aula. Cuando las docentes cuentan con mayores niveles de acompañamiento y bienestar emocional, predominan interacciones más sensibles, cercanas y receptivas; por el contrario, en contextos de cansancio, tensión o saturación aumentan las respuestas orientadas a la regulación inmediata de la conducta y al sostenimiento operativo de la jornada.

De igual manera, la investigación mostró que el acceso a herramientas pedagógicas y

emocionales constituye una forma de cuidado docente. La formación continua, el acompañamiento emocional y el fortalecimiento de estrategias para afrontar las demandas de la educación inicial no solo favorecen la práctica pedagógica, sino que contribuyen al bienestar integral de las maestras y a la construcción de ambientes educativos más sensibles y sostenibles.

En conjunto, los resultados permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación y cumplir los objetivos propuestos, al evidenciar que el cuidado docente debe asumirse como una responsabilidad ética, pedagógica, institucional y social. Más que una acción complementaria, constituye una condición fundamental para promover el bienestar de las maestras y favorecer experiencias educativas más humanas, respetuosas y significativas para la primera infancia.

4.5. Aportes del Proceso de Análisis para la Construcción de la Propuesta

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis categorial, la relación entre discurso y práctica pedagógica de las maestras y la triangulación de la información permitieron identificar elementos orientadores para la construcción de la propuesta pedagógica de esta investigación. En conjunto, los resultados evidenciaron que el bienestar docente se encuentra estrechamente relacionado con condiciones físicas, emocionales y sociales que influyen tanto en la experiencia profesional de las maestras como en la calidad de los ambientes pedagógicos.

En primer lugar, el análisis permitió reconocer la necesidad de fortalecer condiciones institucionales asociadas al cuidado físico de las docentes, especialmente en aspectos relacionados con la sobrecarga laboral, la distribución de funciones, las pausas de descanso y las oportunidades de autocuidado durante la jornada. Los hallazgos mostraron que el sostenimiento cotidiano de múltiples demandas recae de manera significativa sobre las maestras, generando efectos sobre su bienestar y disponibilidad emocional.

Asimismo, se identificó la importancia de fortalecer el cuidado emocional mediante

estrategias de acompañamiento, formación y desarrollo de herramientas pedagógicas y socioemocionales. Las maestras manifestaron la necesidad de contar con mayores recursos para afrontar situaciones de tensión, regulación conductual y acompañamiento emocional de los niños, evidenciando que la formación y el apoyo institucional constituyen también formas de cuidado docente.

Por otra parte, los resultados resaltaron la relevancia de la dimensión social del cuidado, entendida como la construcción de relaciones basadas en la comunicación, la corresponsabilidad y el apoyo mutuo entre familias, docentes y directiva. El análisis mostró que el bienestar de las maestras no depende únicamente de recursos individuales, sino también de las dinámicas relacionales que configuran la comunidad educativa.

A partir de estos hallazgos, la propuesta pedagógica se orienta al fortalecimiento integral del cuidado docente desde las dimensiones física, emocional y social, con el propósito de favorecer el bienestar de las maestras y contribuir a la construcción de ambientes educativos más humanos, sensibles y sostenibles para la primera infancia.

Figura 11

Aportes del Proceso de Análisis para la Construcción de la Propuesta



Nota. Elaboración propia basada en los aportes del Proceso de Análisis para la Construcción de la Propuesta

Capítulo V: Propuesta de Intervención Pedagógica Basada en los hallazgos Obtenidos

5.1. Título de la Propuesta

El que cuida necesita ser cuidado: Propuesta pedagógica para el cuidado integral (físico, emocional y social) de las maestras en educación inicial en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

5.2. Introducción de la Propuesta

La presente propuesta pedagógica surge a partir de los hallazgos obtenidos durante el proceso de investigación realizado en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, donde se identificó que el bienestar de las maestras de primera infancia se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones físicas, emocionales y relacionales en las que desarrollan su labor cotidiana. Los resultados evidenciaron tensiones asociadas a la sobrecarga laboral, la ausencia de pausas reales de descanso, el desgaste emocional, la necesidad de mayores herramientas pedagógicas para el acompañamiento infantil y la importancia de fortalecer las condiciones de cuidado dentro de la comunidad educativa.

Asimismo, la investigación permitió comprender que las prácticas pedagógicas se encuentran influenciadas por el bienestar de las docentes. Mientras que en contextos de cansancio o saturación predominan respuestas centradas en la regulación inmediata de la conducta, cuando las maestras se sienten acompañadas y emocionalmente sostenidas emergen interacciones más sensibles, cercanas y dialogantes con los niños y niñas.

En este sentido, la propuesta parte de la comprensión de que el cuidado docente no puede reducirse únicamente al reconocimiento afectivo, sino que requiere acciones concretas orientadas al bienestar físico, emocional y social de las maestras. Cuidar a quienes educan implica también fortalecer sus recursos personales, pedagógicos y relacionales para afrontar de manera más consciente y sostenible las demandas propias de la educación inicial.

A partir de ello, la propuesta tiene como propósito generar espacios formativos, reflexivos y vivenciales orientados al fortalecimiento del cuidado integral de las maestras desde tres dimensiones fundamentales: física, emocional y social. Cada módulo responde a las necesidades identificadas durante la investigación y articula referentes teóricos con las experiencias y realidades expresadas por las participantes dentro del contexto institucional.

La propuesta se organiza en tres módulos pedagógicos, cada uno compuesto por una sesión teórico-reflexiva, una sesión práctica-vivencial y un proceso de seguimiento mediante bitácoras de aplicación cotidiana. Como apoyo a las sesiones teóricas, se diseñó material pedagógico complementario conformado por presentaciones visuales y guiones de apoyo con fundamentación conceptual, articulados con la planeación pedagógica de cada encuentro.

De esta manera, la propuesta busca no solo promover procesos de reflexión sobre el cuidado docente, sino también favorecer la construcción de herramientas, acuerdos y transformaciones concretas que contribuyan al bienestar de las maestras y al fortalecimiento de ambientes educativos más humanos, sensibles y sostenibles dentro del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

5.3. Propósito Pedagógico de la Propuesta

Fortalecer el cuidado integral (físico, emocional y social) de las maestras de primera infancia del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten mediante espacios de reflexión, formación, acompañamiento y construcción colectiva que favorezcan su bienestar integral y la consolidación de prácticas pedagógicas más sensibles, humanas y sostenibles en la educación inicial.

5.4. Duración Estimada de la Propuesta y Estructura General de la Propuesta

La propuesta se organiza en tres módulos formativos orientados al fortalecimiento del cuidado físico, emocional y social de las maestras. Cada módulo está conformado por tres

encuentros pedagógicos, para un total de nueve sesiones presenciales.

Cada encuentro tendrá una duración aproximada de 120 a 140 minutos y estará organizado en varios momentos principales de trabajo pedagógico, separados por un espacio de descanso, pausa activa o bienestar institucional.

En cada módulo se desarrollarán:

- Una sesión teórico-reflexiva orientada a la comprensión conceptual de la temática abordada.
- Una sesión práctica-vivencial destinada a la exploración y aplicación de estrategias relacionadas con el cuidado docente.
- Una sesión de construcción, socialización y orientación para la implementación de una bitácora pedagógica de seguimiento.

Dado que cada encuentro se realizará en fechas diferentes, la implementación inicial de cada módulo requerirá aproximadamente tres jornadas de trabajo institucional. En total, la fase presencial de la propuesta comprenderá nueve encuentros, distribuidos de acuerdo con la organización y disponibilidad del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Posteriormente, las bitácoras elaboradas en la tercera sesión de cada módulo serán implementadas y retroalimentadas progresivamente dentro de la práctica cotidiana de las participantes. Este proceso de seguimiento podrá desarrollarse durante un semestre académico, permitiendo identificar avances, dificultades, transformaciones y oportunidades de fortalecimiento relacionadas con el cuidado físico, emocional y social de las maestras.

Tabla 1

Estructura general de la propuesta de bienestar docente según dimensiones de intervención

Módulo	Dimensión	Enfoque principal	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
Módulo 1	Física	Bienestar corporal, descanso y condiciones laborales cotidianas	Sesión teórico– reflexiva	Sesión práctica– vivencial	Sesión de seguimiento y bitácora
Módulo 2	Emocional	Regulación emocional y disciplina consciente	Sesión teórico– reflexiva	Sesión práctica– vivencial	Sesión de seguimiento y bitácora
Módulo 3	Social	Corresponsabilidad, vínculos y cuidado colectivo	Sesión teórico– reflexiva	Sesión práctica– vivencial	Sesión de seguimiento y bitácora

Nota. Estructura elaborada con base en la organización de las dimensiones de bienestar identificadas durante el proceso investigativo.

5.6. Módulo 1: Cuidado Físico y Bienestar Corporal Docente

5.6.1. Sustento Teórico

Durante el proceso investigativo desarrollado en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten se identificó que gran parte de las maestras sostienen jornadas caracterizadas por desplazamientos constantes, atención simultánea de múltiples necesidades infantiles, supervisión permanente y escasas oportunidades de descanso dentro de la rutina institucional. Tanto en las observaciones como en las entrevistas surgieron expresiones relacionadas con cansancio corporal, tensión muscular, agotamiento acumulado y ausencia de espacios reales de descanso o pausas adecuadas para alimentarse durante la jornada laboral.

A partir de estas necesidades, el presente módulo aborda el bienestar físico docente desde una perspectiva de cuidado integral y prevención, reconociendo la importancia del descanso, las pausas activas, la conciencia corporal, los espacios adecuados para la alimentación y la disminución de la sobrecarga cotidiana dentro del ejercicio pedagógico.

En Colombia, la Seguridad y Salud en el Trabajo (SST) establece que las condiciones laborales influyen directamente en el bienestar físico, mental y social de los trabajadores. La Ley 1562 de 2012 define la salud en el trabajo como un conjunto de acciones orientadas a prevenir afectaciones derivadas de las condiciones laborales y a promover el bienestar integral de las personas dentro de sus ocupaciones (Congreso de Colombia, 2012). Desde esta perspectiva, el cuidado físico de las maestras no corresponde únicamente a una responsabilidad individual, sino también a una responsabilidad institucional relacionada con la organización de tiempos, espacios y dinámicas laborales saludables.

En el contexto de la educación inicial, las maestras realizan actividades que implican esfuerzo físico continuo, permanencia prolongada de pie, desplazamientos frecuentes, supervisión constante y movimientos repetitivos durante diferentes momentos de la jornada. Estas exigencias se relacionan con factores de riesgo biomecánico presentes en el trabajo educativo y pueden generar manifestaciones de fatiga física y tensión corporal acumulada asociadas a las demandas de la rutina laboral (Luna García et al., 2011).

Por esta razón, el descanso dentro de la jornada laboral adquiere una importancia significativa en los procesos de bienestar docente. Diferentes orientaciones relacionadas con prevención de riesgos laborales y desórdenes musculoesqueléticos reconocen que las pausas y espacios de recuperación física contribuyen a disminuir la carga corporal asociada a posturas prolongadas, movimientos repetitivos y esfuerzos físicos continuos (Luna García et al., 2011).

Durante la investigación, varias maestras manifestaron que incluso los momentos destinados al almuerzo o al descanso continúan siendo espacios de supervisión infantil, limitando las posibilidades reales de recuperación física y emocional dentro de la rutina institucional.

Otro aspecto relevante dentro del bienestar físico docente corresponde al manejo de cargas y las posturas corporales adoptadas durante la jornada laboral. Durante la investigación, algunas maestras manifestaron molestias relacionadas con espalda y columna, así como desconocimiento sobre formas adecuadas de agacharse, levantar peso o cargar a los niños. De acuerdo con Luna García et al. (2011), las posturas inadecuadas, la manipulación de carga y los movimientos repetitivos constituyen factores de riesgo biomecánico asociados a desórdenes musculoesqueléticos dentro del trabajo educativo. En este sentido, resulta importante fortalecer conocimientos relacionados con higiene postural y técnicas adecuadas de levantamiento de carga dentro de la educación inicial.

Asimismo, Luna García et al. (2011) reconocen las pausas activas como estrategias asociadas al cuidado físico y a la disminución de la carga corporal derivada de las exigencias físicas presentes en la jornada laboral. Dentro del contexto educativo, estas prácticas permiten incorporar momentos breves de movilidad corporal, cuidado postural y descanso durante la rutina institucional.

De igual manera, la Resolución 2764 de 2022 del Ministerio del Trabajo reconoce la importancia de identificar e intervenir factores de riesgo psicosocial presentes en los entornos laborales, entendiendo que las altas demandas emocionales, la sobrecarga de funciones y la ausencia de pausas adecuadas pueden afectar significativamente la salud y el bienestar de los trabajadores (Ministerio del Trabajo, 2022). En el caso de las maestras de educación inicial, estas

exigencias adquieren una intensidad particular debido a que el trabajo pedagógico involucra simultáneamente funciones emocionales, organizativas, corporales y de cuidado permanente.

El autocuidado docente también constituye un elemento importante dentro del bienestar físico. De acuerdo con la Resolución 2764 de 2022 del Ministerio del Trabajo, los factores asociados a la carga laboral, las demandas físicas y la ausencia de estrategias adecuadas de cuidado pueden afectar significativamente la salud y el bienestar de los trabajadores. En este sentido, que las maestras puedan reconocer señales de cansancio, atender necesidades básicas de descanso y promover prácticas cotidianas de cuidado dentro de la jornada laboral resulta importante para el fortalecimiento de su bienestar físico y emocional dentro de los contextos educativos.

Desde esta mirada, el bienestar físico docente no se limita únicamente a evitar enfermedades o disminuir molestias corporales, sino que implica construir condiciones laborales más humanas, sostenibles y conscientes del cuidado integral de las maestras dentro del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

5.6.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones

Tabla 2

Organización general del Módulo 1

Módulo 1: Cuidado Físico y Bienestar Corporal Docente			
Sesión	Nombre de la sesión	Tipo de sesión	Duración
Sesión 1	Reconociendo el cuerpo: bienestar físico y sobrecarga cotidiana	Teórico–reflexiva	140 minutos
Sesión 2	Construyendo estrategias colectivas de cuidado físico docente	Práctico–vivencial	120 minutos
Sesión 3	Bitácora de bienestar físico y seguimiento cotidiano	Seguimiento y aplicación cotidiana	120 minutos

Nota. Tabla elaborada con base en la estructura pedagógica del Módulo 1 de la propuesta de bienestar docente desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Sesión 1. Reconociendo el Cuerpo: Bienestar Físico y Sobrecarga Cotidiana

Aclaración Metodológica Sobre el Material de Apoyo de la Sesión

Debido al carácter teórico–reflexivo de la presente sesión, además de la planeación pedagógica desarrollada detalladamente a continuación, se diseñó material complementario de apoyo para favorecer su adecuada implementación dentro de la estrategia pedagógica.

Este material adicional se encuentra conformado por una presentación en diapositivas desarrollada con detalle para acompañar visualmente cada momento de la sesión y por un guion de apoyo teórico elaborado específicamente para cada diapositiva, en el cual se profundizan y sustentan conceptualmente los contenidos teóricos trabajados dentro del módulo y de la sesión.

Tanto la planeación pedagógica, como la presentación en diapositivas y el guion de apoyo teórico fueron estructurados de manera articulada y sincronizada. En este sentido, la planeación organiza el desarrollo metodológico de la sesión, las diapositivas funcionan como

recurso visual y de acompañamiento expositivo, y el guion permite ampliar los fundamentos teóricos y orientar el desarrollo conceptual de cada momento trabajado durante la implementación.

Link presentación en diapositivas: <https://canva.link/ls0e0s8a2rbl9br>

Link guion de apoyo teórico:

https://drive.google.com/file/d/1Ma6bKVacHX94UNxZR9LdAizia9v_o7MK/view?usp=sharing

Tipo de sesión: Teórico–reflexiva.

Duración: 140 minutos.

Participantes: Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Propiciar un espacio de reflexión y comprensión sobre la relación entre bienestar físico, condiciones laborales y práctica pedagógica, reconociendo las formas de sobrecarga presentes en la cotidianidad docente y la importancia del cuidado corporal dentro de la educación inicial.

Materiales

- Computador y videobeam.
- Presentación en diapositivas y guion para la primera sesión.
- Hojas blancas.
- Marcadores.
- Papel kraft o carteles.
- Post-it.
- Videos breves sobre pausas activas y bienestar laboral.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Reconocimiento de las Experiencias Corporales Docentes y Hallazgos de la Investigación (20 Minutos)

La sesión inicia con la pregunta orientadora:

“¿Cómo se siente mi cuerpo al finalizar una jornada laboral?”

Cada participante escribe de manera individual en post-it, palabras o frases relacionadas con las sensaciones físicas que experimenta al terminar el día. Posteriormente, las pegan en la pared o en una cartelera de papel Kraft y se realiza una socialización grupal.

Después de la socialización, se presentan algunos hallazgos identificados durante la investigación desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, donde las maestras manifestaron experiencias relacionadas con:

- cansancio físico acumulado;
- dolor en piernas y espalda;
- agotamiento corporal;
- tensión muscular;
- sensación de saturación física;
- dificultad para descansar durante la jornada;
- permanencia constante en movimiento;
- supervisión continua de niños y niñas;
- y ausencia de pausas de recuperación.

Durante este momento también se reconocen algunas actividades cotidianas de la educación inicial que generan exigencia física permanente, entre ellas:

- agacharse constantemente para atender a los niños;
- Levantar o cargar a los niños;

- permanecer sentadas en sillas infantiles o en el piso durante actividades pedagógicas;
- levantar materiales didácticos;
- organizar salones y mobiliario;
- cargar objetos o recursos pedagógicos;
- acompañar desplazamientos de grupos de niños;
- sostener posturas inclinadas durante actividades de alimentación, higiene o acompañamiento;
- caminar continuamente entre diferentes espacios institucionales;
- permanecer largos periodos de pie;
- y responder simultáneamente a múltiples demandas físicas y emocionales dentro del aula.

Se explica que estas dinámicas hacen parte de las exigencias corporales propias del trabajo docente en educación inicial y que, cuando se sostienen diariamente sin espacios adecuados de recuperación, pueden generar desgaste físico acumulado, situación que precisamente, como se acaba de compartir, se evidenció durante la investigación a través de las experiencias, molestias corporales y manifestaciones de cansancio expresadas por las maestras participantes, razón por la cual resulta importante abordar este aspecto dentro de la propuesta pedagógica.

Segundo Momento — Bienestar Físico Docente y Seguridad y Salud en el Trabajo (20 Minutos)

En este espacio se presenta el concepto de bienestar físico docente desde la Seguridad y Salud en el Trabajo (SST).

Se explica que la Ley 1562 de 2012 reconoce que las condiciones laborales influyen directamente en la salud física, mental y social de los trabajadores, y establece la importancia de

prevenir afectaciones derivadas del trabajo (Congreso de Colombia, 2012).

A partir de ello, se desarrolla una explicación sobre qué significa el bienestar físico dentro del contexto educativo, comprendiendo que este no se relaciona únicamente con la ausencia de enfermedad o dolor corporal, sino también con las condiciones cotidianas en las que las maestras desarrollan su trabajo, el nivel de desgaste físico acumulado durante la jornada y las posibilidades o espacios de descanso, recuperación y cuidado dentro de la rutina institucional.

Se aclara que el bienestar físico docente no se limita únicamente a “no estar enferma”, sino que también incluye:

- disponer de espacios de descanso;
- trabajar en condiciones laborales saludables;
- reconocer límites físicos;
- disminuir la sobrecarga corporal;
- atender señales de cansancio;
- y generar prácticas de autocuidado dentro de la jornada laboral.

Asimismo, se reflexiona sobre la idea de que el cuidado corporal no corresponde únicamente a una responsabilidad individual, sino también institucional. En este punto se dialoga sobre la importancia de:

- organizar tiempos de descanso;
- favorecer ambientes laborales saludables;
- reconocer las necesidades físicas de las maestras;
- y construir dinámicas institucionales que no normalicen el agotamiento permanente.

También se explica que dentro de la educación inicial las maestras sostienen simultáneamente:

- demandas físicas;
- demandas pedagógicas;
- demandas emocionales;
- funciones organizativas;
- acompañamiento afectivo;
- y supervisión constante.

Por ello, el bienestar físico influye directamente en la manera como se desarrolla la práctica pedagógica y en las relaciones cotidianas dentro del aula.

Tercer momento — Exigencias Físicas, Sobrecarga Corporal y Riesgo Biomecánico en Educación Inicial (20 Minutos)

En este momento se explica el concepto de riesgo biomecánico desde el contexto educativo, comprendiendo que hace referencia a las exigencias físicas presentes dentro de la jornada laboral que pueden generar desgaste corporal o afectar progresivamente músculos, articulaciones y postura cuando se realizan de manera constante o sin adecuados espacios de recuperación. Se aclara que el riesgo biomecánico hace referencia a aquellas exigencias físicas relacionadas con:

- movimientos repetitivos;
- posturas prolongadas;
- esfuerzos físicos continuos;
- manipulación inadecuada de cargas;
- y posiciones corporales incómodas sostenidas durante largos periodos de tiempo.

Posteriormente, se relaciona este concepto con situaciones reales presentes dentro de la educación inicial y de sus prácticas cotidianas.

Se explica que algunas actividades docentes que pueden generar sobrecarga física cuando se realizan de manera continua y sin adecuados espacios de descanso o recuperación durante la jornada laboral, son:

- inclinar constantemente la espalda para atender niños pequeños;
- levantar o cargar constantemente a los niños;
- permanecer agachadas durante actividades pedagógicas;
- sentarse en mobiliario infantil por largos periodos;
- levantar cajas, colchonetas o materiales pedagógicos;
- organizar constantemente el aula;
- cargar morrales, recursos o elementos institucionales;
- caminar continuamente entre espacios;
- Subir y bajar escaleras constantemente;
- permanecer de pie durante gran parte de la jornada;
- realizar actividades repetitivas con brazos, hombros y espalda;
- y sostener tensión corporal permanente durante situaciones de supervisión o acompañamiento.

A partir de los protocolos sobre prevención de desórdenes musculoesqueléticos en el sector educativo (Luna García et al., 2011), se explica que la exposición continua (sin descanso) a estas dinámicas puede relacionarse con molestias físicas, tensión muscular y desgaste corporal acumulado.

Durante este momento también se enseñan algunas señales corporales asociadas a sobrecarga física:

- dolor lumbar;

- tensión en cuello y hombros;
- cansancio excesivo;
- rigidez muscular;
- dolor en piernas;
- fatiga corporal;
- y sensación permanente de agotamiento físico.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso físico y mental de las participantes. Durante este momento las maestras disponen de tiempo para hidratarse, consumir un refrigerio, conversar libremente y desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca reconocer el descanso como una necesidad legítima dentro del bienestar laboral docente y no únicamente como un tiempo secundario dentro de la jornada institucional.

Cuarto Momento — Descanso, Pausas Activas y Recuperación Física Dentro de la Jornada Laboral (20 Minutos)

En este espacio se trabaja la importancia del descanso dentro de la jornada laboral docente.

Se explica que diferentes orientaciones relacionadas con prevención de desórdenes musculoesqueléticos reconocen la importancia de incorporar pausas y espacios de recuperación corporal en trabajos caracterizados por movimientos repetitivos, carga física continua y posturas prolongadas (Luna García et al., 2011).

Posteriormente, se desarrolla una explicación sobre qué son las pausas activas y cuál es su propósito dentro de los entornos laborales. Se aclara que las pausas activas consisten en

espacios breves de movilidad y recuperación corporal que permiten interrumpir la permanencia continua en una misma postura o actividad física.

Durante este momento se enseñan ejemplos concretos de pausas activas que pueden realizarse dentro de la jornada laboral docente:

- rotación suave de cuello;
- movilidad de hombros;
- estiramiento de espalda;
- flexión y extensión de piernas;
- relajación de muñecas y manos;
- ejercicios de respiración profunda;
- movilidad articular;
- y pequeños cambios posturales durante la rutina.

También se dialoga sobre la diferencia entre “estar sin estudiantes” y realmente descansar. Dentro de los hallazgos se puede ver que varias maestras reconocen que muchos momentos destinados al descanso continúan siendo utilizados para:

- supervisar niños;
- organizar materiales;
- resolver situaciones institucionales;
- responder demandas laborales pendientes.

A partir de ello, se reflexiona sobre la importancia de reconocer el descanso como una necesidad física legítima dentro del trabajo docente.

Posteriormente, se realiza una pausa activa guiada donde las participantes practican ejercicios breves de movilidad corporal y respiración consciente vistos arriba.

Quinto Momento — Conciencia Corporal, Cuidado Postural y Manejo Físico

Dentro del Aula (20 Minutos)

En este momento se trabaja el reconocimiento de hábitos posturales presentes dentro de la práctica pedagógica cotidiana.

Se explica que muchas molestias físicas dentro del trabajo docente no dependen únicamente de grandes esfuerzos físicos, sino también de pequeñas tensiones corporales sostenidas repetidamente durante la jornada laboral.

A partir de ello, se enseñan algunas orientaciones básicas de cuidado corporal dentro del aula:

- flexionar las rodillas al recoger materiales del suelo;
- evitar inclinar constantemente la espalda;
- acercar los objetos al cuerpo antes de levantarlos;
- distribuir el peso corporal en ambos lados del cuerpo;
- evitar sostener peso permanentemente sobre un solo brazo;
- alternar momentos de pie y sentadas;
- realizar pequeños movimientos de movilidad cuando se permanece mucho tiempo en una misma posición;
- evitar mantener tensión continua en cuello y hombros;
- y reconocer señales físicas de cansancio corporal.

También se enseñan ejemplos cotidianos relacionados con:

- manipulación de colchonetas;
- levantamiento adecuado de cargas o al cargar a los niños;
- traslado de materiales pedagógicos;

- organización de salones;
- actividades realizadas en el piso;
- acompañamiento físico de niños pequeños;
- y desplazamientos frecuentes dentro del jardín infantil.

Durante este momento las participantes identifican cuáles de estas dinámicas hacen parte de su rutina diaria y reflexionan sobre posibles formas de disminuir la sobrecarga corporal dentro de sus actividades cotidianas.

Sexto Momento — Reflexión Colectiva Sobre Autocuidado y Bienestar Institucional (20 Minutos)

La sesión finaliza con un espacio de reflexión grupal alrededor de preguntas orientadoras como:

- ¿Qué situaciones generan mayor desgaste físico dentro de la jornada?
- ¿En qué momentos sienten que no existen posibilidades reales de descanso?
- ¿Qué prácticas favorecen el bienestar físico dentro de la institución?
- ¿Qué cambios consideran necesarios para fortalecer el cuidado docente?
- ¿Cómo puede construirse una cultura institucional de mayor bienestar y cuidado?

Cada maestra registra sus ideas en carteles o papel kraft y posteriormente realiza una breve socialización.

Finalmente, se construye de manera oral una reflexión colectiva sobre la importancia de reconocer el cuerpo docente como una dimensión fundamental del cuidado integral dentro de la educación inicial, comprendiendo que el bienestar físico depende tanto de prácticas individuales de autocuidado como de condiciones institucionales relacionadas con tiempos, organización laboral y dinámicas de trabajo más humanas y sostenibles.

Sesión 2. Construyendo Estrategias Colectivas de Cuidado Físico Docente

Tipo de sesión: Práctico–vivencial.

Duración: 120 minutos.

Participantes: Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Construir de manera colectiva estrategias institucionales y cotidianas orientadas al cuidado físico docente, promoviendo procesos de corresponsabilidad, diálogo y reorganización de prácticas que favorezcan el bienestar corporal dentro de la jornada laboral.

Materiales

- Cartulina o papel kraft.
- Marcadores de colores.
- Cinta.
- Hojas blancas.
- Post-it.
- Formato de acuerdos institucionales.
- Carpeta o documento base para consolidación de acuerdos.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Reconstrucción de Experiencias Corporales y Reconocimiento de Necesidades Institucionales (40 Minutos)

La sesión inicia con una actividad individual donde cada participante escribe en la cartelera grupal o en pos-it individuales, una situación concreta en la que haya sentido agotamiento físico, saturación corporal, ausencia de descanso o sobrecarga dentro de la jornada

laboral.

Posteriormente, algunas experiencias son compartidas voluntariamente y se desarrolla una conversación colectiva orientada a reconocer situaciones cotidianas que afectan el bienestar físico docente dentro de la institución.

Durante este espacio se dialoga alrededor de preguntas como:

- ¿Qué situaciones generan mayor agotamiento físico dentro de la jornada?
- ¿En qué momentos sienten que no existen pausas reales de descanso?
- ¿Qué actividades producen mayor tensión corporal?
- ¿Qué dinámicas institucionales podrían reorganizarse?
- ¿Qué prácticas se han normalizado, aunque afecten el bienestar físico?
- ¿Qué necesidades consideran prioritarias frente al cuidado docente?

La intención de este momento no consiste en responsabilizar individualmente a ninguna persona, sino favorecer el reconocimiento colectivo de dinámicas laborales que requieren ajustes progresivos dentro de la institución.

También se promueve la identificación de situaciones que sí favorecen el bienestar laboral y que podrían fortalecerse institucionalmente. Siguiendo el ejercicio anterior, durante este espacio también se dialoga alrededor de preguntas como:

- ¿Qué momentos dentro de la jornada generan mayor tranquilidad o bienestar?
- ¿Qué apoyos consideran valiosos dentro del trabajo cotidiano?
- ¿Qué dinámicas creen que deberían mantenerse o fortalecerse?
- ¿Qué acciones sencillas podrían contribuir al cuidado físico diario de las maestras?

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional orientado al descanso físico y emocional de

las participantes.

Durante este momento las maestras disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente y desconectarse temporalmente de las actividades grupales.

El espacio busca reforzar la idea de que el descanso también constituye una práctica de bienestar laboral y una necesidad dentro de la jornada institucional.

Segundo Momento — Mesa Redonda y Construcción Colectiva de Acuerdos Institucionales (40 Minutos)

Posteriormente, se organiza una mesa redonda entre maestras y directiva con el propósito de construir propuestas concretas relacionadas con el cuidado físico docente dentro de las posibilidades reales de la institución.

Las participantes trabajan colectivamente en papel kraft o carteleras organizando las propuestas en dos categorías:

- Aspectos que pueden comenzar a implementarse inmediatamente.
- Aspectos que requieren construcción o revisión institucional progresiva.

Durante este espacio se promueve la construcción de acuerdos relacionados con:

- reorganización de tiempos dentro de la jornada;
- posibilidad de pausas breves de descanso;
- distribución más equilibrada de tareas;
- apoyo entre compañeras durante momentos de sobrecarga;
- acompañamiento en situaciones de agotamiento físico;
- estrategias para disminuir tensión corporal y riesgo biomecánico;
- pausas activas institucionales;
- organización de materiales para disminuir esfuerzos físicos innecesarios;

- manejo de actividades simultáneas;
- distribución de responsabilidades;
- fortalecimiento de ambientes laborales más colaborativos;
- y generación de espacios de comunicación frente al agotamiento físico docente.

Durante la construcción colectiva se dialoga constantemente sobre cuáles propuestas son viables dentro de las condiciones actuales del jardín infantil y cuáles requieren procesos más progresivos de revisión institucional.

Asimismo, se promueve que las participantes no solamente expresen necesidades, sino también posibles compromisos colectivos relacionados con el cuidado físico cotidiano dentro de la institución.

A medida que surgen las propuestas, una persona designada previamente se encarga de registrar formalmente los acuerdos construidos en un documento base institucional.

Se establece que dicho documento deberá organizar posteriormente:

- los acuerdos alcanzados;
- los compromisos colectivos;
- las acciones prioritarias;
- las posibilidades reales de implementación;
- y posibles fechas de revisión o seguimiento institucional.

Tercer Momento — Socialización de Compromisos y Cierre Reflexivo (20 Minutos)

La sesión finaliza con la lectura colectiva de los acuerdos construidos durante la mesa redonda.

Posteriormente, se desarrolla una reflexión oral grupal orientada a reconocer el bienestar físico docente como una responsabilidad compartida entre maestras y directiva, comprendiendo

que el cuidado corporal no depende únicamente de esfuerzos individuales, sino también de formas de organización institucional, distribución de tareas, tiempos de descanso y dinámicas de apoyo colectivo.

Finalmente, se invita a las participantes a reconocer que pequeñas transformaciones cotidianas pueden contribuir progresivamente a construir ambientes laborales más humanos, colaborativos y conscientes del bienestar integral docente.

Sesión 3. Bitácora de Bienestar Físico y Seguimiento Cotidiano

Tipo de Sesión: Seguimiento y aplicación cotidiana.

Duración: 120 minutos.

Propósito de la Sesión

Orientar la construcción e implementación de una bitácora de seguimiento relacionada con el bienestar físico docente, promoviendo procesos de observación, reflexión y retroalimentación sobre las estrategias construidas colectivamente durante el módulo.

Participantes

Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Materiales

- Formato impreso de bitácora.
- Esferos.
- Carpeta o portafolio.
- Cartelera de seguimiento institucional.
- Refrigerio o espacio de pausa.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Presentación de la Bitácora (40 Minutos)

La sesión inicia con la explicación del propósito de la bitácora pedagógica y su relación con el seguimiento de acuerdos y estrategias construidas durante las sesiones anteriores.

Se presenta un formato sencillo y flexible de seguimiento que puede incluir aspectos como:

- nivel de cansancio durante la jornada,
- existencia o ausencia de pausas,
- momentos de mayor tensión física,
- estrategias de autocuidado utilizadas,
- apoyos recibidos,
- cambios observados en la rutina cotidiana.

Asimismo, se aclara que la bitácora no tendrá un carácter evaluativo ni sancionatorio, sino reflexivo y formativo.

Espacio de Pausa y Bienestar (20 Minutos)

Se realiza una pausa breve orientada al descanso corporal y la conversación libre entre participantes.

Segundo Momento — Organización del Seguimiento Institucional (40 Minutos)

Las participantes revisan conjuntamente cómo se realizará el proceso de seguimiento durante el semestre académico y construyen acuerdos relacionados con:

- frecuencia de diligenciamiento,
- espacios de retroalimentación,
- reuniones breves de seguimiento,
- ajustes necesarios,
- y formas de acompañamiento colectivo.

Finalmente, se recomienda establecer encuentros cortos semanales o quincenales entre maestras y directiva para revisar avances, dificultades y posibilidades de fortalecimiento relacionadas con el bienestar físico docente dentro de la práctica institucional cotidiana.

Asimismo, se establece que los acuerdos construidos durante la sesión serán organizados en un documento institucional escrito, con el propósito de dar mayor formalidad y compromiso al proceso desarrollado colectivamente. Dicho documento será socializado con las participantes y posteriormente firmado por maestras y directiva como evidencia de los compromisos establecidos frente al fortalecimiento del bienestar físico docente y las estrategias de cuidado construidas dentro de la institución.

La sesión concluye con una reflexión colectiva sobre la importancia de sostener el cuidado físico no como una acción aislada, sino como un proceso continuo de construcción institucional y comunitaria.

5.7. Módulo 2: Cuidado Emocional, Co-Regulación y Disciplina Consciente en Educación Inicial

5.7.1. Sustento Teórico

Durante el proceso investigativo desarrollado en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten fue posible identificar múltiples situaciones relacionadas con agotamiento emocional docente, necesidad constante de regular conflictos dentro del aula, presión por mantener el control grupal y respuestas pedagógicas centradas principalmente en la regulación inmediata de la conducta infantil. Tanto en las entrevistas como en las observaciones emergieron experiencias relacionadas con aumento del tono de voz, cansancio emocional acumulado, frustración frente a determinadas conductas infantiles y necesidad de contar con mayores

herramientas pedagógicas y emocionales para afrontar situaciones cotidianas complejas dentro de la educación inicial.

A partir de estas necesidades, el presente módulo aborda el cuidado emocional docente desde una perspectiva de regulación consciente, co-regulación y comprensión del desarrollo cerebral infantil, reconociendo que las emociones de las maestras influyen directamente en las relaciones pedagógicas, el clima emocional del aula y las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas. Asimismo, este módulo busca brindar herramientas pedagógicas y emocionales que permitan a las docentes afrontar de manera más consciente las situaciones emocionalmente exigentes presentes dentro de la educación inicial, respondiendo a necesidades que emergieron tanto en las observaciones como en los espacios de diálogo desarrollados durante la investigación.

Desde esta perspectiva, las estrategias propuestas por Conscious Discipline no solo buscan fortalecer el acompañamiento emocional infantil, sino también favorecer procesos de autorregulación y bienestar emocional en las propias maestras, partiendo de la comprensión del cerebro del niño para promover respuestas más empáticas, conscientes y respetuosas dentro del aula. En este sentido, se propone fortalecer procesos de comprensión emocional, disciplina consciente y acompañamiento respetuoso como una forma de cuidado hacia las docentes, confiando en que el acceso a este tipo de herramientas y procesos formativos puede contribuir significativamente al bienestar integral de las maestras participantes de la investigación.

Dentro del contexto de la educación inicial, las maestras sostienen simultáneamente demandas pedagógicas, emocionales, organizativas y relacionales permanentes. A lo largo de la jornada laboral deben acompañar conflictos, mediar emociones intensas, responder a múltiples necesidades infantiles de manera simultánea y mantener dinámicas grupales estables aun cuando

ellas mismas pueden encontrarse emocionalmente cansadas, saturadas o desreguladas. Estas dinámicas pudieron evidenciarse durante las observaciones no participantes realizadas en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten. Asimismo, Bailey (2015) plantea que cuando el adulto se encuentra emocionalmente desregulado tiende a responder desde estados automáticos orientados al control inmediato de la situación más que desde procesos conscientes de acompañamiento emocional, lo que permite comprender cómo la sobrecarga emocional sostenida puede influir en las respuestas pedagógicas cotidianas dentro del aula.

Desde esta perspectiva, Conscious Discipline, propuesta desarrollada por Becky Bailey (2015), plantea que la disciplina dentro de la primera infancia no debe centrarse únicamente en corregir conductas, sino en enseñar habilidades de regulación emocional, conexión afectiva y resolución consciente de conflictos. Este enfoque comprende que muchas conductas infantiles no corresponden a actos de desafío intencional, manipulación o “mala actitud”, sino a expresiones asociadas al desarrollo cerebral, la inmadurez emocional, la necesidad de conexión o estados de desorganización emocional que los niños pequeños aún no saben gestionar autónomamente.

Bailey (2015) explica que el cerebro infantil funciona a través de diferentes estados cerebrales que influyen directamente en la capacidad del niño para pensar, escuchar, aprender y regularse emocionalmente. Desde Conscious Discipline se plantea que existen tres estados principales del cerebro relacionados con la conducta y la regulación emocional: el estado de supervivencia, el estado emocional y el estado ejecutivo.

El estado de supervivencia aparece cuando el niño se siente abrumado, asustado, frustrado o emocionalmente desbordado. En este estado predominan respuestas automáticas relacionadas con lucha, huida o bloqueo. El niño puede llorar intensamente, golpear, empujar, esconderse, correr o perder completamente la capacidad de escuchar indicaciones racionales.

Desde esta mirada, exigir explicaciones, razonamientos o aplicar castigos en medio de una crisis emocional intensa suele resultar poco efectivo porque el cerebro infantil se encuentra priorizando la supervivencia emocional antes que el razonamiento.

El segundo estado corresponde al cerebro emocional, donde predominan emociones intensas como enojo, frustración, tristeza o impulsividad. En este momento el niño aún necesita acompañamiento adulto para organizar sus emociones, comprender lo que siente y aprender progresivamente a expresarlo de manera adecuada. Desde esta perspectiva, más que regañar, castigar o hacer sentir mal al niño, resulta necesario ayudarle a traducir emocionalmente lo que está experimentando, ya que respuestas centradas únicamente en la corrección pueden aumentar tanto la frustración infantil como el desgaste emocional de la maestra. Finalmente, el estado ejecutivo corresponde al momento donde el niño logra sentirse seguro, regulado y emocionalmente disponible para pensar, reflexionar, dialogar, aprender y resolver conflictos. Es en este estado donde el adulto puede establecer conversaciones, construir acuerdos y acompañar procesos de reflexión desde el respeto y la comprensión, evitando gritos, amenazas o castigos.

Esta comprensión resulta especialmente importante dentro de la educación inicial porque permite resignificar muchas conductas infantiles que frecuentemente son interpretadas únicamente desde la desobediencia o el desafío personal hacia el adulto. Diversos estudios sobre neurodesarrollo infantil señalan que durante la primera infancia el cerebro aún se encuentra en proceso de maduración, especialmente las áreas relacionadas con control de impulsos, regulación emocional, planeación y toma de decisiones (Siegel & Bryson, 2012). Por esta razón, muchos comportamientos asociados con llanto intenso, dificultad para esperar turnos, impulsividad o frustración corresponden a características esperables del desarrollo infantil y no necesariamente a actos conscientes de oposición hacia el adulto.

En este sentido, comprender el cerebro infantil permite disminuir interpretaciones personalizadas de la conducta de los niños. Durante la investigación desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten fue posible identificar que algunas maestras mostraban señales de sentirse emocionalmente afectadas frente a conductas infantiles relacionadas con gritos, llanto intenso, golpes, oposición o dificultad para seguir instrucciones. En varios casos, estas situaciones generaban cansancio emocional, frustración y necesidad urgente de recuperar el control del grupo.

A partir de ello, el presente módulo propone comprender que los niños pequeños no buscan “hacerle daño emocional” al adulto ni desafiarlo conscientemente de manera permanente. Manuela Molina (2021), psicóloga especialista en desarrollo infantil y crianza consciente, señala que muchas conductas que los adultos interpretan como manipulación o desafío corresponden realmente a expresiones normales de un cerebro inmaduro que aún no ha desarrollado suficientes habilidades de regulación emocional y control de impulsos.

Desde esta perspectiva, la conducta infantil deja de comprenderse únicamente como un problema disciplinario y comienza a entenderse como una forma de comunicación emocional. Cuando un niño grita, golpea, llora intensamente o pierde el control emocional, muchas veces está expresando cansancio, frustración, necesidad de conexión, miedo, desorganización emocional o dificultad para comunicar lo que siente.

Por esta razón, Conscious Discipline plantea la importancia de la co-regulación emocional. La co-regulación hace referencia al proceso mediante el cual un adulto emocionalmente disponible ayuda al niño a organizar, comprender y regular sus emociones a través de la conexión afectiva, la presencia calmada y el acompañamiento consciente. Shanker

(2013) explica que los niños aprenden a autorregularse progresivamente gracias a experiencias repetidas de regulación compartida con adultos sensibles y emocionalmente estables.

Desde esta mirada, los niños no desarrollan regulación emocional únicamente mediante castigos, amenazas o recompensas externas, sino a través de vínculos donde el adulto modela calma, seguridad y organización emocional frente al estrés. Bailey (2015) plantea que “la conexión debe preceder a la corrección”, reconociendo que un niño emocionalmente desregulado necesita primero sentirse seguro antes de poder aprender o modificar una conducta.

Esto implica una transformación importante frente a modelos educativos centrados exclusivamente en el control conductual. Diversos autores han cuestionado enfoques conductistas tradicionales cuando estos se reducen únicamente a sistemas de premios, castigos o obediencia inmediata sin considerar las necesidades emocionales y neurobiológicas del desarrollo infantil (Siegel & Bryson, 2012; Bailey, 2015). Aunque algunas estrategias conductuales pueden generar obediencia momentánea, investigaciones contemporáneas sobre desarrollo socioemocional muestran que el miedo, la amenaza constante o las dinámicas excesivamente punitivas pueden aumentar el estrés infantil y dificultar procesos de regulación emocional autónoma.

Asimismo, el Center on the Developing Child de Harvard University (2023) señala que las relaciones emocionales tempranas influyen directamente en la arquitectura cerebral infantil. Cuando los niños crecen en ambientes donde predominan seguridad emocional, acompañamiento sensible y vínculos afectivos estables, fortalecen progresivamente habilidades relacionadas con regulación emocional, tolerancia a la frustración y resolución de conflictos. Por el contrario, ambientes caracterizados por gritos constantes, miedo o respuestas emocionales impredecibles

pueden activar estados prolongados de estrés que afectan significativamente los procesos de aprendizaje y bienestar emocional.

Dentro del contexto educativo, como se logró observar en la presente investigación, estas comprensiones también permiten reflexionar sobre el bienestar emocional docente. Muchas veces las maestras responden desde el cansancio, la saturación o la presión institucional más que desde una verdadera intención de dañar emocionalmente al niño. Bailey (2015) plantea que la disciplina consciente no solo busca regular a los niños, sino también ayudar a los adultos a desarrollar habilidades de autorregulación emocional, conciencia corporal y manejo consciente del estrés.

Por esta razón, Conscious Discipline incorpora estrategias de respiración consciente, pausas de regulación, lenguaje emocional y conexión afectiva tanto para niños como para adultos. Desde esta perspectiva, el cuidado emocional docente constituye una necesidad pedagógica y no únicamente un aspecto individual o secundario dentro de la práctica educativa.

De igual manera, Perry y Szalavitz (2017) explican que los niños aprenden principalmente a través de experiencias relacionales repetidas. Cuando el adulto responde desde la calma, la empatía y la contención emocional, favorece procesos de seguridad afectiva y organización emocional. En cambio, cuando predominan respuestas impulsivas, humillantes o excesivamente punitivas, el niño puede mantenerse en estados elevados de alerta y estrés, dificultando tanto el aprendizaje como la regulación emocional.

En este sentido, el presente módulo busca fortalecer herramientas relacionadas con:

- comprensión del desarrollo cerebral infantil;
- autorregulación emocional docente;
- co-regulación dentro del aula;

- disciplina consciente;
- manejo emocional de situaciones desafiantes;
- mediación emocional respetuosa;
- y construcción de ambientes pedagógicos más sensibles y seguros.

Desde esta mirada, cuidar emocionalmente a las maestras también implica brindar herramientas reales para comprender a los niños y niñas desde el desarrollo, la empatía y la regulación consciente, disminuyendo la sobrecarga emocional asociada a dinámicas permanentes de control, confrontación y agotamiento dentro de la educación inicial.

5.7.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones

Tabla 3

Organización general del Módulo 2

Módulo 2: Cuidado emocional, co-regulación y disciplina consciente en educación inicial			
Sesión	Nombre de la sesión	Tipo de sesión	Duración
Sesión 1	Comprendiendo las emociones infantiles y la disciplina consciente en educación inicial	Teórico–reflexiva	140 minutos
Sesión 2	Reconociendo las emociones docentes y transformando prácticas desde la disciplina consciente	Práctico–vivencial	140 minutos
Sesión 3	Bitácora emocional, acuerdos pedagógicos y aplicación cotidiana de la disciplina consciente	Seguimiento y aplicación cotidiana	120 minutos

Nota. Tabla elaborada con base en la estructura pedagógica del Módulo 2 de la propuesta de bienestar docente desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Sesión 1. Comprendiendo las Emociones Infantiles y la Disciplina Consciente en Educación Inicial

Aclaración Metodológica Sobre el Material Complementario de la Sesión

Debido al carácter teórico–reflexivo de la presente sesión, además de la planeación

pedagógica desarrollada detalladamente a continuación, se elaboró material complementario de apoyo con el propósito de fortalecer y orientar adecuadamente la implementación de la estrategia pedagógica.

Este material adicional está conformado por una presentación en diapositivas diseñada específicamente para acompañar visual y pedagógicamente cada momento de la sesión, así como por un guion de apoyo teórico construido para cada diapositiva, en el cual se amplían, desarrollan y fundamentan conceptualmente los contenidos abordados dentro del módulo y de la sesión.

La planeación pedagógica, las diapositivas y el guion teórico fueron organizados de manera articulada y coherente entre sí. En este sentido, la planeación orienta el desarrollo metodológico de la sesión; la presentación en diapositivas funciona como recurso visual y apoyo expositivo durante la implementación; y el guion teórico permite profundizar los fundamentos conceptuales y orientar el desarrollo explicativo de cada uno de los momentos trabajados.

Link presentación en diapositivas: <https://canva.link/pvi4v96oh7g4xk3>

Link guion de apoyo teórico: https://drive.google.com/file/d/1TwuUXZHQMwyZ-ReJn8_CveEh-a0I7N9c/view?usp=sharing

Tipo de Sesión: Teórico–reflexiva.

Duración: 140 minutos.

Participantes: Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Fortalecer la comprensión sobre la relación entre la regulación emocional docente, el desarrollo cerebral infantil y la práctica pedagógica, brindando a las maestras herramientas de disciplina consciente, co-regulación y acompañamiento emocional respetuoso que les permitan

afrontar de manera más consciente las situaciones cotidianas del aula. Asimismo, se busca favorecer procesos de autorregulación emocional en las propias docentes, reconociendo que las estrategias propuestas por *Conscious Discipline* parten de comprender el cerebro infantil para generar empatía, conexión y respuestas más conscientes frente a las emociones y conductas de los niños y niñas, contribuyendo así al bienestar emocional e integral de las maestras dentro de su práctica educativa.

Materiales

- Computador y videobeam.
- Presentación en diapositivas y guion para la primera sesión.
- Carteles sobre los estados cerebrales de Conscious Discipline.
- Hojas blancas.
- Marcadores.
- Papel kraft.
- Post-it.
- Imágenes del cerebro infantil y sus estados emocionales.
- Tarjetas con situaciones cotidianas del aula.
- Música suave para ejercicios de respiración.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Reconocimiento de las Experiencias Emocionales Docentes y

Hallazgos de la Investigación (25 Minutos)

La sesión inicia con la pregunta orientadora:

“¿Qué emociones aparecen con más frecuencia durante mi jornada laboral?”

Cada participante escribe de manera individual, en notas adhesivas (post-it), palabras o frases relacionadas con emociones que experimenta cotidianamente dentro del aula.

Posteriormente, las participantes pegan sus respuestas en una cartelera elaborada en papel kraft y se realiza una socialización grupal a partir de las emociones y experiencias identificadas colectivamente.

A partir de las respuestas, se presentan algunos hallazgos identificados durante la investigación desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, donde las maestras manifestaron experiencias relacionadas con:

- agotamiento emocional;
- frustración frente a determinadas conductas infantiles;
- necesidad de regular múltiples situaciones simultáneamente;
- cansancio mental acumulado;
- sensación de saturación;
- presión constante por mantener el control grupal;
- dificultad para conservar la calma en momentos de tensión;
- y necesidad de mayores herramientas pedagógicas y emocionales.

Después y durante este espacio también se reconocen algunas situaciones cotidianas de la educación inicial que generan alta exigencia emocional, entre ellas:

- acompañar llanto constante;
- mediar conflictos entre niños;
- responder simultáneamente a múltiples demandas;
- regular crisis emocionales;
- contener frustraciones infantiles;

- sostener rutinas grupales;
- acompañar procesos de adaptación;
- y responder emocionalmente incluso en momentos de cansancio personal.

Se explica, usando el apoyo visual (diapositivas) y el correspondiente sustento teórico, que estas exigencias hacen parte del trabajo emocional presente en la educación inicial y que, cuando no existen suficientes herramientas de regulación y acompañamiento, pueden generar desgaste emocional acumulado y respuestas impulsivas dentro del aula.

Segundo Momento — Comprendiendo el Cerebro Infantil y los Estados Cerebrales de Conscious Discipline (35 Minutos)

Toda la teoría mejor desarrollada y fundamentada teóricamente para explicar cada tema que viene a continuación, será encontrada en el guion de las diapositivas. En este espacio, se presenta el enfoque de Conscious Discipline desarrollado por Becky Bailey.

Se explica que muchas conductas infantiles no corresponden a actos de manipulación o desafío intencional, sino a respuestas relacionadas con el desarrollo cerebral y emocional propio de la primera infancia.

Posteriormente, se desarrolla la explicación de los tres estados cerebrales planteados por Conscious Discipline:

Estado de Supervivencia

Se explica que este estado aparece cuando el niño se siente abrumado, asustado, frustrado o emocionalmente desbordado.

Durante este momento el niño puede:

- llorar intensamente;
- gritar;

- golpear;
- empujar;
- esconderse;
- correr;
- o perder completamente la capacidad de escuchar indicaciones racionales.

Se aclara que en este estado el cerebro prioriza la supervivencia emocional antes que el razonamiento, por lo que castigar, gritar o exigir explicaciones inmediatas suele aumentar la desregulación.

También se enseñan estrategias de acompañamiento apropiadas para este estado:

- disminuir el tono de voz;
- acercarse físicamente desde la calma;
- ayudar al niño a respirar;
- ofrecer seguridad;
- acompañar emocionalmente sin amenazar;
- y esperar progresivamente a que el cerebro vuelva a regularse.

Estado Emocional

Se explica que en este estado predominan emociones intensas como enojo, frustración, tristeza o impulsividad.

El niño aún necesita acompañamiento adulto para:

- nombrar emociones;
- comprender lo que siente;
- regularse;
- y encontrar formas adecuadas de expresar sus necesidades.

Durante este espacio se enseñan herramientas como:

- validación emocional;
- lenguaje emocional;
- escucha activa;
- acompañamiento respetuoso;
- conexión afectiva;
- respiración consciente guiada;
- disminución del tono de voz;
- contacto visual y cercanía física calmada;
- modelamiento emocional por parte del adulto;
- y acompañamiento desde la calma antes de corregir la conducta.

Asimismo, se explica que en este estado el niño todavía no se encuentra completamente disponible para reflexionar o recibir llamados de atención extensos, por lo que resulta más efectivo ayudarlo primero a sentirse seguro y comprendido emocionalmente antes de intentar resolver la situación o corregir la conducta.

Estado Ejecutivo

Posteriormente, se explica que este estado corresponde al momento donde el niño logra sentirse seguro, calmado y emocionalmente disponible para:

- pensar;
- escuchar;
- resolver conflictos;
- reflexionar;
- aprender;

- y asumir acuerdos.

Se aclara que el aprendizaje ocurre principalmente cuando el niño se encuentra en este estado de regulación. Después, se explica que este es el momento más adecuado para dialogar con el niño, ayudarlo a comprender lo ocurrido y construir acuerdos desde la reflexión y no desde el miedo o el castigo. Durante este estado, el adulto puede hablar con calma, hacer preguntas sencillas, acompañar la identificación de emociones y orientar formas más adecuadas de actuar, evitando gritos, amenazas, humillaciones o respuestas impulsivas. Desde la disciplina consciente, se busca que el niño comprenda progresivamente lo sucedido y aprenda herramientas de regulación emocional, más que obedecer únicamente por temor a una consecuencia.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso emocional y mental de las participantes.

Durante este momento las maestras disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente, respirar, relajarse y desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca reconocer que el bienestar emocional también constituye una necesidad fundamental dentro del trabajo docente.

Tercer Momento — Disciplina Consciente y Estrategias de Regulación Emocional Dentro del Aula (35 Minutos)

En este espacio se explica que la disciplina consciente no significa ausencia de límites ni permisividad, sino una forma de acompañamiento basada en regulación emocional, conexión afectiva y comprensión del desarrollo infantil.

Inicialmente, se presenta uno de los principios centrales de *Conscious Discipline*:

“Primero el adulto.”

A partir de ello, se reflexiona sobre cómo las respuestas emocionales de las maestras influyen directamente en el ambiente del aula y en la manera en que los niños regulan sus emociones. Se explica que un adulto emocionalmente desbordado tiende a responder desde la reacción inmediata, mientras que un adulto regulado puede acompañar el conflicto desde la calma, la contención y la conciencia emocional.

Posteriormente, se presentan los tres componentes centrales de *Conscious Discipline*:

- seguridad;
- conexión;
- y resolución de problemas.

Se explica que los niños necesitan sentirse seguros emocionalmente para poder aprender, regularse y construir vínculos positivos dentro del aula. Asimismo, se enfatiza que la conexión afectiva constituye una necesidad fundamental dentro del desarrollo infantil y que corregir sin conexión previa suele aumentar la desregulación emocional y el conflicto.

A partir de ello, se reflexiona sobre algunas prácticas centradas exclusivamente en el control conductual inmediato, reconociendo que muchas de ellas han sido aprendidas y normalizadas históricamente dentro de distintos contextos de crianza y educación. En este espacio se busca generar conciencia sobre cómo determinadas respuestas pueden aumentar tanto la desregulación emocional infantil como el desgaste emocional docente, comprendiendo que fortalecer herramientas pedagógicas y emocionales también constituye una forma de cuidado hacia las maestras y hacia los niños y niñas. Entre estas prácticas se encuentran:

- gritos constantes;

- amenazas;
- humillaciones;
- castigos desproporcionados;
- etiquetas negativas;
- y uso permanente del miedo como estrategia disciplinaria.

Se explica que, aunque estas respuestas pueden generar obediencia momentánea, investigaciones sobre neurodesarrollo y regulación emocional muestran que también pueden aumentar:

- estrés infantil;
- miedo;
- inseguridad emocional;
- desregulación;

y dificultades para desarrollar habilidades internas de autorregulación.

Posteriormente, se presentan las siete habilidades propuestas por Conscious Discipline para fortalecer ambientes emocionales más seguros dentro de la educación inicial, animando a las maestras a reconocer que estas habilidades pueden desarrollarse y fortalecerse progresivamente dentro de la práctica pedagógica cotidiana. Asimismo, se retoma la importancia de haber comprendido previamente el funcionamiento del cerebro infantil, reconociendo que entender las emociones y necesidades de los niños permite acompañarlos desde una mirada más empática, consciente y respetuosa, favoreciendo también el desarrollo de habilidades emocionales en las propias docentes:

- compostura;
- estímulo;

- asertividad;
- elecciones;
- empatía;
- intención positiva;
- y consecuencias relacionadas con el aprendizaje y la reparación.

Asimismo, se profundiza especialmente en la importancia de la conexión emocional y sus componentes, los cuales son:

- contacto visual;
- presencia calmada;
- tono de voz respetuoso;
- cercanía afectiva;
- escucha;
- y acompañamiento emocional consciente.

De igual manera, se explica que la disciplina consciente no implica ausencia de límites, sino establecerlos desde la calma, el respeto y la conexión emocional. En este espacio se reflexiona sobre cómo corregir no significa gritar, humillar o castigar impulsivamente, sino acompañar al niño en la comprensión de lo ocurrido y en la búsqueda de formas más adecuadas de expresar sus emociones. Por ejemplo, ante una situación donde un niño golpea a otro, en lugar de reaccionar desde el enojo, se propone intervenir desde la calma con frases como: “No voy a permitir que golpees. Vamos a respirar y después hablamos de lo que ocurrió”, favoreciendo posteriormente una conversación sencilla donde el niño pueda reconocer lo sucedido, comprender cómo pudo sentirse el otro compañero y pensar, junto con el adulto, alternativas más adecuadas para expresar el enojo o la frustración. Asimismo, se explica que el límite sigue

estando presente, pero desde una intervención que busca enseñar y acompañar emocionalmente al niño, en lugar de generar miedo o mayor desregulación.

Durante este espacio también se explica cómo la conexión entre escuela y familia favorece procesos más coherentes de acompañamiento emocional infantil, resaltando la importancia de construir relaciones de comunicación y apoyo mutuo alrededor del bienestar de los niños y niñas.

Posteriormente, se explica la importancia de la respiración profunda como una herramienta de autorregulación tanto para niños como para adultos, reconociendo que, de acuerdo con *Conscious Discipline*, el primer paso ante cualquier situación de tensión o conflicto consiste en respirar profundamente y recuperar la calma. Durante este espacio se enseña una estrategia básica de respiración consciente que consiste en inhalar por la nariz, sostener el aire durante algunos segundos y exhalar lentamente por la boca, repitiendo el ejercicio varias veces.

Después se dialoga sobre cómo estas prácticas pueden favorecer procesos de calma activa, autocontrol, regulación emocional y acompañamiento respetuoso dentro del aula, contribuyendo tanto al bienestar infantil como al bienestar emocional docente. Y finalmente, se enseñan estrategias concretas de regulación emocional, en este caso, estrategias de respiración profunda, utilizadas dentro de *Conscious Discipline*, especialmente en momentos en los que los niños se desregulan emocionalmente o simplemente para ayudar a mantener el sistema nervioso en calma en momentos específicos, tanto de las maestras como de los niños, entre ellas:

- respiración de estrella;
- respiración de globo;
- respiración de pretzel;
- respiración profunda guiada;

- y respiración arcoíris.

A continuación, se presentan los denominados “*rituales Te Amo*”, entendidos como pequeñas acciones cotidianas de conexión afectiva que fortalecen la seguridad emocional, el vínculo y el sentido de pertenencia dentro del aula. Se explica que estos rituales pueden realizarse mediante:

- canciones;
- saludos afectivos;
- juegos breves de conexión;
- contacto visual;
- palabras de afirmación;
- dinámicas grupales de bienvenida y cierre.

Finalmente, las participantes practican ejercicios breves de respiración y regulación emocional orientados tanto al acompañamiento infantil como al autocuidado docente, reflexionando sobre cómo el desarrollo de herramientas pedagógicas y emocionales puede contribuir no solo al bienestar de los niños y niñas, sino también al bienestar integral de las maestras dentro de su práctica cotidiana.

Cuarto momento — Reflexión Colectiva y Cierre Pedagógico (25 minutos)

La sesión finaliza con un espacio de reflexión grupal alrededor de preguntas orientadoras como:

- ¿Qué situaciones generan mayor desgaste emocional dentro de la jornada?
- ¿Qué conductas infantiles suelen activar más frustración?
- ¿Cómo aprendimos nosotras a regular nuestras emociones durante la infancia?
- ¿Qué prácticas queremos transformar dentro del aula?

- ¿Qué herramientas consideran más útiles para acompañar emocionalmente a los niños?
- ¿Cómo puede construirse un ambiente emocionalmente más seguro dentro de la institución?

Cada maestra registra sus ideas en carteles o papel Kraft, o en notas post it y posteriormente realiza una breve socialización.

Finalmente, se construye una reflexión colectiva sobre la importancia de comprender el comportamiento infantil desde el desarrollo emocional y no únicamente desde el control conductual, reconociendo que el bienestar emocional docente y la regulación consciente constituyen dimensiones fundamentales del cuidado dentro de la educación inicial.

Sesión 2. Reconociendo las Emociones Docentes y Transformando Prácticas Desde la Disciplina Consciente

Tipo de Sesión: Práctico–vivencial.

Duración: 140 minutos.

Participantes: Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Propiciar un espacio vivencial y reflexivo que permita a las maestras reconocer cómo sus experiencias emocionales, formas de crianza y respuestas aprendidas durante la infancia pueden influir en sus prácticas pedagógicas actuales. Asimismo, se busca fortalecer herramientas de regulación consciente, co-regulación y acompañamiento emocional respetuoso que les permitan afrontar de manera más empática y consciente las situaciones cotidianas dentro de la educación inicial, comprendiendo estas herramientas también como una forma de cuidado docente y de fortalecimiento de su bienestar emocional dentro de la práctica educativa.

Materiales

- Computador y videobeam.
- Música suave para ambientación.
- Hojas blancas.
- Marcadores y colores.
- Papel kraft.
- Post-it.
- Tarjetas con situaciones pedagógicas.
- Carteles.
- Cinta.
- Cojines o tapetes para trabajo reflexivo.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Reconociendo mi Historia Emocional y las Formas en que

Aprendí a ser Corregida (40 Minutos)

La sesión inicia con un ejercicio de reflexión individual orientado a reconocer experiencias emocionales significativas relacionadas con la infancia y las formas de acompañamiento recibidas durante procesos de corrección, frustración o regulación emocional. Este ejercicio parte de uno de los principios trabajados desde Conscious Discipline, el cual reconoce que muchas respuestas emocionales pueden aparecer de manera automática en la vida adulta a partir de experiencias aprendidas previamente. Bailey (2015) plantea que, en momentos de estrés o desregulación, los adultos suelen responder desde patrones automáticos de supervivencia contruidos a lo largo de su historia emocional. Por esta razón, y aunque durante la sesión anterior se abordaron aspectos relacionados con el cerebro infantil, la regulación

emocional y la disciplina consciente, en este espacio se profundiza específicamente en la comprensión de estas respuestas automáticas desde una experiencia más vivencial y personal.

Cada participante recibe una hoja con preguntas orientadoras como:

- ¿Cómo reaccionaban los adultos cuando lloraba, me frustraba o cometía errores?
- ¿Qué frases escuchaba frecuentemente cuando me portaba “mal”?
- ¿Cómo me sentía emocionalmente frente a los gritos, castigos o regaños?
- ¿Qué necesitaba emocionalmente en esos momentos?
- ¿Qué adultos me hacían sentir segura, escuchada o comprendida?
- ¿Qué formas de acompañamiento recuerdo con tranquilidad y cuáles con incomodidad o miedo?

Posteriormente, se realiza un espacio de escritura silenciosa acompañado de música suave.

Se aclara que ninguna participante está obligada a compartir experiencias personales si no lo desea y que la actividad busca reflexionar sobre cómo muchas respuestas emocionales y pedagógicas aprendidas durante la infancia pueden aparecer posteriormente dentro de la práctica docente.

Después del ejercicio individual, se desarrolla una conversación grupal alrededor de preguntas como:

- ¿Creen que algunas formas de corrección aprendidas durante la infancia todavía aparecen en nuestra manera de reaccionar frente a los niños?
- ¿Qué emociones suelen activarse cuando un niño llora intensamente, golpea o pierde el control?

- ¿En qué momentos sienten que reaccionan más desde el cansancio o la frustración que desde la calma?
- ¿Qué prácticas quisieran transformar dentro de su acompañamiento emocional?

Durante este momento se enfatiza que reflexionar sobre estas experiencias no busca culpabilizar las historias personales de las maestras, sino comprender cómo las prácticas pedagógicas también se construyen desde experiencias emocionales aprendidas a lo largo de la vida.

Segundo Momento — Comprendiendo qué Activa Emocionalmente a la Maestra Dentro del Aula (25 Minutos)

En este espacio las participantes reflexionan sobre aquellas situaciones cotidianas que generan mayor desgaste emocional dentro de la práctica pedagógica.

Cada maestra recibe varios post-it donde escribe situaciones del aula que suelen generar:

- frustración;
- agotamiento;
- tensión;
- desesperación;
- o sensación de pérdida de control.

Posteriormente, los post-it se organizan colectivamente en un cartel, de manera anónima si lo desean.

Generalmente, y acorde a las situaciones y emociones que las maestras manifestaron previamente durante las entrevistas y espacios de diálogo desarrollados en la investigación, así como en las experiencias observadas, podrán emerger situaciones relacionadas con:

- llanto intenso;

- conflictos repetitivos;
- niños que golpean;
- dificultad para seguir instrucciones;
- gritos constantes;
- momentos de caos grupal;
- oposición;
- o múltiples demandas simultáneas.

A partir de ello, se desarrolla una reflexión colectiva guiada sobre cómo muchas veces las respuestas impulsivas aparecen asociadas no solamente a la conducta infantil, sino también a:

- cansancio acumulado;
- estrés;
- sobrecarga emocional;
- presión institucional;
- falta de descanso;
- experiencias personales previas;
- y ausencia de herramientas pedagógicas y de regulación emocional.

Posteriormente, se retoma una de las ideas centrales trabajadas durante la sesión teórica:

Se proyecta la frase: “*El niño no está intentando hacerme daño emocional; está expresando algo que todavía no sabe regular adecuadamente.*”

Desde esta perspectiva, se dialoga sobre cómo comprender el desarrollo cerebral infantil, hacer conscientes determinadas respuestas aprendidas o automáticas y comenzar a aplicar las estrategias trabajadas durante la sesión anterior puede disminuir:

- la personalización de las conductas;

- la sensación constante de confrontación;
- y el desgaste emocional asociado a la necesidad permanente de control inmediato.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso emocional y mental de las participantes. Durante este momento las maestras disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente, hidratarse, escuchar música, respirar conscientemente o simplemente desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca reconocer que el bienestar emocional también requiere pausas reales dentro de las dinámicas institucionales y que el descanso constituye una necesidad fundamental dentro del trabajo docente.

Tercer momento — Transformando Prácticas: de la Reacción Impulsiva a la Disciplina Consciente (30 Minutos)

Cada maestra recuerda una situación real difícil vivida dentro del aula relacionada con:

- frustración infantil;
- agresiones;
- llanto intenso;
- oposición;
- dificultad para compartir;
- o crisis emocionales.

Posteriormente, cada una analiza:

- ¿Qué hizo el niño?
- ¿Qué sintió emocionalmente como maestra?
- ¿Cómo reaccionó inicialmente?

- ¿Qué estado cerebral podría estar experimentando el niño?
- ¿Qué necesitaba emocionalmente en ese momento?
- ¿Qué respuesta basada en *Conscious Discipline* podría haberse utilizado?

La intención de este ejercicio no consiste en juzgar prácticas anteriores, sino en resignificar situaciones cotidianas desde nuevas herramientas pedagógicas y emocionales.

Durante este momento se reflexiona especialmente sobre cómo algunas respuestas centradas únicamente en el control conductual inmediato pueden aumentar la tensión emocional, generar mayor desregulación y producir desgaste tanto en las maestras como en los niños.

Posteriormente, cada grupo construye alternativas pedagógicas basadas en estrategias de *Conscious Discipline*:

- conexión emocional;
- respiración consciente;
- validación emocional;
- lenguaje respetuoso;
- acompañamiento;
- límites claros;
- y co-regulación.

Finalmente, se realiza una socialización grupal de las reflexiones construidas.

Cuarto momento — Dramatización Pedagógica y Aplicación Práctica de Conscious Discipline (25 Minutos)

Inicialmente, se presentan videos explicativos sobre diferentes situaciones cotidianas de la educación inicial y formas de acompañamiento emocional basadas en *Conscious Discipline*, guiadas por psicólogas y profesionales capacitadas en este enfoque. Posteriormente, las

participantes reciben tarjetas con situaciones hipotéticas relacionadas con conflictos cotidianos de la educación inicial, por ejemplo:

- un niño golpea a otro durante una actividad;
- una niña llora intensamente porque no quiere separarse de su familia;
- un niño lanza objetos durante un momento de frustración;
- varios niños comienzan a gritar simultáneamente;
- o un niño se niega completamente a participar en la rutina.

Cada maestra debe representar inicialmente una respuesta basada únicamente en control inmediato o reacción impulsiva y posteriormente dramatizar una intervención basada en herramientas de *Conscious Discipline*.

Durante la dramatización deben integrar:

- respiración consciente;
- lenguaje emocional;
- validación;
- tono de voz calmado;
- acompañamiento emocional;
- límites respetuosos;
- y estrategias de co-regulación.

Posteriormente, se desarrolla una conversación colectiva alrededor de preguntas como:

- ¿Qué diferencias emocionales cree generó cada intervención?
- ¿Cómo considera que cambia el ambiente cuando el adulto regula primero sus propias emociones?
- ¿Qué dificultades podrían aparecer al intentar aplicar estas herramientas diariamente?

- ¿Qué estrategias consideran más útiles para comenzar a implementar dentro del aula?

Finalmente, la sesión concluye con una reflexión grupal sobre la importancia de comprender que acompañar emocionalmente a los niños también implica acompañarse emocionalmente a sí mismas, reconociendo que el bienestar docente y la regulación consciente constituyen pilares fundamentales para construir ambientes pedagógicos más sensibles, seguros y humanizados.

Sesión 3. Bitácora Emocional, Acuerdos Pedagógicos y Aplicación Cotidiana de la Disciplina Consciente

Tipo de Sesión: Seguimiento y aplicación cotidiana.

Duración: 120 minutos.

Participantes: Maestras y directiva del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Construir acuerdos pedagógicos y estrategias cotidianas de regulación emocional que permitan fortalecer la aplicación progresiva de herramientas de disciplina consciente dentro del aula, promoviendo espacios de seguimiento, reflexión y acompañamiento colectivo entre las maestras, comprendiendo estas prácticas también como una forma de cuidado docente y fortalecimiento del bienestar emocional tanto de los niños como de las maestras dentro de la práctica educativa.

Materiales

- Formato de bitácora.
- Hojas blancas.
- Marcadores.
- Papel kraft.

- Carteles.
- Impresiones de ejercicios de respiración de Conscious Discipline.
- Cinta.
- Carpetas o sobres para guardar bitácoras.
- Computador y videobeam.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Construcción de Acuerdos Pedagógicos y Compromisos

Colectivos (35 Minutos)

La sesión inicia con una conversación grupal sobre las herramientas, reflexiones y aprendizajes construidos durante las sesiones anteriores.

Posteriormente, las participantes construyen colectivamente acuerdos pedagógicos orientados a fortalecer prácticas de regulación emocional y disciplina consciente dentro del aula.

Entre los acuerdos que pueden surgir se encuentran:

- evitar gritar durante momentos de tensión;
- realizar ejercicios de respiración antes de intervenir impulsivamente;
- validar emocionalmente a los niños antes de corregir;
- disminuir frases humillantes o descalificadoras;
- acompañar emocionalmente las crisis infantiles;
- implementar espacios breves de regulación grupal;
- pedir apoyo a otra compañera cuando exista saturación emocional;

- aplicar estrategias de respiración y regulación emocional para sí mismas durante momentos de estrés o desbordamiento emocional, favoreciendo también prácticas de validación emocional y apoyo mutuo entre compañeras;
- y sostener límites desde el respeto y la calma.

Posteriormente, los acuerdos se organizan en un cartel colectivo que permanecerá visible dentro de la institución como recordatorio pedagógico y emocional.

Durante este momento también se propone construir pequeñas rutinas cotidianas basadas en *Conscious Discipline*, por ejemplo:

- iniciar la jornada con ejercicios de respiración;
- incorporar pausas conscientes dentro de la rutina;
- utilizar lenguaje emocional diariamente;
- desarrollar espacios de identificación emocional con los niños;
- y practicar estrategias de regulación antes de resolver conflictos.

Segundo Momento — Diseño y Explicación de la Bitácora Emocional Docente (25 Minutos)

En este espacio se presenta el formato de la bitácora de seguimiento que acompañará la aplicación cotidiana de las herramientas trabajadas durante el módulo.

Se explica que la bitácora no busca vigilar ni evaluar negativamente a las maestras, sino favorecer procesos de:

- autorreflexión;
- seguimiento emocional;
- reconocimiento de avances;
- y construcción progresiva de nuevas prácticas pedagógicas.

La bitácora incluirá aspectos sencillos que deben ser elegidos o aprobados por las mismas maestras después del ejercicio anterior, como:

- situación emocionalmente desafiante vivida durante la jornada;
- emoción experimentada por la maestra;
- respuesta inicial que apareció;
- herramienta de regulación utilizada;
- reacción observada en el niño;
- reflexión posterior sobre la situación;
- y aspectos que quisiera mejorar o continuar fortaleciendo.

Posteriormente, se entrega el formato y se explica colectivamente cómo diligenciarlo.

También se aclara que la bitácora debe construirse desde la honestidad y el cuidado emocional, comprendiendo que transformar prácticas pedagógicas requiere procesos progresivos y no cambios inmediatos o perfectos.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza una pausa institucional destinada al descanso emocional y mental de las participantes. Durante este momento las maestras pueden consumir un refrigerio, conversar libremente, descansar, hidratarse o realizar ejercicios breves de respiración consciente.

Este espacio busca continuar fortaleciendo la idea de que el bienestar emocional también necesita tiempos reales de pausa y cuidado dentro de las dinámicas institucionales.

Tercer Momento — Aplicación Práctica y Organización del Seguimiento Institucional (40 Minutos)

Durante este momento las maestras organizan conjuntamente la manera en que implementarán las herramientas de *Conscious Discipline* dentro de las dinámicas cotidianas del jardín infantil.

Se propone:

- imprimir y ubicar visualmente los ejercicios de respiración en los salones;
- incorporar rutinas breves de regulación emocional con los niños;
- establecer momentos diarios de pausa y respiración grupal;
- fortalecer el uso de lenguaje emocional dentro del aula;
- acompañar conflictos infantiles desde la co-regulación;
- y generar apoyo mutuo entre compañeras durante situaciones emocionalmente exigentes.

Asimismo, se propone que las maestras realicen encuentros breves semanales donde puedan:

- compartir experiencias;
- diligenciar las bitácoras y retroalimentar avances;
- dialogar sobre dificultades;
- acompañarse emocionalmente;
- y fortalecer colectivamente las estrategias implementadas.

Finalmente, cada maestra escribe un compromiso personal relacionado con alguna o algunas prácticas de manejo emocional o pedagógico que desea fortalecer dentro de su trabajo cotidiano.

La sesión concluye con una reflexión colectiva sobre la importancia de comprender que el bienestar emocional docente no depende únicamente del esfuerzo individual, sino también de

la construcción de dinámicas institucionales de apoyo, cuidado y acompañamiento mutuo dentro de la educación inicial.

5.8. Módulo 3: Cuidado social y Corresponsabilidad Comunitaria

5.8.1. Sustento Teórico

Durante el proceso investigativo desarrollado en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten fue posible identificar que las relaciones construidas dentro de la comunidad educativa influyen de manera significativa en el bienestar emocional y profesional de las maestras. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas y observaciones emergieron experiencias relacionadas con necesidad de apoyo emocional, trabajo en equipo, escucha, reconocimiento, acompañamiento entre compañeras y construcción de vínculos positivos con las familias. Sin embargo, también aparecieron tensiones asociadas a sobrecarga relacional, dificultades comunicativas, sensación de enfrentar solas múltiples demandas pedagógicas y necesidad de fortalecer dinámicas institucionales de corresponsabilidad frente al cuidado docente.

A partir de estas necesidades identificadas, el presente módulo aborda el bienestar social docente desde una perspectiva de ética del cuidado, corresponsabilidad comunitaria y construcción de redes de apoyo dentro de la educación inicial, reconociendo que el bienestar de las maestras no depende únicamente de recursos individuales de regulación emocional o vocación profesional, sino también de las relaciones humanas y las dinámicas institucionales que sostienen —o tensionan— su práctica pedagógica cotidiana.

Desde esta perspectiva, el módulo busca fortalecer procesos de comunicación, apoyo mutuo, reconocimiento y construcción colectiva del cuidado dentro de la comunidad educativa, comprendiendo que las maestras también necesitan sentirse escuchadas, acompañadas y

sostenidas emocionalmente para ejercer prácticas pedagógicas más sensibles, humanas y emocionalmente equilibradas.

Durante la investigación fue posible identificar que muchas maestras experimentan gran parte de las exigencias emocionales y pedagógicas de manera individual. Aunque las participantes reconocen relaciones cercanas y afectivas dentro de la institución, también emergen necesidades relacionadas con acompañamiento más estructurado, distribución de responsabilidades y fortalecimiento de espacios de apoyo colectivo. Varias docentes expresaron que sentirse cuidadas implica contar con escucha, apoyo emocional, trabajo en equipo y redes de acompañamiento dentro de la institución.

En coherencia con ello, Noddings (1984) plantea que el cuidado constituye una relación basada en la receptividad, la atención sensible y la respuesta auténtica hacia las necesidades del otro. Desde esta perspectiva, el cuidado no puede comprenderse únicamente como una acción dirigida hacia los niños y niñas, sino también como una experiencia relacional que debe incluir a quienes sostienen diariamente el trabajo pedagógico. Noddings (2002) amplía posteriormente esta mirada señalando que las instituciones educativas también tienen la responsabilidad de construir condiciones humanas y relacionales que permitan sostener prácticas pedagógicas éticas y emocionalmente cuidadosas.

Esta comprensión resulta especialmente importante dentro de la educación inicial porque las maestras de primera infancia sostienen permanentemente relaciones de cuidado, acompañamiento emocional y mediación de conflictos dentro de la práctica pedagógica cotidiana. Durante la investigación fue posible evidenciar que las docentes deben responder simultáneamente a múltiples demandas provenientes de los niños, las familias, las dinámicas

institucionales y las relaciones laborales construidas dentro de la comunidad educativa, situación que influye directamente en su experiencia emocional y profesional.

En las entrevistas realizadas en la investigación, varias maestras señalaron que el apoyo entre compañeras constituye uno de los principales factores protectores dentro de su experiencia laboral. Expresiones como “nos apoyamos en todo”, “siempre he contado con el apoyo de ellas” o “han sido más amigas que jefes” permiten identificar que las relaciones construidas dentro de la institución funcionan como redes de contención emocional frente a las exigencias cotidianas del trabajo pedagógico.

Desde esta mirada, el bienestar docente comienza a comprenderse no únicamente como una experiencia individual, sino como una construcción profundamente relacional. Noddings (1984) sostiene precisamente que el cuidado auténtico solo puede sostenerse cuando quien cuida también se siente reconocido, escuchado y acompañado dentro de las relaciones que construye cotidianamente.

Asimismo, Joan Tronto (1993) plantea que el cuidado constituye una práctica ética y política basada en la corresponsabilidad colectiva. Desde esta perspectiva, cuidar no depende únicamente de la disposición emocional individual de las personas, sino también de las condiciones sociales e institucionales que permiten sostener ese cuidado de manera continua. Esto resulta especialmente significativo dentro de la educación inicial, donde, como se pudo evidenciar en la presente investigación, gran parte de las demandas emocionales, conductuales y organizativas terminan recayendo de manera permanente sobre las maestras.

Durante las observaciones realizadas en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten fue posible evidenciar que las docentes enfrentan simultáneamente múltiples responsabilidades relacionadas con acompañamiento emocional, regulación grupal, organización del aula,

resolución de conflictos, comunicación con familias y cumplimiento de demandas institucionales, muchas veces sin apoyos inmediatos dentro del aula. Estas dinámicas permiten comprender que el bienestar docente no depende únicamente de características personales como paciencia o vocación, sino también de las redes de apoyo y las condiciones colectivas que acompañan la práctica pedagógica cotidiana.

Otro aspecto importante identificado durante la investigación corresponde a la relación entre familias e institución educativa. Tanto familias como maestras y directiva reconocen la importancia del trabajo conjunto y la corresponsabilidad educativa dentro del bienestar docente. Expresiones como “somos un equipo con un mismo fin” o “no solo las maestras educan” evidencian que las familias reconocen parcialmente su papel dentro de las dinámicas que influyen en la experiencia emocional de las docentes.

En coherencia con ello, Epstein et al. (2002) plantean que las relaciones entre familia y escuela deben construirse desde la colaboración, la comunicación y el apoyo mutuo, reconociendo que los procesos educativos requieren participación compartida entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Desde esta mirada, la corresponsabilidad no implica trasladar completamente las responsabilidades educativas hacia las familias ni hacia las maestras, sino construir relaciones más equilibradas donde el cuidado y la formación de los niños puedan sostenerse colectivamente.

Asimismo, la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) permite comprender que el bienestar docente se encuentra influenciado por múltiples sistemas relacionales que interactúan constantemente entre sí. Las relaciones con familias, colegas, directivos e institución no constituyen elementos aislados de la práctica pedagógica, sino factores que impactan

directamente la experiencia emocional, profesional y relacional de las maestras dentro de la educación inicial.

Desde esta perspectiva, el bienestar social docente no puede reducirse únicamente a “tener buenas relaciones” dentro de la institución. También implica sentirse escuchadas y reconocidas, contar con redes de apoyo, construir relaciones laborales respetuosas, fortalecer procesos de comunicación, compartir responsabilidades y generar dinámicas institucionales donde el cuidado no recaiga exclusivamente sobre esfuerzos individuales de adaptación emocional.

Durante la investigación también emergieron tensiones relacionadas con comunicación institucional, carga laboral, distribución de responsabilidades y necesidad de fortalecer espacios de bienestar colectivo. Algunas maestras expresaron la necesidad de contar con mayores espacios de diálogo, acompañamiento emocional y construcción conjunta de soluciones frente a las dificultades cotidianas de la práctica pedagógica.

Por esta razón, el presente módulo propone comprender el cuidado social docente como una construcción colectiva basada en vínculos humanos, corresponsabilidad y apoyo mutuo dentro de la comunidad educativa. Desde esta mirada, cuidar a las maestras no implica únicamente reconocer afectivamente su labor, sino también construir dinámicas institucionales más humanas, colaborativas y emocionalmente sostenibles.

En este sentido, el módulo busca fortalecer herramientas relacionadas con comunicación asertiva, construcción de redes de apoyo, corresponsabilidad educativa, trabajo colaborativo, reconocimiento emocional, resolución respetuosa de tensiones, escucha activa y fortalecimiento de vínculos dentro de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, el bienestar social docente se comprende como una dimensión fundamental dentro del cuidado integral de las maestras de educación inicial, reconociendo que las relaciones humanas construidas dentro de la comunidad educativa pueden convertirse tanto en factores protectores como en fuentes de tensión emocional. Por ello, fortalecer vínculos más empáticos, colaborativos y corresponsables también constituye una forma de cuidado hacia las docentes y hacia las experiencias pedagógicas que viven diariamente los niños y niñas dentro de la educación inicial.

5.8.2. Planeación Pedagógica de las Sesiones

Tabla 4

Organización general del Módulo 3

Módulo 3: Cuidado social y corresponsabilidad comunitaria			
Sesión	Nombre de la sesión	Tipo de sesión	Duración
Sesión 1	Comprendiendo el bienestar social docente y la corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa	Teórico–reflexiva	140 minutos
Sesión 2	Construyendo redes de apoyo y corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa	Práctico–vivencial	140 minutos
Sesión 3	Construcción de bitácoras de seguimiento y aplicación cotidiana del cuidado social dentro de la comunidad educativa	Seguimiento y aplicación cotidiana	120 minutos

Nota. Tabla elaborada con base en la estructura pedagógica del Módulo 3 de la propuesta de bienestar docente desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Sesión 1. Comprendiendo el Bienestar Social Docente y la Corresponsabilidad

Dentro de la Comunidad Educativa

Aclaración Metodológica Sobre el Material de Apoyo de la Sesión

Aclaración Metodológica Sobre los Recursos de Apoyo de la Sesión

Considerando el carácter reflexivo y formativo de la presente sesión, además de la planeación pedagógica que se expone a continuación, se elaboraron recursos complementarios destinados a facilitar su desarrollo y fortalecer la comprensión de los contenidos abordados dentro del módulo.

Estos recursos incluyen una presentación en diapositivas diseñada para acompañar visualmente cada uno de los momentos de la sesión, así como un guion de apoyo teórico construido específicamente para cada diapositiva. Dicho guion amplía los contenidos trabajados, ofrece fundamentos conceptuales pertinentes y brinda orientaciones que favorecen la adecuada comprensión y desarrollo de las temáticas propuestas.

La planeación pedagógica, la presentación visual y el guion de apoyo fueron concebidos como elementos interrelacionados que funcionan de manera complementaria durante la implementación. Mientras la planeación organiza la secuencia metodológica de las actividades, la presentación facilita el acompañamiento visual de los contenidos y el guion proporciona sustento teórico y orientaciones para el abordaje de cada momento formativo.

Link presentación en diapositivas: <https://canva.link/pokxptagksx33a5>

Link guion de apoyo teórico: <https://drive.google.com/file/d/1OYjabMsYIeMakE-051uOOZGeSyrREu4G/view?usp=sharing>

Tipo de Sesión: Teórico–reflexiva.

Duración: 140 minutos.

Participantes: Maestras, directivas y familias del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Fortalecer la comprensión sobre la relación entre bienestar social docente, vínculos humanos y corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa, reconociendo la importancia de las redes de apoyo, la comunicación respetuosa, el trabajo colaborativo y las relaciones entre maestras, directivos y familias como elementos fundamentales del cuidado integral dentro de la educación inicial. Asimismo, se busca favorecer reflexiones sobre cómo las dinámicas relacionales presentes dentro de la institución pueden influir tanto en el bienestar emocional de las maestras como en las experiencias pedagógicas y afectivas construidas cotidianamente con los niños y niñas.

Materiales

- Computador y videobeam.
- Presentación en diapositivas y guion para la primera sesión.
- Hojas blancas.
- Marcadores.
- Papel kraft.
- Post-it.
- Cinta.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Comprendiendo la Relación Entre Familia, Escuela y Bienestar

Docente (40 Minutos)

La sesión inicia con la pregunta orientadora:

“¿Qué acciones o situaciones fortalecen —o dificultan— la relación entre familias y maestras dentro de la educación inicial?”

En este primer momento participan conjuntamente maestras, directiva y familias invitadas. Cada participante escribe de manera individual, en notas adhesivas (post-it), experiencias, emociones, necesidades o situaciones relacionadas con la relación familia–escuela dentro de la educación inicial. Posteriormente, las respuestas son pegadas en una cartelera elaborada en papel kraft y se desarrolla una conversación grupal alrededor de las experiencias identificadas colectivamente.

Durante este espacio se busca favorecer un diálogo respetuoso y reflexivo donde tanto familias como maestras puedan reconocer cómo las relaciones construidas entre ambos influyen directamente en el bienestar emocional de quienes acompañan diariamente a los niños y niñas.

A partir de las respuestas, se presentan algunos hallazgos identificados durante la investigación desarrollada en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten, donde tanto maestras como familias reconocieron la importancia del trabajo conjunto, la comunicación y el apoyo mutuo dentro de los procesos educativos. Asimismo, emergieron necesidades relacionadas con fortalecimiento de la corresponsabilidad, construcción de acuerdos y generación de relaciones más colaborativas entre familia e institución educativa.

Posteriormente, se reflexiona sobre cómo las relaciones construidas entre familias y maestras pueden convertirse tanto en factores protectores como en fuentes de tensión emocional dentro de la experiencia docente y familiar (Epstein et al., 2002; Bronfenbrenner, 1979). También se dialoga sobre algunas situaciones cotidianas que pueden generar desgaste relacional dentro de la educación inicial, entre ellas:

- dificultades de comunicación entre familia e institución;
- expectativas excesivas hacia las maestras;
- falta de corresponsabilidad frente a determinados procesos infantiles;

- desacuerdos frente a normas o límites;
- sensación de asumir individualmente responsabilidades compartidas;
- y presión emocional relacionada con el acompañamiento permanente a los niños y niñas.

Durante este espacio se enfatiza que la intención de la actividad no consiste en responsabilizar o señalar a las familias ni a las maestras, sino comprender que el bienestar infantil y docente se construye a través de relaciones colaborativas, respetuosas y corresponsables entre todos los actores de la comunidad educativa.

Posteriormente, se explica que la corresponsabilidad educativa implica reconocer que el bienestar y desarrollo infantil no dependen únicamente de las maestras ni exclusivamente de las familias, sino de la construcción conjunta entre hogar, institución educativa y comunidad.

En este espacio se presenta el planteamiento de Epstein et al. (2002), quienes explican que las relaciones entre familia y escuela deben construirse desde la colaboración, la comunicación y el apoyo mutuo, reconociendo que los procesos educativos requieren participación compartida entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Asimismo, se retoma la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), explicando que tanto el bienestar docente como el desarrollo infantil se encuentran influenciados por múltiples sistemas relacionales que interactúan constantemente entre sí. Desde esta mirada, las relaciones entre familias e institución educativa no corresponden a elementos aislados, sino a vínculos que impactan directamente las experiencias emocionales, pedagógicas y relacionales construidas dentro de la educación inicial.

Finalmente, se desarrolla una reflexión colectiva sobre cómo fortalecer relaciones más empáticas, respetuosas, humanas y corresponsables entre familias y maestras también constituye

una forma de cuidado hacia las docentes, las familias y los niños y niñas dentro de la comunidad educativa.

Segundo Momento — Relaciones Institucionales, Reconocimiento y Bienestar Entre Directivos y Maestras (35 Minutos)

En este espacio se reflexiona sobre la importancia de las relaciones institucionales dentro del bienestar social docente. Durante este espacio, las familias pueden permanecer como espectadores, observando y analizando, lo cual les ayudará también a entender un poco mejor las dinámicas de la institución a la que pertenecen, comprendiendo que son más complejas de lo que pueden parecer a simple vista. En caso de que las maestras y directivas no se sientan cómodas, las familias pueden retirarse y volver después en la sesión 2, la cual se realiza otro día.

Inicialmente, las participantes observan diferentes frases relacionadas con reconocimiento, comunicación institucional, acompañamiento laboral y bienestar docente.

Algunas de ellas pueden ser:

- “Sentirse escuchada también hace parte del bienestar docente.”
- “El trabajo emocional de las maestras también necesita reconocimiento.”
- “Pedir apoyo no significa debilidad.”
- “El bienestar docente también se construye colectivamente.”
- “Las relaciones institucionales influyen en el ambiente emocional de trabajo.”

Posteriormente, se desarrolla una conversación grupal alrededor de preguntas como:

- ¿Qué características consideran importantes dentro de una relación laboral saludable?
- ¿Qué situaciones institucionales generan mayor bienestar emocional?
- ¿Qué dinámicas pueden aumentar el desgaste dentro del trabajo docente?
- ¿Cómo influye la comunicación institucional en el ambiente laboral?

- ¿Qué significa sentirse acompañada dentro de la institución?

A partir de este diálogo, se presentan algunos hallazgos identificados durante la investigación, donde varias maestras manifestaron que sentirse cuidadas implica contar con escucha, apoyo emocional, acompañamiento y relaciones humanas respetuosas dentro de la institución. Asimismo, algunas participantes expresaron necesidades relacionadas con mayores espacios de diálogo, construcción conjunta de soluciones y fortalecimiento del bienestar colectivo.

Posteriormente, se introduce la ética del cuidado planteada por Noddings (1984), explicando que el cuidado constituye una relación basada en receptividad, atención sensible y respuesta auténtica hacia las necesidades del otro. Desde esta perspectiva, se reflexiona sobre cómo las instituciones educativas también tienen la responsabilidad de construir ambientes humanos y relacionales que permitan sostener prácticas pedagógicas emocionalmente cuidadas.

Asimismo, se explica que el bienestar social docente no depende únicamente de recursos individuales de adaptación emocional, sino también de las dinámicas relacionales construidas dentro de la institución. En este espacio se retoma a Tronto (1993), quien plantea que el cuidado constituye una práctica ética y colectiva que requiere corresponsabilidad y condiciones institucionales que permitan sostenerlo de manera continua.

Después, se dialoga sobre cómo algunas dinámicas institucionales y directivas pueden favorecer bienestar social docente, entre ellas:

- escucha activa;
- reconocimiento emocional y profesional;
- comunicación respetuosa;

- trabajo colaborativo;
- distribución más equilibrada de responsabilidades;
- acompañamiento directivo hacia las maestras;
- y construcción colectiva de soluciones frente a las dificultades cotidianas sin juicio.

Finalmente, se reflexiona sobre cómo construir ambientes laborales más humanos y empáticos también influye directamente en las experiencias emocionales y pedagógicas que viven diariamente los niños y niñas dentro de la institución.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso emocional y mental de las participantes.

Durante este momento las maestras disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente, descansar y desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca reconocer que el bienestar social y emocional también requiere momentos de encuentro, conversación y pausa dentro de las dinámicas institucionales, comprendiendo que compartir con otros desde la tranquilidad y la cercanía humana también hace parte del cuidado docente.

Tercer Momento — Redes de Apoyo, Trabajo Colaborativo y Bienestar Entre Compañeras (35 Minutos)

En este espacio se reflexiona sobre la importancia de las relaciones entre compañeras dentro del bienestar docente y del clima emocional institucional.

Inicialmente, las participantes reciben tarjetas con situaciones cotidianas relacionadas con apoyo laboral, comunicación entre compañeras y trabajo colaborativo dentro de la educación inicial. Algunas situaciones pueden ser:

- una maestra se siente emocionalmente saturada durante la jornada;
- una compañera necesita apoyo para manejar una situación difícil dentro del aula;
- existen tensiones o malentendidos entre colegas;
- una docente siente que debe resolver todo sola;
- o una maestra necesita sentirse escuchada frente a una situación emocional compleja.

Posteriormente, las participantes reflexionan grupalmente alrededor de preguntas como:

- ¿Qué tipo de apoyo consideran importante dentro del trabajo docente?
- ¿Qué acciones fortalecen el bienestar entre compañeras?
- ¿Qué dinámicas pueden deteriorar el ambiente laboral?
- ¿Cómo influye el trabajo colaborativo en el bienestar emocional docente?
- ¿Qué significa construir redes de apoyo dentro de la institución?

A partir de las reflexiones construidas, se presentan algunos hallazgos identificados durante la investigación, donde varias maestras expresaron que el apoyo entre compañeras constituye uno de los principales factores protectores dentro de su experiencia laboral. Expresiones como “nos apoyamos en todo” o “siempre he contado con el apoyo de ellas” permitieron reconocer la importancia de las redes de acompañamiento emocional dentro de la institución.

Posteriormente, se explica que, desde la ética del cuidado planteada por Noddings (1984), las relaciones humanas basadas en escucha, empatía y reconocimiento mutuo constituyen elementos fundamentales dentro de los procesos de cuidado.

Asimismo, se reflexiona sobre cómo el trabajo colaborativo no implica únicamente “trabajar juntas”, sino construir relaciones donde las maestras puedan sentirse acompañadas

emocionalmente, escuchadas y sostenidas frente a las exigencias cotidianas de la práctica pedagógica.

Durante este espacio también se dialoga sobre estrategias que pueden favorecer ambientes laborales más colaborativos y respetuosos, entre ellas:

- escucha activa entre compañeras;
- validación emocional;
- comunicación respetuosa;
- disposición para apoyar en momentos de saturación;
- resolución dialogada de tensiones;
- reconocimiento del trabajo de las demás;
- y construcción de acuerdos colectivos.

Finalmente, se desarrolla una reflexión grupal sobre cómo las redes de apoyo y los vínculos construidos entre compañeras pueden convertirse en factores protectores frente al desgaste emocional y laboral dentro de la educación inicial.

Cuarto Momento — Reflexión Colectiva y Cierre Pedagógico (10 Minutos)

La sesión finaliza con una reflexión grupal alrededor de preguntas orientadoras como:

- ¿Qué relaciones dentro de la comunidad educativa favorecen más su bienestar?
- ¿Qué dinámicas consideran necesario fortalecer institucionalmente?
- ¿Cómo influye sentirse escuchada y acompañada dentro del trabajo docente?
- ¿De qué manera puede construirse una cultura institucional más corresponsable y empática?
- ¿Qué acciones sencillas podrían comenzar a implementarse para fortalecer el bienestar colectivo dentro de la institución?

Posteriormente, cada participante escribe en una nota adhesiva una acción concreta relacionada con cuidado colectivo, corresponsabilidad o fortalecimiento del bienestar social dentro de la comunidad educativa.

Finalmente, y con base en todo lo aprendido, se construye una reflexión oral conjunta sobre la importancia de comprender que el bienestar docente también se sostiene a través de vínculos humanos, redes de apoyo y relaciones más empáticas y colaborativas dentro de la educación inicial, reconociendo que cuidar a las maestras también implica construir comunidades educativas emocionalmente más humanas y sostenibles.

Sesión 2. Construyendo Redes de Apoyo y Corresponsabilidad Dentro de la Comunidad Educativa

Tipo de Sesión: Práctico–vivencial.

Duración: 140 minutos.

Participantes: Maestras, directiva y familias invitadas del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Propiciar un espacio vivencial y reflexivo que permita fortalecer vínculos de apoyo, comunicación y corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa, favoreciendo experiencias de escucha, reconocimiento mutuo y construcción colectiva de acuerdos entre familias, maestras y directivas. Asimismo, se busca promover relaciones más colaborativas, empáticas y respetuosas que contribuyan al bienestar social docente y al fortalecimiento de ambientes educativos más humanos y sostenibles dentro de la educación inicial.

Materiales

- Computador y videobeam.

- Música suave para ambientación.
- Hojas blancas.
- Marcadores y colores.
- Papel kraft.
- Post-it.
- Tarjetas con situaciones relacionales cotidianas.
- Sobres o buzones simbólicos.
- Cinta.
- Lanas o cuerdas para dinámicas grupales.
- Carteles.
- Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Construyendo Corresponsabilidad Entre Familias y Maestras

(40 Minutos)

La sesión inicia con una dinámica denominada “Lo que Necesitamos unos de Otros”. En este espacio, familias y maestras se organizan en pequeños grupos mixtos. Cada participante recibe dos tarjetas:

- en la primera escribe algo que valora o agradece del otro actor educativo;
- y en la segunda escribe una necesidad, dificultad o aspecto que considera importante fortalecer dentro de la relación familia–escuela.

Posteriormente, las tarjetas son depositadas anónimamente dentro de dos buzones simbólicos:

- “Lo que fortalece nuestra relación”;
- y “Lo que necesitamos mejorar juntos”.

Después, algunas tarjetas son leídas grupalmente y se desarrolla una conversación guiada alrededor de las emociones, tensiones y necesidades que emergen durante el ejercicio.

Durante este momento se enfatiza que la intención de la actividad no consiste en responsabilizar o juzgar a las familias ni a las maestras, sino comprender que, como lo vimos en la sesión anterior, el bienestar infantil y docente requiere procesos de corresponsabilidad, comunicación y construcción conjunta dentro de la comunidad educativa.

A partir del diálogo colectivo, se retoman algunos hallazgos identificados durante la investigación relacionados con:

- necesidad de fortalecer la comunicación entre familias e institución;
- expectativas excesivas hacia las maestras;
- dificultades frente al acompañamiento de algunos procesos infantiles;
- y necesidad de construir relaciones más colaborativas y empáticas entre hogar y escuela.

Posteriormente, se desarrolla una actividad denominada “Construyendo Acuerdos Compartidos”. Cada grupo recibe una situación cotidiana relacionada con corresponsabilidad familiar, por ejemplo:

- procesos de control de esfínteres;
- acompañamiento de rutinas en casa;
- comunicación frente a dificultades conductuales;
- construcción de límites;
- o seguimiento de acuerdos pedagógicos.

A partir de cada situación, familias y maestras dialogan alrededor de preguntas como:

- ¿Qué necesita la maestra en esta situación?
- ¿Qué necesita la familia?
- ¿Qué podría hacerse conjuntamente para evitar sobrecarga o tensión?
- ¿Cómo construir una respuesta más colaborativa?

Finalmente, cada grupo construye algunos acuerdos y compromisos colectivos relacionados con corresponsabilidad y bienestar dentro de la comunidad educativa. Algunos acuerdos pueden relacionarse con:

- fortalecer la comunicación respetuosa entre familias y maestras;
- brindar mayor acompañamiento desde casa a determinados procesos infantiles;
- construir acuerdos frente a normas y límites;
- apoyar procesos como el control de esfínteres desde la corresponsabilidad familia–escuela;
- reconocer emocionalmente el trabajo docente y estrategias para hacerlo;
- y promover relaciones más colaborativas y empáticas dentro de la comunidad educativa.

Los acuerdos construidos son registrados colectivamente como los integrantes deseen hacerlo y posteriormente retomados durante la sesión 3 del módulo destinada a la construcción de la bitácora para fortalecer procesos de seguimiento y aplicación cotidiana.

Segundo Momento — Bienestar Social Docente y Relaciones Entre Directivas y Maestras (25 Minutos)

En este espacio se desarrolla una dinámica denominada “Lo que Necesito de Mi Institución”. Igual que en la sesión anterior, las familias pueden quedarse o retirarse y volver para la sesión 3 que se llevará a cabo otro día, de acuerdo a como lo establezcan las maestras y directivas para favorecer su comodidad.

Inicialmente, las maestras reciben hojas donde completan frases como:

- “Me siento más acompañada cuando...”
- “Una acción institucional que fortalece mi bienestar es...”
- “Me gustaría que dentro de la institución existieran más espacios para...”
- “Una situación que aumenta mi desgaste emocional es...”
- “Sentirme escuchada significa...”

Mientras tanto, las directivas desarrollan simultáneamente una reflexión escrita alrededor de preguntas como:

- ¿Qué necesitan emocionalmente las maestras para sentirse acompañadas?
- ¿Qué prácticas institucionales podrían fortalecerse?
- ¿Qué dinámicas pueden generar sobrecarga o desgaste?
- ¿Cómo construir una cultura institucional más humana y empática?

Posteriormente, se conforma un círculo de diálogo donde algunas reflexiones son compartidas voluntariamente. Durante este espacio se promueve la escucha respetuosa y se enfatiza que el objetivo no consiste en señalar errores individuales, sino reconocer necesidades colectivas relacionadas con bienestar institucional y cuidado docente.

A partir de ello, se retoman algunas ideas trabajadas durante la sesión teórica relacionadas con la ética del cuidado planteada por Noddings (1984) y la comprensión del cuidado como una responsabilidad colectiva desarrollada por Tronto (1993).

Después, se realiza una dinámica denominada “Compromisos que Sostienen”. Directivas y maestras reciben tiras de papel donde escriben compromisos concretos orientados al fortalecimiento del bienestar institucional. Posteriormente, las tiras son unidas simbólicamente

formando una cadena colectiva que representa la construcción compartida del cuidado dentro de la institución.

Algunos compromisos pueden relacionarse con:

- generar espacios de escucha y diálogo entre directivas y maestras;
- reconocer emocional y profesionalmente el trabajo docente y estrategias para hacerlo;
- distribuir de manera más equilibrada determinadas responsabilidades;
- favorecer espacios institucionales de bienestar y acompañamiento;
- promover una comunicación respetuosa frente a las dificultades cotidianas;
- brindar apoyo a las maestras en momentos de saturación emocional o laboral;
- y fortalecer dinámicas de trabajo colaborativo dentro de la institución.

Finalmente, se reflexiona sobre cómo las relaciones institucionales y las dinámicas directivas también influyen significativamente en el bienestar emocional de las maestras y en el ambiente pedagógico construido cotidianamente dentro de la educación inicial. Los acuerdos construidos en las tiras serán guardados y posteriormente retomados durante la sesión 3 del módulo destinada a la construcción de la bitácora para fortalecer procesos de seguimiento y aplicación cotidiana.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso emocional y social de las participantes.

Durante este momento las maestras, directivas y familias disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente, compartir experiencias y desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca reconocer que el bienestar social también requiere momentos de encuentro humano, conversación tranquila y construcción de vínculos positivos dentro de la comunidad educativa.

Tercer Momento — Redes de Apoyo y Bienestar Entre Compañeras (35 Minutos)

En este espacio se desarrolla una dinámica grupal denominada “La Red que Nos Sostiene”.

Inicialmente, las maestras forman un círculo. Una participante sostiene un ovillo de lana y menciona alguna situación dentro del trabajo docente donde haya necesitado apoyo emocional, acompañamiento o comprensión por parte de una compañera. Después, sostiene una parte del hilo y lanza el ovillo a otra maestra, quien comparte una experiencia similar. Poco a poco se construye visualmente una red colectiva.

Posteriormente, se reflexiona grupalmente alrededor de preguntas como:

- ¿Qué sentimos cuando sabemos que podemos apoyarnos entre compañeras?
- ¿Qué situaciones suelen hacernos sentir solas dentro del trabajo docente?
- ¿Qué acciones fortalecen el bienestar colectivo?
- ¿Cómo influye el ambiente laboral en el bienestar emocional?
- ¿Qué tipo de apoyo necesitamos más frecuentemente dentro de la institución?

A partir de ello, se retoman algunos hallazgos identificados durante la investigación, donde varias maestras expresaron que el apoyo entre compañeras constituye uno de los principales factores protectores frente al desgaste emocional y laboral dentro de la educación inicial.

Después, las participantes reciben tarjetas con situaciones relacionadas con tensiones cotidianas entre colegas, por ejemplo:

- una maestra se siente emocionalmente saturada;
- existe un malentendido entre compañeras;
- una docente siente que debe resolver todo sola;
- una compañera necesita apoyo dentro del aula;
- una maestra necesita sentirse escuchada frente a una situación difícil.

Las participantes deben construir alternativas de acompañamiento basadas en:

- escucha activa;
- validación emocional;
- comunicación respetuosa;
- trabajo colaborativo;
- y apoyo mutuo.

Pueden anotar las alternativas en tarjetas y posteriormente socializarlas.

Finalmente, se realiza una dinámica denominada “Palabras que También Cuidan”. Cada participante escribe de manera anónima un mensaje positivo, una palabra de reconocimiento o un agradecimiento dirigido a otra compañera. Posteriormente, los mensajes son entregados dentro de sobres personales.

Como cierre del momento, las maestras construyen colectivamente algunos acuerdos relacionados con:

- brindar apoyo emocional en momentos de saturación;
- favorecer espacios de escucha sin juicio;
- promover una comunicación más respetuosa;
- reconocer el trabajo de las demás;
- pedir apoyo cuando sea necesario;

- y fortalecer el trabajo colaborativo dentro de la institución.

Los acuerdos construidos son registrados colectivamente como las maestras deseen hacerlo y posteriormente retomados durante la sesión 3 del módulo, para la construcción de la bitácora de seguimiento.

Cuarto Momento — Reflexión Final y Cierre Vivencial (20 Minutos)

La sesión finaliza con una actividad denominada “La Comunidad que Queremos Construir”.

En el centro del espacio se ubica un cartel con la frase:

“El bienestar docente también se construye en comunidad.”

Posteriormente, cada participante escribe una palabra o frase corta relacionada con aquello que considera necesario fortalecer dentro de la comunidad educativa para favorecer relaciones más humanas, empáticas y corresponsables.

Algunas palabras que pueden emerger son:

- escucha;
- respeto;
- apoyo;
- comunicación;
- empatía;
- reconocimiento;
- trabajo en equipo;
- y corresponsabilidad.

Finalmente, se desarrolla una reflexión oral grupal sobre cómo las relaciones humanas construidas dentro de la comunidad educativa pueden convertirse en factores protectores frente al

desgaste emocional docente y en una forma de cuidado hacia quienes sostienen diariamente el trabajo pedagógico dentro de la educación inicial.

Sesión 3. Construcción de Bitácoras de Seguimiento y Aplicación Cotidiana del Cuidado Social Dentro de la Comunidad Educativa

Tipo de Sesión: Seguimiento y aplicación cotidiana.

Duración: 120 minutos.

Participantes: Maestras, directiva y familias invitadas del Jardín Infantil Little Kids Kindergarten.

Propósito de la Sesión

Construir colectivamente herramientas de seguimiento y acuerdos cotidianos que permitan fortalecer la aplicación práctica de estrategias relacionadas con corresponsabilidad, trabajo colaborativo, comunicación respetuosa y cuidado social dentro de la comunidad educativa. Se busca favorecer procesos de reflexión, seguimiento y acompañamiento continuo entre familias, maestras y directivas, comprendiendo que el bienestar social docente requiere dinámicas sostenidas de apoyo, escucha y construcción colectiva dentro de la educación inicial.

Materiales

- Computadores portátiles para quienes dispongan de ellos.
- Computador y videobeam.
- Hojas blancas.
- Marcadores y colores.
- Papel kraft.
- Post-it.
- Formatos guía de bitácora.

- Carteles.
- Cinta.
- Carpetas o sobres para guardar acuerdos y bitácoras.
- Memorias USB o medios digitales como la nube para guardar los formatos contruidos.

Refrigerio o espacio de pausa institucional.

Desarrollo de la Sesión

Primer Momento — Construcción de la Bitácora de Corresponsabilidad Entre Familias y Escuela (30 Minutos)

La sesión inicia con una conversación grupal sobre los acuerdos, reflexiones y aprendizajes contruidos durante las sesiones anteriores alrededor de la relación entre familias y maestras.

Posteriormente, se retoman algunos de los acuerdos contruidos durante la sesión vivencial relacionados con:

- comunicación respetuosa;
- acompañamiento conjunto de procesos infantiles;
- corresponsabilidad frente a normas y límites;
- apoyo desde casa;
- y reconocimiento del trabajo docente.

Después, se explica que la intención de la bitácora no consiste en vigilar o controlar a las familias ni a las maestras, sino favorecer procesos de seguimiento, diálogo y construcción progresiva de relaciones más colaborativas dentro de la comunidad educativa.

A continuación, familias y maestras se organizan en pequeños grupos para construir conjuntamente un formato sencillo de bitácora de seguimiento relacionado con

corresponsabilidad familia–escuela. Para ello, se les presenta inicialmente un formato guía con posibles apartados como:

- acuerdo o compromiso establecido;
- acciones realizadas para cumplirlo;
- dificultades encontradas;
- aspectos que mejoraron;
- necesidades de apoyo identificadas;
- y observaciones o reflexiones posteriores.

Cada grupo puede modificar, agregar o reorganizar los apartados según las necesidades que consideren más importantes dentro de su contexto institucional y acorde a los acuerdos establecidos en la sesión anterior.

Posteriormente, los participantes comienzan a diseñar el formato definitivo de la bitácora utilizando hojas, carteles o computadores portátiles para dejar una versión digital construida colectivamente.

Durante este momento también se acuerdan posibles fechas o espacios de seguimiento para revisar periódicamente los compromisos contruados, especialmente frente a procesos que generan tensión o sobrecarga dentro de la relación familia–escuela, como:

- control de esfínteres;
- comunicación frente a dificultades conductuales;
- seguimiento de rutinas;
- y construcción conjunta de límites y acuerdos pedagógicos.

Finalmente, cada grupo socializa brevemente las ideas principales contruadas para la bitácora y los mecanismos de seguimiento propuestos. Dichos mecanismos de seguimiento, junto

con las posibles fechas en las que se hará retroalimentación de la bitácora deben quedar establecidos en un acta que todos los integrantes firmarán para fortalecer el compromiso.

Segundo Momento — Construcción de la Bitácora Institucional de Bienestar y Acompañamiento Docente (25 Minutos)

En este espacio participan principalmente maestras y directivas. Las familias pueden quedarse o retirarse, de acuerdo a lo que decidan las directivas y maestras para favorecer su comodidad.

Inicialmente, se desarrolla una conversación breve sobre aquellas acciones institucionales que las participantes consideran importantes para fortalecer el bienestar social docente dentro del jardín infantil y que se trabajaron anteriormente.

Posteriormente, se retoman algunos acuerdos contruidos durante la sesión anterior relacionados con:

- escucha activa;
- reconocimiento emocional y profesional;
- comunicación respetuosa;
- acompañamiento institucional;
- y distribución equilibrada de responsabilidades.

Después, se explica que la bitácora institucional busca favorecer procesos de seguimiento colectivo frente a compromisos relacionados con bienestar docente y cuidado institucional, evitando que los acuerdos contruidos permanezcan únicamente como reflexiones momentáneas.

A continuación, maestras y directivas reciben un formato guía con posibles aspectos para incluir dentro de la bitácora institucional, entre ellos:

- compromiso institucional acordado;

- acciones implementadas;
- aspectos que favorecieron el bienestar docente;
- dificultades identificadas;
- necesidades institucionales emergentes;
- estrategias de apoyo implementadas;
- fecha de revisión o seguimiento;
- y observaciones.

Posteriormente, las participantes construyen conjuntamente una versión propia de la bitácora institucional utilizando computadores, hojas o carteles, de acuerdo con los recursos disponibles.

Durante este espacio también se organizan posibles momentos de seguimiento institucional, por ejemplo:

- reuniones breves de bienestar docente;
- espacios de diálogo entre directivas y maestras;
- revisión periódica de acuerdos;
- y acompañamiento frente a situaciones de sobrecarga emocional o laboral.

Finalmente, se acuerda colectivamente la manera en que la bitácora será utilizada dentro de la institución y quiénes participarán en los espacios de seguimiento posteriores. También se dejará un acta por escrito donde se deje constancia de lo tratado sobre el uso de la bitácora y los momentos de seguimiento, con el fin de fortalecer el sentido de compromiso. Todas las integrantes firmarán el acta.

Espacio de Descanso y Bienestar Institucional (20 Minutos)

Se realiza un espacio de pausa institucional destinado al descanso emocional y social de las participantes.

Durante este momento las maestras, directivas y familias disponen de tiempo para consumir un refrigerio, conversar libremente, compartir experiencias y desconectarse temporalmente de la dinámica formativa.

Este espacio busca continuar fortaleciendo la idea de que el bienestar social también requiere tiempos reales de encuentro, escucha y construcción de vínculos humanos dentro de la comunidad educativa.

Tercer Momento — Construcción de la Bitácora de Apoyo y Trabajo Colaborativo Entre Compañeras (30 Minutos)

En este espacio las maestras reflexionan sobre la importancia de sostener cotidianamente las redes de apoyo construidas durante las sesiones anteriores.

Inicialmente, se desarrolla una breve conversación grupal alrededor de preguntas como:

- ¿Qué acuerdos entre compañeras consideran más importantes mantener?
- ¿Qué situaciones suelen requerir mayor apoyo emocional o laboral?
- ¿Qué estrategias podrían ayudar a fortalecer el trabajo colaborativo diariamente?
- ¿Cómo evitar que las dificultades cotidianas deterioren el ambiente laboral?

Posteriormente, se retoman algunos acuerdos construidos durante la sesión vivencial relacionados con:

- escucha sin juicio;
- apoyo emocional entre compañeras;
- comunicación respetuosa;
- reconocimiento mutuo;

- y disposición para pedir y brindar ayuda.

Después, se explica que la bitácora entre compañeras busca convertirse en una herramienta sencilla de acompañamiento y seguimiento colectivo frente al bienestar cotidiano dentro de la institución.

A continuación, las maestras reciben un formato guía con posibles apartados como:

- acuerdo o estrategia construida;
- situaciones donde fue aplicada;
- aspectos que favorecieron el bienestar colectivo;
- dificultades encontradas;
- formas de apoyo utilizadas;
- y aspectos que desean continuar fortaleciendo.

Posteriormente, las participantes construyen conjuntamente una versión propia de la bitácora utilizando computadores o materiales físicos.

Durante este momento también se organizan posibles estrategias de seguimiento entre compañeras, por ejemplo:

- espacios breves de conversación emocional;
- revisión periódica de acuerdos;
- apoyo mutuo durante situaciones de saturación;
- y encuentros breves para compartir avances o dificultades.

Finalmente, las maestras socializan las estrategias y acuerdos construidos para fortalecer el bienestar colectivo dentro de la institución. Se dejará un acta escrita que de constancia de las estrategias de seguimiento de la bitácora la cual todas deben firmar para generar el compromiso de seguir dichos acuerdos.

Cuarto Momento — Cierre del Módulo y Reflexión Final Colectiva (15 Minutos)

La sesión finaliza con una reflexión grupal sobre los aprendizajes, experiencias y compromisos contruidos a lo largo del módulo de bienestar social docente y corresponsabilidad comunitaria.

Posteriormente, se ubica en el centro del espacio la frase:

“Cuidar a quienes educan también es una responsabilidad compartida.”

Cada participante escribe una palabra, reflexión o compromiso personal relacionado con aquello que desea continuar fortaleciendo dentro de la comunidad educativa para favorecer relaciones más humanas, empáticas y colaborativas.

Finalmente, se desarrolla un cierre colectivo donde se reflexiona sobre cómo el bienestar social docente no depende únicamente del esfuerzo individual de las maestras, sino también de las relaciones, redes de apoyo y dinámicas de corresponsabilidad contruidas entre familias, directivas y comunidad educativa dentro de la educación inicial.

Capítulo VI: Conclusiones

Conclusiones

La presente investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo bajo la modalidad de estudio de caso descriptivo-interpretativo, permitió comprender cómo las prácticas de cuidado que recibe la maestra de primera infancia por parte de la comunidad educativa inciden en su bienestar integral y en la calidad de los ambientes pedagógicos construidos en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten. A partir de los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y las observaciones no participantes, fue posible evidenciar que el cuidado docente constituye un factor determinante para el bienestar físico, emocional y social de las maestras, así como para la construcción de ambientes educativos más sensibles, afectivos y humanizados.

En respuesta a la pregunta de investigación, se concluye que las prácticas de cuidado que las maestras reciben por parte de la comunidad educativa inciden directamente en su bienestar integral y en la calidad de los ambientes pedagógicos. Cuando las docentes perciben reconocimiento, apoyo, escucha, acompañamiento y relaciones positivas con familias, compañeras y directivos, se fortalece su bienestar integral y su disposición para desarrollar prácticas pedagógicas más afectivas y reflexivas. Sin embargo, los hallazgos también evidencian limitaciones asociadas a la sobrecarga laboral, la ausencia de pausas de descanso, la escasez de apoyos inmediatos dentro del aula y la necesidad de mayores herramientas pedagógicas y emocionales, aspectos que repercuten tanto en su bienestar integral como en la calidad de las dinámicas pedagógicas que construyen con los niños y niñas.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar cómo la comunidad educativa percibe y promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia, este fue alcanzado mediante la aplicación de grupos focales con familias, maestras y directiva. A partir de estos instrumentos se encontró que la comunidad educativa reconoce la importancia del bienestar

docente y valora especialmente cualidades como la paciencia, el amor, la dedicación y el compromiso presentes en la labor de las maestras. Asimismo, se identificaron prácticas de apoyo basadas en la comunicación, el acompañamiento emocional, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de su labor. No obstante, también se evidenció que gran parte de este reconocimiento continúa asociado a atributos personales y vocacionales de las docentes, lo que puede invisibilizar la necesidad de condiciones institucionales concretas que sostengan el cuidado de manera permanente.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa, este fue desarrollado mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes participantes. Los resultados permitieron concluir que las maestras valoran positivamente las relaciones de apoyo construidas con sus compañeras, la directiva y algunas familias, destacando la escucha, el acompañamiento y el sentido de pertenencia que experimentan dentro de la institución. Sin embargo, también manifestaron la necesidad de contar con espacios de descanso, acompañamiento emocional, formación continua y estrategias institucionales más estructuradas que contribuyan al fortalecimiento de su bienestar integral y al afrontamiento de las exigencias propias de la educación inicial.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a analizar de qué manera el cuidado recibido influye en el bienestar emocional de las maestras y en la calidad de sus prácticas pedagógicas, este fue alcanzado principalmente mediante las observaciones no participantes realizadas en los escenarios cotidianos de aula y complementado con la triangulación de la información obtenida en los demás instrumentos. Los hallazgos permitieron evidenciar una relación directa entre las condiciones de bienestar de las docentes y las dinámicas pedagógicas

desarrolladas con los niños. Cuando las maestras disponían de mayores niveles de bienestar y regulación emocional, predominaban interacciones caracterizadas por la cercanía, la escucha, el acompañamiento afectivo y la sensibilidad frente a las necesidades infantiles.

Por el contrario, cuando aumentaban el cansancio físico, la sobreestimulación, la frustración y las múltiples demandas simultáneas propias de la jornada, se reducía la posibilidad de sostener procesos de escucha, mediación emocional y acompañamiento reflexivo. En estas circunstancias, las maestras tendían a recurrir con mayor frecuencia a estrategias orientadas al control inmediato de la conducta, tales como advertencias reiteradas, llamados de atención constantes, elevación del tono de voz, amenazas de retirar beneficios, cambios de puesto, sistemas de recompensa y otras prácticas dirigidas a recuperar rápidamente el orden grupal. Estos hallazgos evidencian que, frente a situaciones de sobrecarga, las docentes acudían principalmente a las estrategias pedagógicas que tenían más disponibles para responder de manera inmediata a las demandas del aula, las cuales correspondían en gran medida a enfoques de corte conductista centrados en la obediencia y la regulación inmediata del comportamiento.

Asimismo, el análisis permitió comprender que estas prácticas no pueden interpretarse únicamente como decisiones individuales de las maestras, sino también como el resultado de condiciones de sobrecarga física y emocional, sumadas a la necesidad de mayores herramientas para afrontar las complejas demandas de la educación inicial. Como se evidenció en las entrevistas y en la triangulación de la información, las propias docentes reconocieron sentirse desbordadas en determinados momentos y manifestaron la necesidad de fortalecer aspectos relacionados con la regulación emocional, el manejo conductual y la comprensión del desarrollo infantil. En consecuencia, la investigación permitió concluir que el fortalecimiento de herramientas pedagógicas y emocionales constituye una forma concreta de cuidado institucional,

pues favorece simultáneamente el bienestar integral de las maestras y la construcción de prácticas pedagógicas más sensibles, reflexivas y respetuosas con las necesidades de la primera infancia. De esta manera, el bienestar integral docente se configura como una condición fundamental para la construcción de ambientes pedagógicos afectivos, seguros y humanizados.

Finalmente, en relación con el cuarto objetivo específico, se elaboró la propuesta pedagógica titulada *El que cuida necesita ser cuidado: Propuesta pedagógica para el cuidado integral (físico, emocional y social) de las maestras en educación inicial en el Jardín Infantil Little Kids Kindergarten*. Es importante señalar que esta propuesta no corresponde a una intervención implementada dentro de la institución, sino a una proyección pedagógica fundamentada en los hallazgos de la investigación. Su pertinencia deriva de las necesidades identificadas durante el proceso investigativo y se estructura en tres módulos orientados al fortalecimiento del bienestar físico, emocional y social de las maestras. El primero aborda el bienestar corporal, el descanso y el autocuidado; el segundo se centra en la regulación emocional, la disciplina consciente y el fortalecimiento de herramientas pedagógicas y emocionales; y el tercero promueve la corresponsabilidad, los vínculos de apoyo y el cuidado colectivo dentro de la comunidad educativa. De esta manera, la propuesta constituye una respuesta contextualizada a las realidades identificadas en el estudio y una alternativa de fortalecimiento institucional orientada al reconocimiento de las maestras de primera infancia como sujetos de cuidado.

De manera general, la investigación permitió concluir que el cuidado docente continúa dependiendo en gran medida de los recursos personales de las maestras para afrontar las exigencias físicas, emocionales y sociales de su labor cotidiana. Por ello, se reafirma la necesidad de comprender el cuidado como una responsabilidad colectiva e institucional que

involucre activamente a familias, directivos y comunidad educativa. Los hallazgos evidencian que cuidar a quien cuida no constituye un beneficio accesorio ni una muestra de reconocimiento simbólico, sino una condición necesaria para sostener prácticas pedagógicas sensibles, relaciones educativas más humanizadas y ambientes que favorezcan el desarrollo integral de los niños y niñas. Reconocer a la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado implica comprender que su bienestar integral no constituye un aspecto secundario de la educación inicial, sino una condición esencial para sostener prácticas pedagógicas de calidad y experiencias significativas para los niños y niñas.

Referencias

- Angulo, V. (2022). *Síndrome de Burnout en docentes de primaria y secundaria en Colombia, 2012–2022* [Proyecto de investigación, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b4ff4ad-8745-4683-ba15-8a6d3a452124/content>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://normativa.archivogeneral.gov.co/constitucion-politica-1991/>
- Bailey, B. (2015). *Conscious discipline: Building resilient classrooms* (2.^a ed.). Loving Guidance. <https://consciousdiscipline.com/product/conscious-discipline-building-resilient-classrooms-book/>
- Ballén, O. A., Baquero Garzón, L. A., Padilla, M. J., Bernal, D., & Lobo, J. S. (2021). *El bienestar docente y la calidad educativa: Una aproximación a algunas variables determinantes en Bogotá*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/server/api/core/bitstreams/b7a96c6d-f763-4bc4-bc9b-7580bd886e52/content>
- Borjas, M. P., Gómez Barreto, I. M., Bejarano Franco, M. T., & Barboza Rodríguez, J. (2019). Bienestar docente y competencias de la profesión de la docencia. *Opción*, 35(89-2), 1023–1051. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8188285.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carey, S., & Sutton, A. (2024). Early childhood teachers' emotional labour: The role of job and personal resources in protecting well-being. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104699. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104699>

Center on the Developing Child at Harvard University. (2023). *Brain architecture*.

<https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/brain-architecture/>

Charria Ortiz, V. H., Romero-Caraballo, M. P., & Sarsosa-Prowesk, K. (2022). Bienestar laboral y condiciones de trabajo en docentes de primaria y secundaria. *Revista CES Psicología*, 15(3), 63–80. <https://doi.org/10.21615/cesp.5984>

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2016). *Estrategia nacional de atención integral a la primera infancia: De Cero a Siempre*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles->

[177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf)

Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1562 de 2012, por la cual se modifica el Sistema de Riesgos Laborales y se dictan otras disposiciones en materia de salud ocupacional*.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=48365>

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. <https://www.suin->

[juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1645150](https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1645150)

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos*

Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. <https://www.suin-juriscol.gov.co/clp/contenidos.dll/Leyes/1685356>

Conscious Discipline. (s. f.). *Emotional state: Limbic system* [Imagen].

<https://consciousdiscipline.com/resources/estados-mentales/>

Conscious Discipline. (s. f.). *Executive state: Prefrontal lobes* [Imagen].

<https://consciousdiscipline.com/resources/estados-mentales/>

Conscious Discipline. (s. f.). *Logo de Conscious Discipline* [Logotipo].

<https://consciousdiscipline.com/>

Conscious Discipline. (s. f.). *Survival state: Brain stem* [Imagen].

<https://consciousdiscipline.com/resources/estados-mentales/>

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). (2007). *Estrategia de Atención*

Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Departamento Nacional de

Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/109.pdf>

De Romero, E. D. R. (2022). *Estrés y desempeño docente en contexto de pandemia en las*

instituciones educativas del nivel inicial de Papayal, Tumbes [Tesis de maestría,

Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102965/Del%20Rosario_D

[RED-SD.pdf](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/102965/Del%20Rosario_D)

Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026:*

Colombia, potencia mundial de la vida.

[https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf)

[2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf)

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La

entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–

167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Van Voorhis, F. L.

(2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.).

Corwin Press.

EsSalud. (2024, septiembre 6). *EsSalud recomienda pausas activas en el trabajo para mejorar la*

- productividad*. <https://www.gob.pe/institucion/essalud/noticias/1017633-essalud-recomienda-pausas-activas-en-el-trabajo-para-mejorar-la-productividad>
- Fierro Martínez, A. V., Gutiérrez Guerrero, L., & Pérez Medina, G. P. (2022). *Prevalencia de síntomas de ansiedad y depresión en docentes: Estudio transversal* [Tesis de pregrado, Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/37588>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55–60. <https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/451/417>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2013). *Guía para la implementación territorial de la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia: De cero a siempre – Atención integral a la primera infancia*. Estrategia De Cero a Siempre. <https://deceroasiempreterritorial.icbf.gov.co/images/cartilla.pdf>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2020). *Índice del Derecho a la Educación (IDE): Informe de resultados*. IDEP.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of*

- Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lim, S., Cho, M.-H., & Niu, Z. (2025). Teacher self-regulation and self-efficacy in Reggio Emilia-inspired schools in South Korea. *Journal of Research in Childhood Education*, 39(3), 364–381. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2439871>
- Loving Guidance, Inc. (2005). *S.T.A.R., Drain, Balloon y Pretzel* [Imagen]. Conscious Discipline. <https://ywcaspokane.org/es/conscious-discipline/>
- Luna García, J. E., Cubillos Rojas, Á. P., Guerrero Castellanos, R., Ruiz Ortiz, M. R., Puentes Lagos, D. E., Castro Silva, E., Benavides Piracón, J., Carmona Ruiz, A. Y., & Dimaté Romero, L. A. (2011). *Protocolos de intervención para la prevención de los desórdenes músculo esqueléticos de miembro superior y de espalda en actividades de educación*. Universidad Nacional de Colombia & Positiva Compañía de Seguros. https://www.researchgate.net/publication/317007945_Protocolos_de_Intervencion_para_la_preencion_de_Desordenes_Musculo_Esqueleticos_de_miembro_superior_y_de_espalda_en_actividades_de_Educacion
- Marmolejo Lozano, D. (2023). *Bienestar psicológico y profesional en maestros/as escolares: Un estudio exploratorio* [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Uniandes. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/ba7bf160-63d7-4b79-a25b-948162e38d4d/content>
- Matos, M., Galhardo, A., Palmeira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Pedroso Lima, M., Maratos, F. A., & Gilbert, P. (2024). Promoting teachers' wellbeing using a compassionate mind training intervention: Exploring mechanisms of change. *Mindfulness*, 15(5), 1346–1361. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02360-3>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Colombia por la primera infancia: Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años.*

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política.* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_19.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Bases de la Política de Bienestar Laboral Docente.* https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-190205_archivo_pdf_politica.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2018). *Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial.* Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). *Plan de bienestar e incentivos.* Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-419313_recurso_19.pdf

Ministerio de la Protección Social. (2008). *Resolución 2646 de 2008: Por la cual se establecen disposiciones y se definen responsabilidades para la identificación, evaluación, prevención, intervención y monitoreo permanente de la exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo y para la determinación del origen de las patologías causadas por el estrés ocupacional.* https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/resolucion_minproteccion_2646_2008.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020, mayo 24). *Realizar pausas activas contribuye a mantener una buena salud mental.* <https://minsalud.gov.co/Paginas/Realizar-pausas-activas-contribuye-a-mantener-una-buena-salud-mental-.aspx>

Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). *ABECÉ pausas activas*. Gobierno de Colombia.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/abece-pausas-activas.pdf>

Ministerio del Trabajo. (2015). *Decreto 1072 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Trabajo*.

https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/decreto_1072_2015.pdf

Ministerio del Trabajo. (2019). *Resolución 0312 de 2019: Por la cual se definen los estándares mínimos del Sistema de Gestión de la Seguridad y Salud en el Trabajo SG-SST*. Fondo de Riesgos Laborales. <https://www.fondoriesgoslaborales.gov.co/wp-content/uploads/2018/09/RESOLUCION-0312-DEL-2019.pdf>

Ministerio del Trabajo. (2022). *Resolución 2764 de 2022, por la cual se adopta la batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial, la guía técnica general para la promoción, prevención e intervención de los factores psicosociales y sus efectos en la población trabajadora y sus protocolos específicos*.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=127124>

Molina, M. (2021). *Crianza consciente y regulación emocional infantil*.

<https://manuelamolina.com/>

Molina, M. (2021). *Disciplina sin lágrimas: Comprender el cerebro infantil para acompañar las emociones*. Penguin Random House Grupo Editorial.

Morales López, J., & Gómez Molina, I. A. (2023). El estrés como factor socioemocional influyente en el desempeño laboral docente del nivel inicial y preescolar en la Ciudad de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 1532–1551.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8424>

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. University of California Press.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015).

Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697_spa

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *La encuesta*

internacional sobre enseñanza y aprendizaje (TALIS 2018): Nota país Colombia.

https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/talis/talis2018participantnotes/TALIS2018_CN_COL_es.pdf

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog* (3.^a ed.). Basic Books.

<https://www.basicbooks.com/titles/bruce-d-perry/the-boy-who-was-raised-as-a-dog/9780465094455/>

Pinedo Torres, N. P. (2023). Incidencia del bienestar docente en la calidad educativa. *Gaceta de Pedagogía*, 46, 208–221.

<https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/download/2078/2106>

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*.

https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Normograma/docs/pdf/decreto_1075_2015.pdf

Reyes, M. (s. f.). *Repensando el cerebro emocional* [Imagen]. Michel Reyes.

<https://michelreyes.com/sal%C3%B3n-de-clase/f/repensando-el-cerebro-emocional>

Shanker, S. (2013). *Calm, alert and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson Canada.

Siegel, D. J., & Bryson, T. P. (2012). *The whole-brain child: 12 revolutionary strategies to nurture your child's developing mind*. Delacorte Press.

<https://www.penguinrandomhouse.com/books/209138/the-whole-brain-child-by-daniel-j-siegel-md-and-tina-payne-bryson-phd/>

Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: A political argument for an ethic of care*. Routledge.

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Anexos

Anexo 1: Guía de Observación de Campo Para la Caracterización del Contexto

Proyecto de investigación: El bienestar de la maestra de primera infancia como sujeto de cuidado en la institución Little Kids Kindergarten

Lugar: Little Kids Kindergarten, Zipaquirá, Cundinamarca

Técnica: Observación de campo

Instrumento: Guía de observación

Objetivo: Identificar las condiciones laborales, pedagógicas, relacionales y de bienestar de las maestras de primera infancia dentro del contexto institucional, con el fin de reconocer factores que inciden en su práctica pedagógica y en su bienestar integral.

Categoría de Observación	Aspecto a observar	Hallazgos encontrados
Contexto institucional	Ubicación, infraestructura y organización general de la institución	La institución Little Kids Kindergarten está ubicada en Zipaquirá, Cundinamarca. Cuenta con aproximadamente cinco años de funcionamiento y está orientada exclusivamente a la atención de la primera infancia. Funciona en una edificación amplia, esquinera y adecuada para el desarrollo pedagógico, con espacios organizados para juego, alimentación, dirección, cocina, gimnasio infantil, salones por grupos etarios, zona de lectura y baños adaptados.
Enfoque pedagógico	Metodología implementada y organización pedagógica	La institución trabaja desde la metodología Reggio Emilia, centrada en el niño como protagonista del aprendizaje. Se promueve la exploración, el juego, la creatividad y el uso de materiales reciclables, priorizando experiencias significativas y ambientes de aprendizaje activos.
Equipo docente	Número de maestras y distribución laboral	El jardín cuenta con cinco maestras de primera infancia, aunque cuatro participan directamente en la investigación. Inicialmente se contemplaba la participación de una quinta maestra; sin embargo, por motivos de salud no fue posible contar con su

		participación. Asimismo, el otro directivo de la institución prefirió no participar en el proceso investigativo, delegando esta representación en Ana María Daza Velazco. Atienden aproximadamente a cuarenta niños, con proyección de aumento de matrícula, lo que implica mayores exigencias pedagógicas y organizativas.
Formación profesional	Nivel académico y cualificación docente	Laura Daniela Díaz Martínez y Natalia Rojas cuentan con formación técnica en Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI) del SENA y tienen proyectado iniciar su Licenciatura en Educación Infantil el próximo año. Por su parte, Jury Katherine Achury Cruz también posee el técnico en AIPI del SENA y actualmente cursa noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil. Finalmente, Ana María Daza Velazco es licenciada, cuenta con una especialización y, además de ejercer como maestra, también desempeña funciones directivas dentro del jardín.
Perfil de las maestras	Edad, experiencia laboral y permanencia institucional	Las maestras participantes tienen 18, 23, 24 y 43 años. La docente de 18 años se encuentra en su primera experiencia laboral y lleva únicamente el presente año vinculada a la institución. La docente de 23 años cuenta con tres años de experiencia laboral, de los cuales dos han sido en el jardín. La docente de 24 años tiene cuatro años de experiencia profesional, tres de ellos en la institución. Finalmente, la docente de 43 años cuenta con una trayectoria de 25 años en el campo educativo, lo que le permite aportar una visión más amplia desde su experiencia y formación profesional.
Condiciones de contratación	Tipo de vinculación laboral y estabilidad	Tres de las cuatro maestras están vinculadas bajo la modalidad de prestación de servicios, sin contrato laboral fijo, a pesar de cumplir una jornada completa de trabajo. Esto implica que deben asumir de manera individual el pago de prestaciones sociales y seguridad social, lo que puede generar sensación de inestabilidad laboral. La única docente con contrato laboral formal, prestaciones legales y mayor estabilidad

		institucional es Ana María Daza Velazco, quien además de ejercer como maestra también cumple funciones directivas dentro del jardín.
Jornada laboral	Tiempo de permanencia y carga laboral	La jornada institucional se desarrolla desde las 7:00 a. m. hasta las 5:00 p. m. Las maestras acompañan de forma continua a los niños durante toda la jornada, tanto en actividades pedagógicas como en momentos de cuidado, alimentación, acompañamiento emocional y mediación de conflictos.
Pausas y descanso	Espacios de descanso, pausas activas y autocuidado	Aunque cuentan con un espacio destinado al almuerzo, no se evidencian pausas activas estructuradas ni momentos sistemáticos de descanso durante la jornada. Esto genera una alta demanda física, emocional y cognitiva sostenida durante el día.
Bienestar emocional	Señales de cansancio, sobrecarga o desgaste emocional	Se observa una carga emocional significativa derivada del acompañamiento permanente a los niños, la atención constante y la regulación emocional continua. La ausencia de espacios institucionales de contención puede favorecer cansancio mental, estrés y disminución de la concentración.
Acompañamiento institucional	Estrategias de apoyo y reconocimiento docente	No se identifican estrategias sistemáticas de acompañamiento emocional, reconocimiento profesional o bienestar docente. Aunque existen algunas capacitaciones ocasionales, no se encuentran estructuradas como parte permanente de la cultura institucional.
Relación con familias y comunidad educativa	Corresponsabilidad y reconocimiento de la maestra	Se evidencia limitada estructuración de espacios formativos con familias y comunidad educativa sobre corresponsabilidad, cuidado y reconocimiento de la maestra como sujeto de cuidado. Esto limita la construcción de una cultura institucional basada en el cuidado mutuo.
Problema identificado	Situación problemática observada	Existe una tensión entre el enfoque pedagógico centrado en el bienestar del niño y la poca visibilización del bienestar de la maestra como condición necesaria para sostener ambientes educativos afectivos y de calidad. El cuidado de la docente no se reconoce plenamente como parte estructural de la calidad educativa.

Anexo 2: Diseño de Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

Descripción de Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo	Técnicas de instrumento	Fundamento Teórico
Identificar cómo la comunidad educativa (familias, colegas y directivos) percibe y promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia.	Grupo focal (Guía de preguntas estructurada aplicada a docentes, familias y directivos)	El grupo focal es una técnica de recolección de información cualitativa que permite explorar percepciones, experiencias y significados construidos colectivamente a partir de la interacción entre los participantes. Según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013), esta técnica constituye un espacio de opinión que permite captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, favoreciendo la comprensión de fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores involucrados y promoviendo el diálogo y la reflexión grupal sobre experiencias compartidas. En esta investigación, el grupo focal permite identificar cómo la comunidad educativa — familias, colegas y directivos— percibe y promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia, reconociendo las dinámicas de apoyo, acompañamiento y corresponsabilidad presentes en el contexto institucional.
Reconocer la percepción que tienen las maestras de primera infancia sobre las formas de atención y cuidado que reciben	Entrevista semiestructurada (Guía de entrevista dirigida a docentes)	La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de información cualitativa que

por parte de la comunidad educativa en la institución privada Little Kids Kindergarten, Cundinamarca.		permite conocer experiencias, percepciones y significados desde la perspectiva de los participantes, combinando preguntas previamente definidas con la flexibilidad necesaria para profundizar en aspectos emergentes durante el diálogo. Según Díaz-Bravo et al. (2013), la entrevista es un recurso flexible y dinámico que facilita la comprensión de fenómenos sociales y educativos a partir de las experiencias de los sujetos. En esta investigación, la entrevista semiestructurada permite reconocer la percepción que tienen las maestras de primera infancia sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa en la institución privada Little Kids Kindergarten, Cundinamarca.
Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.	Observación pedagógica (Guía de observación estructurada)	La observación no participante es una técnica de recolección de información cualitativa que permite analizar de manera directa las dinámicas que ocurren en el contexto educativo, sin que el investigador intervenga en las actividades observadas. Según Hernández Sampieri y Mendoza (2018), esta técnica posibilita registrar comportamientos, interacciones y situaciones en su contexto natural, favoreciendo una

		comprensión objetiva del fenómeno estudiado. A través de la observación, el investigador identifica aspectos relevantes de la realidad sin alterar su desarrollo cotidiano. En esta investigación, la observación pedagógica, apoyada en una guía de observación estructurada, permite analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula, reconociendo cómo estas condiciones se reflejan en el clima afectivo, las interacciones y el desarrollo de la experiencia educativa.
--	--	---

Diseño del Instrumento 1: Guía de Grupo Focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que permite explorar percepciones, experiencias y significados compartidos a partir de la interacción grupal. Su carácter dialógico facilita la construcción colectiva de discursos y el análisis de dinámicas sociales dentro de un contexto específico (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013).

En esta investigación se diseñaron tres guías diferenciadas de grupo focal:

- Guía de grupo focal dirigida a docentes
- Guía de grupo focal dirigida a familias (de carácter digital en forma de cuestionario)
- Guía de grupo focal dirigida a directivos

Cada una fue estructurada con preguntas orientadoras alineadas al primer objetivo específico del estudio, centrado en identificar las percepciones que tienen las familias, los directivos y las docentes sobre el bienestar de las maestras de primera infancia.

La aplicación de los grupos focales permitirá:

- Analizar narrativas colectivas sobre el clima organizacional.
- Identificar factores de tensión o protección en el ejercicio docente.
- Reconocer prácticas institucionales asociadas al cuidado profesional.
- Contrastar percepciones entre actores educativos.

La información obtenida será registrada mediante actas y sistematizada para su posterior análisis categorial.

La guía de grupo focal dirigida a familias se realiza de forma digital debido a las dinámicas de la institución:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpOLSD_Sh3kd6S9fMWIdQbutk95BFUP29E9wsjvMx8qJBA6mdag4A/viewform?usp=dialog

Técnica: Grupo focal (Familias)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas (formato físico y digital)

Población: Familias del jardín Little Kids Kindergarten

Propósito: Explorar cómo las familias conciben el cuidado hacia las maestras de primera infancia y su papel en el bienestar docente.

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Reconocimiento profesional	¿Qué es lo que más valora del trabajo que realizan las maestras de primera infancia?	Identificar los aspectos del trabajo docente que las familias reconocen y valoran en la labor de las maestras	
Bienestar emocional	¿Cómo cree que se sienten emocionalmente las maestras en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las familias sobre el estado emocional y las demandas afectivas	

		del trabajo cotidiano de las maestras	
Cuidado institucional y social	¿Qué cree que necesitan las maestras para sentirse bien y valoradas en su trabajo?	Reconocer las necesidades de cuidado, reconocimiento y apoyo que las familias identifican en las maestras	
Corresponsabilidad familia–escuela	Como familia (padre, madre o acudiente), ¿de qué manera puede apoyar el bienestar de las maestras?	Analizar la percepción de corresponsabilidad de las familias frente al bienestar emocional y profesional de las maestras	
Corresponsabilidad familia–escuela	¿Cree que la comunicación y la relación entre la familia y la maestra influyen en cómo ella se siente en su trabajo? ¿Por qué?	Explorar la relación que las familias establecen entre la comunicación familia–maestra y el bienestar docente	
Incidencia en el aula	¿Considera que el bienestar de la maestra influye en el ambiente del aula? ¿Por qué?	Analizar la percepción de las familias sobre la incidencia del bienestar de la maestra en el clima del aula	
Incidencia en el desarrollo infantil	¿Cree que cuando la maestra está bien emocional y físicamente, esto beneficia a los niños? ¿Por qué?	Comprender cómo las familias relacionan el bienestar integral de la maestra con el desarrollo y bienestar de los niños	

Técnica: Grupo focal (Maestras)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas

Población: Maestras de primera infancia

Propósito: Comprender cómo las maestras perciben el cuidado que circula entre colegas, directivos y familias dentro de la comunidad educativa.

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Valoración institucional	¿Se siente reconocida por la institución en la labor que realiza como maestra de primera infancia? ¿De qué manera?	Analizar la percepción de reconocimiento institucional, tanto formal como cotidiano, hacia las maestras	
Acompañamiento directivo	¿Cómo describe el acompañamiento que recibe por parte del equipo directivo en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las maestras sobre el rol del equipo directivo en el cuidado y apoyo a su labor	
Bienestar emocional	Para usted, ¿qué significa sentirse cuidada dentro de la institución donde trabaja?	Explorar el significado que las maestras atribuyen al cuidado institucional y relacional	
Cuidado institucional	Desde su experiencia, ¿qué acciones o prácticas de la institución contribuyen a su bienestar físico, emocional o social?	Reconocer prácticas institucionales que las maestras identifican como favorecedoras de su bienestar integral	
Cuidado entre colegas	¿De qué manera el apoyo y la relación entre compañeras influye en su bienestar emocional y social como maestra?	Analizar el papel del cuidado entre colegas en el bienestar emocional y profesional docente	
Valoración institucional	¿En qué aspectos considera que el cuidado hacia usted podría fortalecerse o mejorar dentro de la institución?	Identificar vacíos, tensiones o necesidades no cubiertas en relación con el cuidado institucional	
Incidencia en el aula	¿Considera que su bienestar emocional y físico influye en el ambiente que viven los niños en el aula? ¿De qué manera?	Analizar la relación que establecen las maestras entre su bienestar y el clima del aula	

Técnica: Grupo focal (Directivos)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas

Población: Directivos de educación inicial

Propósito: Analizar cómo desde la gestión institucional se concibe y se promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia dentro de la comunidad educativa.

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Bienestar emocional	¿Cómo entienden el bienestar de las maestras de primera infancia dentro de la institución?	Explorar la concepción institucional del bienestar docente desde la gestión	
Bienestar emocional	¿Qué factores consideran que influyen positiva o negativamente en el bienestar emocional, físico y social de las maestras?	Identificar factores institucionales, organizativos y relacionales que inciden en el bienestar docente	
Liderazgo pedagógico	¿Qué acciones o estrategias implementan para acompañar emocional y profesionalmente a las maestras?	Analizar prácticas de liderazgo pedagógico orientadas al cuidado y acompañamiento docente	
Clima organizacional	¿Cómo describen el clima de relación y comunicación entre el equipo directivo y las maestras?	Analizar la dinámica relacional y comunicativa dentro de la institución	
Corresponsabilidad institucional	¿Qué papel consideran que cumplen las familias en el cuidado y bienestar de las maestras dentro de la comunidad educativa?	Explorar la visión directiva sobre la corresponsabilidad familia–institución en el bienestar docente	
Mejora institucional	Si pudieran fortalecer una acción institucional para mejorar el bienestar de las maestras, ¿cuál sería y por qué?	Identificar propuestas estratégicas de mejora desde la gestión educativa	

Incidencia pedagógica	¿Cómo consideran que el bienestar de las maestras influye en el ambiente pedagógico y en la experiencia de los niños?	Analizar la relación entre bienestar docente, clima pedagógico y calidad educativa	
------------------------------	---	--	--

Diseño del Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica que combina preguntas previamente definidas con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes durante la conversación. Esta flexibilidad metodológica permite acceder a significados subjetivos, experiencias individuales y dimensiones emocionales que no siempre emergen en espacios grupales (Díaz-Bravo et al., 2013).

En esta investigación, la entrevista será aplicada a docentes con el propósito de profundizar en:

- Experiencias personales relacionadas con el bienestar emocional.
- Percepciones sobre reconocimiento profesional.
- Estrategias de autorregulación y cuidado.
- Impacto del clima institucional en su práctica pedagógica.

Este instrumento permitirá ampliar la información obtenida en los grupos focales, aportando una comprensión más detallada de las vivencias individuales dentro del ejercicio docente.

Entrevista semiestructurada	
Técnica	Entrevista semiestructurada individual
Población	Docentes de primera infancia (Little Kids Kindergarten)

Propósito	Reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa.
-------------------------	--

Nombre de la docente: _____

Trayectoria y Sentido de la Labor Docente

1. ¿Qué significa para usted ser maestra de primera infancia en este momento de su vida profesional?
2. ¿Qué aspectos de su labor le generan mayor satisfacción o sentido?

Bienestar Emocional:

3. ¿Cómo se siente emocionalmente en su labor diaria como maestra de primera infancia?
4. Cuénteme una situación concreta dentro de la institución en la que se haya sentido emocionalmente acompañada o cuidada.
 - ¿Quién estuvo presente?
 - ¿Qué fue lo que más le ayudó en ese momento?
5. Ahora, si se siente cómoda, ¿podría narrar una situación en la que se haya sentido sobrepasada, cansada o emocionalmente afectada por su trabajo?
 - ¿Cómo respondió la institución o los directivos?
 - ¿Se sintió apoyada? ¿Por qué?
6. ¿Qué situaciones laborales le generan mayor carga emocional o estrés?

7. Cuando atraviesa momentos difíciles en lo emocional, ¿a quién suele acudir dentro de la comunidad educativa?

Dimensión Física:

8. ¿Cómo percibe las condiciones físicas y la carga laboral en relación con su bienestar corporal?
9. ¿Existen espacios, tiempos o prácticas institucionales que favorezcan el descanso, las pausas o el autocuidado físico?
- ¿Cómo los vive usted?
 - ¿Qué siente que hace falta?

Dimensión Social y Relaciones con la Comunidad Educativa:

10. ¿Cómo describiría la relación con las familias, colegas y directivos en términos de apoyo y reconocimiento?
11. ¿Se siente escuchada y valorada dentro de la comunidad educativa? ¿Ha habido momentos en los que no?
12. ¿Cómo influyen las relaciones con las familias en su bienestar emocional y profesional?

Relación cuidado – práctica pedagógica:

13. Desde su experiencia, ¿considera que el cuidado (o la falta de cuidado) que recibe influye en su manera de enseñar y relacionarse con los niños?
- ¿Podría darme un ejemplo?
14. ¿Qué cambios nota en su práctica pedagógica cuando se siente emocionalmente bien y respaldada?

Proyección y Propuestas

15. Desde su mirada como maestra, ¿qué acciones o estrategias considera necesarias para fortalecer el bienestar integral de las maestras en la institución?
16. Si pudiera enviar un mensaje a la institución sobre cambios y estrategias para favorecer el cuidado de las maestras, ¿qué le gustaría que se tuviera en cuenta?
17. ¿De qué manera cree que impactarían esos cambios y estrategias sus prácticas pedagógicas y el clima en el aula con los niños?

Diseño del Instrumento 3: Guía de Observación no Participante

La observación pedagógica constituye una técnica que permite registrar de manera sistemática comportamientos, interacciones y dinámicas en el contexto natural donde se desarrollan los procesos educativos. Su finalidad es analizar las prácticas reales y contrastarlas con los discursos expresados por los participantes (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018).

Para este estudio se diseñó una guía estructurada que permitirá identificar:

- Clima emocional del aula.
- Interacciones docentes–niños.
- Manifestaciones de bienestar o desgaste profesional.
- Estrategias de manejo emocional y resolución de situaciones cotidianas.
- Dinámicas de apoyo institucional.

La observación se realizará sin intervención directa, garantizando objetividad en el registro y coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo del estudio.

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	
Número de sesiones	3 sesiones
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	
Hora	
Grupo observado	
Número de niños/as	
Nombre de la maestra observada	

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
------------------	-------------------------------	-----------------------------

Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	

Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	

Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	
Tensiones o contradicciones observadas	
Situaciones significativas para el análisis	

Observaciones:

Anexo 3: Aplicación de los Instrumentos de Recolección de Información

Aplicación Instrumento 1: Guía de Grupo Focal

Guía Grupo Focal Familias. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la aplicación de la guía de grupo focal, dirigida a las familias de los niños y niñas de la institución. Este instrumento fue implementado a través de un formulario en línea, con el propósito de facilitar la participación de los participantes de acuerdo con su disponibilidad.

A partir de su aplicación, se recogieron percepciones relacionadas con el rol de la maestra, las dinámicas de relación entre familia e institución y las formas en que se reconoce el cuidado hacia las docentes.

El instrumento puede ser consultado en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd_Sh3kd6S9fMWIdObutk95BFUP29E9wsjvMx8qJBA6mdag4A/viewform?usp=dialog

Las personas que participaron fueron las siguientes:

- Edgar Leonardo Robayo Rincon
- Anyi Andrea Pardo Castañeda
- Melissa Osorio Espitia
- Angye Liceth Carrillo Garnica
- Angie Florez Diaz
- Leidy Guzmán
- Luis Miguel Gómez Martínez

Técnica: Grupo focal (Familias)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas (formato físico y digital)

Población: Familias del jardín Little Kids Kindergarten

Propósito: Explorar cómo las familias conciben el cuidado hacia las maestras de primera infancia y su papel en el bienestar docente.

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Reconocimiento profesional	¿Qué es lo que más valora del trabajo que realizan las maestras de primera infancia?	Identificar los aspectos del trabajo docente que las familias reconocen y valoran en la labor de las maestras	Edgar Leonardo Robayo Rincon: La paciencia que tienen hacia nuestros pequeños ya que para nadie es un secreto que las edades en las cuales están trabajando son demasiado difíciles, desde nuestro hogar intentamos criar y brindar el apoyo en la continuidad de la formación de los peques. Anyi Andrea Pardo Castañeda: La paciencia que tienen con los niños. Melissa Osorio Espitia: La delicadeza y la paciencia con la que tratan a nuestros hijos. Angye Liceth Carrillo Garnica: Su dedicación, responsabilidad y su amabilidad. Angie Florez Diaz: La creatividad, dedicación y tiempo.

			Leidy Guzmán: El compromiso y paciencia. Luis Miguel Gómez Martínez: El amor, cuidado y dedicación a nuestros bebés.
Bienestar emocional	¿Cómo cree que se sienten emocionalmente las maestras en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las familias sobre el estado emocional y las demandas afectivas del trabajo cotidiano de las maestras	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Agotadas pero felices ya que es un trabajo que para mi perspectiva es de vocación y lo realizan con el mayor de los gustos, pienso que es una profesión la cual te lleva a conectar directamente con cada pequeño en el cual trabajan. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Pueden tener diferentes emociones como todo ser humano. Melissa Osorio Espitia: Felices. Angye Liceth Carrillo Garnica: Alegres y a la vez preocupadas ya que desempeñan la labor de enseñanza con los más chicos y quieren su bienestar.

			Angie Florez Diaz: Felices si es lo que les apasiona y la carrera que eligieron. Leidy Guzmán: Creo que pasan por varias emociones al día: amor, alegría, orgullo, pero creo que también sienten en algún momento frustración y cansancio emocional. Luis Miguel Gómez Martínez: Estresadas.
Cuidado institucional y social	¿Qué cree que necesitan las maestras para sentirse bien y valoradas en su trabajo?	Reconocer las necesidades de cuidado, reconocimiento y apoyo que las familias identifican en las maestras	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Lo principal es que nosotros como padres inculquemos en nuestros hijos los valores necesarios para una convivencia social gratificante, y dar continuidad a los procesos en los cuales las maestras están trabajando día a día para ver resultados positivos en cada alumno. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Retroalimentación para poder hacer

			mejor su trabajo cada día. Melissa Osorio Espitia: Un acompañamiento de parte de los padres reforzando en casa lo que ellas les enseñan. Angye Liceth Carrillo Garnica: Que nosotros los padres de familia les ayudemos con las enseñanzas y el respeto cuando estamos con los niños, estemos pendientes de los niños y entendamos su trabajo. Angie Florez Diaz: Que su sueldo sea bien remunerado y que nosotros como padres sepamos agradecer. Leidy Guzmán: Respeto, remuneración justa, reconocimiento de su esfuerzo. Luis Miguel Gómez Martínez: Agradecimientos y apoyo en las casas.
Corresponsabilidad familia-escuela	Como familia (padre, madre o acudiente), ¿de qué manera puede apoyar el bienestar de las maestras?	Analizar la percepción de corresponsabilidad de las familias frente al bienestar emocional	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Haciendo seguimiento día a día a nuestra hija,

		y profesional de las maestras	para saber cómo está, en qué podemos ayudar y cómo podemos cambiar nuestras actitudes para formar desde casa y poder guiar a nuestra hija a ser una persona de bien; no solo las maestras educan. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Reconociendo su trabajo. Melissa Osorio Espitia: Continuando con los lineamientos en casa. Angye Liceth Carrillo Garnica: Estando súper pendiente de mi hijo, teniendo una buena comunicación con las maestras y apoyando en lo que se necesite. Angie Florez Diaz: Agradeciéndole diariamente por estar pendiente de mi hijo. Leidy Guzmán: Fortaleciendo en mi hijo el respeto y obediencia, y valorando el
--	--	--------------------------------------	--

			esfuerzo diario que realizan. Luis Miguel Gómez Martínez: Educando nuestros bebés.
Corresponsabilidad familia–escuela	¿Cree que la comunicación y la relación entre la familia y la maestra influyen en cómo ella se siente en su trabajo? ¿Por qué?	Explorar la relación que las familias establecen entre la comunicación familia–maestra y el bienestar docente	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Sí, porque como seres humanos buscamos una validación de una u otra forma y al tener una comunicación asertiva podemos mejorar los procesos de trabajo con los pequeños, pues somos un equipo con un mismo fin: la educación de los niños, ellas desde el jardín y nosotros desde casa. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Sí, si hay una retroalimentación con la maestra sobre su trabajo, ella va a estar más incentivada. Melissa Osorio Espitia: Sí, porque ayuda a fortalecer la educación que ellas brindan a nuestros niños. Angye Liceth Carrillo Garnica: Sí, porque así tanto

			la maestra como el padre de familia estarán atentos a lo que le pasa al niño y ellas se van a sentir apoyadas por el padre de familia que está pendiente. Angie Florez Diaz: Sí claro, porque es importante saber si estamos o no satisfechos con el cuidado de nuestro hijo. Leidy Guzmán: Sí creo que influye, porque en el momento de poder dialogar con ellas pueden expresar sus sentimientos y los procesos con nuestro hijo, y así poder nosotros reforzar y entender. Luis Miguel Gómez Martínez: Sí. Porque se brinda confianza.
Incidencia en el aula	¿Considera que el bienestar de la maestra influye en el ambiente del aula? ¿Por qué?	Analizar la percepción de las familias sobre la incidencia del bienestar de la maestra en el clima del aula	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Si ella está bien, los niños también; no puedes cuidar de alguien si no cuidas primero de ti mismo. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Es más espontánea con

			ellos y son más dedicadas. Melissa Osorio Espitia: Sí, ellas felices, nuestros hijos felices. Angye Liceth Carrillo Garnica: Sí, porque los niños sienten cómo están sus maestras y tienden a actuar de la misma manera. Angie Florez Diaz: Sí, porque es llegar a manejar más emociones juntas, y porque tienen diferentes edades de bebés que no es tan fácil manejarlos a todos. Leidy Guzmán: Sí claro, el bienestar de la maestra transmite emociones según su sentir. Luis Miguel Gómez Martínez: Sí. Porque como ella esté anímicamente, trata a los niños.
Incidencia en el desarrollo infantil	¿Cree que cuando la maestra está bien emocional y físicamente, esto beneficia a los niños? ¿Por qué?	Comprender cómo las familias relacionan el bienestar integral de la maestra con el desarrollo y bienestar de los niños	Edgar Leonardo Robayo Rincon: Sí, somos el reflejo de cómo nos sentimos. Anyi Andrea Pardo Castañeda: Sí

			claro, si la maestra está bien hay un mejor trato hacia ellos. Melissa Osorio Espitia: Sí, porque enseñarían con amor y paciencia. Angye Liceth Carrillo Garnica: Sí también, porque los niños sienten que tienen con quién apoyarse y divertirse. Angie Florez Diaz: Sí, porque si ella está feliz va a mejorar y mantener su creatividad y actitud con los niños. Leidy Guzmán: Sí, porque así mismo transmite sus emociones a los niños. Luis Miguel Gómez Martínez: Sí. Les trata con más amor.
--	--	--	---

Guía Grupo Focal Maestras. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la aplicación de la guía de grupo focal, dirigida a cuatro maestras de la institución. Este instrumento fue desarrollado con el propósito de propiciar un espacio de diálogo y reflexión colectiva en torno a sus experiencias dentro del contexto educativo.

A partir de su aplicación, se recogieron percepciones relacionadas con el bienestar docente, las dinámicas laborales, las necesidades emocionales y las estrategias de cuidado hacia las maestras en la educación inicial.

Guía de Grupo Focal Jury

Técnica: Grupo focal (Maestras)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas

Población: Maestras de primera infancia

Propósito: Comprender cómo las maestras perciben el cuidado que circula entre colegas, directivos y familias dentro de la comunidad educativa.

Nombre de la Mestra: Jury

Institución a la que Pertenece: Little Kids Kindergarten

Fecha: 20/02/2026

Hora: 10:40 AM

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Valoración institucional	¿Se siente reconocida por la institución en la labor que realiza como maestra de primera infancia? ¿De qué manera?	Analizar la percepción de reconocimiento institucional, tanto formal como cotidiano, hacia las maestras	Sí, el reconocimiento es fundamental. no viviéndola como “cuidado” básico, sino como una etapa crucial del desarrollo. Se siente en la etapa crucial de la confianza que depositan en mi criterio para proponer proyectos y en la visibilidad que dan a los logros de mis estudiantes ante la

			comunidad educativa.
Acompañamiento directivo	¿Cómo describe el acompañamiento que recibe por parte del equipo directivo en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las maestras sobre el rol del equipo directivo en el cuidado y apoyo a su labor	Debe ser un acompañamiento horizontal y orientador. Un buen equipo directivo está presente para resolver dudas pedagógicas, gestionar recursos a tiempo y, sobre todo, para escuchar los desafíos que surgen en el aula, brindando soluciones conjuntas en lugar de solo exigencias. Siento que este es el acompañamiento que siempre me brindan en este jardín.
Bienestar emocional	Para usted, ¿qué significa sentirse cuidada dentro de la institución donde trabaja?	Explorar el significado que las maestras atribuyen al cuidado institucional y relacional	Significa que mi salud mental y física es una prioridad para la entidad. Se traduce en respeto por mis descansos, espacios de escucha activa donde puedo expresar mis miedos o frustraciones sin ser juzgado y tener una red de apoyo que me respalden en situaciones difíciles.
Cuidado institucional	Desde su experiencia, ¿qué acciones o prácticas de la institución contribuyen a su bienestar físico, emocional o social?	Reconocer prácticas institucionales que las maestras identifican como favorecedoras de su bienestar integral	• Físico: Contar con mobiliario ergonómico adecuado ya que pasamos tanto tiempo en el suelo o en sillas pequeñas. • Emocional: Talleres de manejo de estrés y pausas activas. • Social: Espacios de integración que no sean solo para hablar de trabajo fortaleciendo el sentido de pertenencia.
Cuidado entre colegas	¿De qué manera el apoyo y la relación entre compañeras influye en su bienestar emocional y social como maestra?	Analizar el papel del cuidado entre colegas en el bienestar emocional y profesional docente	• Es el pilar fundamental. El apoyo mutuo, permitir el intercambio de estrategias pedagógicas y la validación de emociones. Saber que cuento con una colega que puede ayudarme si me siento desbordada.
Valoración institucional	¿En qué aspectos considera que el cuidado hacia usted podría	Identificar vacíos, tensiones o necesidades no	• Se podría fortalecer mediante la reducción de la carga administrativa (papeleo excesivo) para dedicar más

	fortalecerse o mejorar dentro de la institución?	cubiertas en relación con el cuidado institucional	tiempo a la planeación creativa. • Más salidas pedagógicas.
Incidencia en el aula	¿Considera que su bienestar emocional y físico influye en el ambiente que viven los niños en el aula? ¿De qué manera?	Analizar la relación que establecen las maestras entre su bienestar y el clima del aula	Totalmente. No se puede dar lo que no se tiene. Un niño de primera infancia lee el lenguaje no verbal; si estoy estresada o agotada, el ambiente se vuelve tenso y reactivo. Si estoy bien, mi paciencia, mi creatividad y capacidad de asombro florecen, permitiendo un aprendizaje basado en el amor, la seguridad y el vínculo afectivo sano.

Firma: 

Guía de Grupo Focal Laura

Nombre de la Mestra: Laura

Institución a la que Pertenece: Little Kids Kindergarten

Fecha: 20/02/2026

Hora: 11:30 AM

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Valoración institucional	¿Se siente reconocida por la institución en la labor que realiza como maestra de primera infancia? ¿De qué manera?	Analizar la percepción de reconocimiento institucional, tanto formal como cotidiano, hacia las maestras	Sí, principalmente por la remuneración económica que se obtiene al prestar el servicio, así como también por los padres de familia y directivos que reconocen el aprendizaje diario de los estudiantes por medio de nuestras estrategias pedagógicas.
Acompañamiento directivo	¿Cómo describe el acompañamiento	Comprender la percepción de	Bueno y oportuno. Personalmente considero que

	que recibe por parte del equipo directivo en su trabajo diario?	las maestras sobre el rol del equipo directivo en el cuidado y apoyo a su labor	cuento con una muy buena red de apoyo laboral por parte de los directivos de la institución, quienes brindan los recursos y atención necesaria para desarrollar las sesiones de aprendizaje.
Bienestar emocional	Para usted, ¿qué significa sentirse cuidada dentro de la institución donde trabaja?	Explorar el significado que las maestras atribuyen al cuidado institucional y relacional	Tener un ambiente y espacio laboral digno y agradable para poder prestar el servicio de manera óptima. Además, ser respetado y valorado de manera adecuada por parte de todo el personal.
Cuidado institucional	Desde su experiencia, ¿qué acciones o prácticas de la institución contribuyen a su bienestar físico, emocional o social?	Reconocer prácticas institucionales que las maestras identifican como favorecedoras de su bienestar integral	Es importante tener una buena relación con los demás docentes para así poder crear un buen equipo de trabajo que se verá reflejado de una u otra forma en el aprendizaje de los estudiantes. • Como prácticas, considero que es un punto a mejorar ya que no se cuenta con prácticas que contribuyan a lo mismo.
Cuidado entre colegas	¿De qué manera el apoyo y la relación entre compañeras influye en su bienestar emocional y social como maestra?	Analizar el papel del cuidado entre colegas en el bienestar emocional y profesional docente	Es un ambiente de distracción mental en el que como docente se olvida por un momento de todo lo que existe fuera de la institución. Además, al ser un trabajo en el que se está en constante movimiento no se vuelve algo monótono ni nada por el estilo.
Valoración institucional	¿En qué aspectos considera que el cuidado hacia usted podría fortalecerse o mejorar dentro de la institución?	Identificar vacíos, tensiones o necesidades no cubiertas en relación con el cuidado institucional	Considero que sería de ayuda estar en constante capacitación por medio de distintas profesionales enfocadas en la enseñanza infantil en el que se aprenda distintas técnicas psicológicas y educativas para lograr un desarrollo integral en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.
Incidencia en el aula	¿Considera que su bienestar emocional y físico	Analizar la relación que establecen las	Sí, es un factor muy importante porque es lo que se le transmite al estudiante. Además, es

	influye en el ambiente que viven los niños en el aula? ¿De qué manera?	maestras entre su bienestar y el clima del aula	importante tener un buen control de las emociones a la hora de estar con los estudiantes para poder llegar a ellas de la mejor forma.
--	--	---	---

Firma:



Guía de Grupo Focal Ana

Nombre de la Mestra: Ana María Daza Velasco

Institución a la que Pertenece: Little Kids Kindergarten

Fecha: 20/02/2026

Hora: 11:30 AM

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Valoración institucional	¿Se siente reconocida por la institución en la labor que realiza como maestra de primera infancia? ¿De qué manera?	Analizar la percepción de reconocimiento institucional, tanto formal como cotidiano, hacia las maestras	Sí, por medio del diálogo, el respeto y la confianza en mi trabajo.
Acompañamiento directivo	¿Cómo describe el acompañamiento que recibe por parte del equipo directivo en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las maestras sobre el rol del equipo directivo en el cuidado y apoyo a su labor	La escucha, el apoyo y las orientaciones cuando se necesitan.
Bienestar emocional	Para usted, ¿qué significa sentirse cuidada dentro de la institución	Explorar el significado que las maestras atribuyen al	Buen trato, escucha, respeto y un ambiente laboral sano.

	donde trabaja?	cuidado institucional y relacional	
Cuidado institucional	Desde su experiencia, ¿qué acciones o prácticas de la institución contribuyen a su bienestar físico, emocional o social?	Reconocer prácticas institucionales que las maestras identifican como favorecedoras de su bienestar integral	Las capacitaciones, las dinámicas y el buen ambiente laboral.
Cuidado entre colegas	¿De qué manera el apoyo y la relación entre compañeras influye en su bienestar emocional y social como maestra?	Analizar el papel del cuidado entre colegas en el bienestar emocional y profesional docente	Influye mucho porque debe haber apoyo, respeto y trabajo en equipo.
Valoración institucional	¿En qué aspectos considera que el cuidado hacia usted podría fortalecerse o mejorar dentro de la institución?	Identificar vacíos, tensiones o necesidades no cubiertas en relación con el cuidado institucional	Más capacitaciones y mejor organización en algunas responsabilidades.
Incidencia en el aula	¿Considera que su bienestar emocional y físico influye en el ambiente que viven los niños en el aula? ¿De qué manera?	Analizar la relación que establecen las maestras entre su bienestar y el clima del aula	Sí influye mucho porque un buen estado emocional se refleja en el aula y en amar más la profesión.

Firma: 

Guía de Grupo Focal Natalia

Nombre de la Mestra: Natalia Rojas

Institución a la que Pertenece: Little Kids Kindergarten

Fecha: 27/03/2026

Hora: 10:00 AM

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Valoración institucional	¿Se siente reconocida por la institución en la labor que realiza como maestra de primera infancia? ¿De qué manera?	Analizar la percepción de reconocimiento institucional, tanto formal como cotidiano, hacia las maestras	Sí, sí me siento reconocida, el trabajo en grupo es esencial y que lo tengan en cuenta para todo.
Acompañamiento directivo	¿Cómo describe el acompañamiento que recibe por parte del equipo directivo en su trabajo diario?	Comprender la percepción de las maestras sobre el rol del equipo directivo en el cuidado y apoyo a su labor	El acompañamiento es muy bueno, también la acogida que me siento, pero la comunicación debería mejorar un poco.
Bienestar emocional	Para usted, ¿qué significa sentirse cuidada dentro de la institución donde trabaja?	Explorar el significado que las maestras atribuyen al cuidado institucional y relacional	Sentirme querida, que les gusta lo que hago, el apoyo que me brindan.
Cuidado institucional	Desde su experiencia, ¿qué acciones o prácticas de la institución contribuyen a su bienestar físico, emocional o social?	Reconocer prácticas institucionales que las maestras identifican como favorecedoras de su bienestar	Físico: El buen manejo o acciones de cómo agacharse o cómo hacer correctamente las cosas para no salir lastimada. Emocional: El hablar o preguntar cómo estoy y que se ofrecen para hablar en caso de que lo necesite. Social: Sería mucho mejor la

		integral	buena comunicación.
Cuidado entre colegas	¿De qué manera el apoyo y la relación entre compañeras influye en su bienestar emocional y social como maestra?	Analizar el papel del cuidado entre colegas en el bienestar emocional y profesional docente	Me parece muy importante tener buen ambiente laboral, la comunicación es esencial para el bienestar mío y de los demás.
Valoración institucional	¿En qué aspectos considera que el cuidado hacia usted podría fortalecerse o mejorar dentro de la institución?	Identificar vacíos, tensiones o necesidades no cubiertas en relación con el cuidado institucional	Tener los ambientes adecuados para la seguridad mía y de los demás, buen manejo de comunicación, solucionar las cosas de momento. y tener apoyo de mis compañeras
Incidencia en el aula	¿Considera que su bienestar emocional y físico influye en el ambiente que viven los niños en el aula? ¿De qué manera?	Analizar la relación que establecen las maestras entre su bienestar y el clima del aula	Si, si influye, uno transmite como esta emocionalmente, pero si se sabe manejar esa situación las cosas salen de la mejor manera, hablar es una buena opción pero transmitir paz, amor y tranquilidad a los niños es esencial.

Firma: 

Guía Grupo Focal Directivas. Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la aplicación de la guía de grupo focal, dirigida al equipo directivo de la institución. Este instrumento fue desarrollado con el propósito de conocer la perspectiva de la gestión institucional frente al cuidado y bienestar de las maestras de primera infancia.

A partir de su aplicación, se recogieron percepciones relacionadas con el bienestar docente, el clima organizacional, las estrategias de acompañamiento y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en el cuidado de las maestras.

Técnica: Grupo focal (Directivos)

Instrumento: Guía de preguntas abiertas

Población: Directivos de educación inicial

Propósito: Analizar cómo desde la gestión institucional se concibe y se promueve el cuidado hacia las maestras de primera infancia dentro de la comunidad educativa.

Nombre de la directora: Ana

Institución a la que Pertenece: Little Kids Kindergarten

Fecha: 23/02/2026

Hora: 11:00 AM

Categoría	Pregunta orientadora	Intención analítica	Respuesta
Bienestar emocional	¿Cómo entienden el bienestar de las maestras de primera infancia dentro de la institución?	Explorar la concepción institucional del bienestar docente desde la gestión	El bienestar de las maestras debe ser de sana convivencia, de buen trato, de escucha y de bienestar.
Bienestar emocional	¿Qué factores consideran que influyen positiva o negativamente en el bienestar emocional, físico y social de las	Identificar factores institucionales, organizativos y relacionales que inciden en el bienestar docente	• Lo cantidad de estudiante. • Un ambiente laboral Sano. Capitaciones de

	maestras?		aprendizajes.
Liderazgo pedagógico	¿Qué acciones o estrategias implementan para acompañar emocional y profesionalmente a las maestras?	Analizar prácticas de liderazgo pedagógico orientadas al cuidado y acompañamiento docente	• La escucha. Las dinámicas
Clima organizacional	¿Cómo describen el clima de relación y comunicación entre el equipo directivo y las maestras?	Analizar la dinámica relacional y comunicativa dentro de la institución	Es un equipo de diálogos, compromisos, ayuda, de equilibrio emocional
Corresponsabilidad institucional	¿Qué papel consideran que cumplen las familias en el cuidado y bienestar de las maestras dentro de la comunidad educativa?	Explorar la visión directiva sobre la corresponsabilidad familia-institución en el bienestar docente	Los padres no deben delegar ciertas responsabilidades a las maestras Como: Enseñar a comer o saludar.
Mejora institucional	Si pudieran fortalecer una acción institucional para mejorar el bienestar de las maestras, ¿cuál sería y por qué?	Identificar propuestas estratégicas de mejora desde la gestión educativa	Capacitaciones, porque entre más estemos capacitados en todo concepto mejor es la calidad de educación.
Incidencia pedagógica	¿Cómo consideran que el bienestar de las maestras influye en el ambiente pedagógico y en la experiencia de los niños?	Analizar la relación entre bienestar docente, clima pedagógico y calidad educativa	Influye mucho yo que un buen estado emocional se refleja en el ambiente pedagógico, en amar más la profesión.

Firma:

Aplicación Instrumento 2: Entrevista Semiestructurada

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la aplicación de la entrevista semiestructurada, dirigida a las cuatro maestras de la institución que participan en este proceso de investigación. Este instrumento fue desarrollado con el propósito de reconocer las percepciones y experiencias de las docentes frente a las formas de atención, cuidado y bienestar que reciben dentro de la comunidad educativa.

A partir de su aplicación, se recogieron apreciaciones relacionadas con el bienestar emocional, las condiciones laborales, las relaciones institucionales y la incidencia de estos aspectos en su práctica pedagógica.

Entrevista a Laura

Entrevista semiestructurada	
Técnica	Entrevista semiestructurada individual
Población	Docentes de primera infancia (Little Kids Kindergarten)
Propósito	Reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa.
Nombre de la docente: Laura	
Trayectoria y Sentido de la Labor Docente	
¿Qué significa para usted ser maestra de primera infancia en este momento de su vida profesional? <i>Siento que es algo muy importante, siento que es una responsabilidad muy grande, pero también el saber que uno contribuye a la enseñanza de los niños, como que forjarles las bases de la educación en ellos es también importante y también es muy valioso. Entonces yo siento que en estos momentos como que valoro mucho eso, ¿sabes? El poder estar ahí para lo que te digo, para poderles brindar las bases de la educación.</i> ¿Qué aspectos de su labor le generan mayor satisfacción o sentido? <i>Ver que en verdad los niños van avanzando al pasar de los días. O sea, sí van avanzando, sí se les ve que han aprendido. Cada vez hablan más, juegan más, comparten más. Entonces es lindo ver cómo avanzan.</i>	

Bienestar Emocional:

3. ¿Cómo se siente emocionalmente en su labor diaria como maestra de primera infancia?

Bien. Siento que acá en esta institución tenemos una buena red de apoyo, ¿sabes? O sea, yo puedo contar con la señora Ana, con la miss Katherine para cualquier cosa. Entonces siento que eso es muy bueno, es muy importante poder contar con ellas. Entonces bien por ese aspecto.

4. Cuénteme una situación concreta dentro de la institución en la que se haya sentido emocionalmente acompañada o cuidada.

- ¿Quién estuvo presente?
- ¿Qué fue lo que más le ayudó en ese momento?

Yo siento que algo muy significativo e importante son los momentos de la clausura. En las clausuras siempre es algo muy emotivo y en el que uno se siente muy acompañado por los papás. Ahí es cuando uno se da cuenta que realmente ellos valoran el trabajo que uno hace. Las docentes también como que reconocen el trabajo de uno. Entonces yo siento que en las clausuras son los momentos más importantes en los que uno se siente más acompañada y pues muy sentimental. Además de sentir ese apoyo de los papás, el apoyo de las profes y de los niños. Son momentos de mucho estrés, ¿sí me entiendes?, porque uno quiere que todo salga bien, pero sin embargo los papás siempre son muy comprensivos en esos aspectos. Porque imagínate, al fin y al cabo, estamos trabajando con niños, entonces no todo puede salir a la perfección, siempre van a haber cositas que no van a salir bien, es importante que ellos comprendan eso y yo siento que eso ayuda mucho.

(Quiénes estuvieron presentes): principalmente los papás, las docentes y los niños.

(Lo que más le ayudó): el apoyo y la comprensión de los papás, y el reconocimiento y acompañamiento de las otras profes y de los niños.

5. Ahora, si se siente cómoda, ¿podría narrar una situación en la que se haya sentido sobrepasada, cansada o emocionalmente afectada por su trabajo?

- ¿Cómo respondió la institución o los directivos?
- ¿Se sintió apoyada? ¿Por qué?

Pues de este año, la verdad no, no tengo así una, pero del año pasado, porque manejábamos más niños, entonces este año hay días que se les da a todos por estar inquietos, por ser muy hiperactivos, entonces es difícil, como que centrarlos a “no, ven, hagamos esto, hagamos esto, es complicado”. En específico no, pero lo que te digo, si va a haber un día en el que van a estar súper hiperactivos, entonces va a ser complicado, pero se maneja. Si me puede sobrepasar en ese momento que todos los niños estén demandando atención al mismo tiempo y más encima que tú tienes que impartir la clase, entonces tienes que estar aquí, aquí y aquí, pero pues son cosas que se pueden manejar. Si siento que dividirme entre dar atención y dar cuidado y además dar la clase puede genere estrés, pero uno sabe manejarlo ¿sabes? Porque al final uno sabe como trabaja cada niño, entonces no sé, a él le gustan más las cosas didácticas, a él le gusta más que pintar, entonces uno va buscando las actividades que acomoden a cada uno para poder brindarles el

cuidado y la enseñanza adecuada. Entonces no tengo como uno en particular, sino días así.

6. ¿Qué situaciones laborales le generan mayor carga emocional o estrés?
Situaciones laborales... Pues no sé, yo siento que es que por mi parte como que no hay una carga laboral tan fuerte porque no estoy toda la jornada, te mentiría si te dijera que sí, o sea que me siento tranquila la mayor parte del tiempo porque no es muy demandante el tema laboral.
7. Cuando atraviesa momentos difíciles en lo emocional, ¿a quién suele acudir dentro de la comunidad educativa?
No pues, a Ana la directora o a Katherine. Uno siempre que termina la clase hace como un feedback de todo lo que pasó. Uno habla y dice como “no, de pronto eh, tal niño hizo esto pero lo manejé de tal forma”, entonces ellas dicen como “no, si, mira, eh, él suele hacer esto, entonces nosotras lo manejamos de esta forma.” Entonces siempre solemos hacer eso, o si no es al final de la clase, siempre es como al final de la semana, como que solemos hacer un feedback de de todo lo que pasó, de los comportamientos de los niños, a ver si ellas han tenido la misma experiencia y a ver cómo lo han manejado ellas. Entonces a las dos acudo por igual y siento apoyo.

Dimensión Física:

8. ¿Cómo percibe las condiciones físicas y la carga laboral en relación con su bienestar corporal?
Siento que en el aspecto físico a mí personalmente no me afecta porque pues yo no tengo complicaciones de ningún tipo ni nada de eso, entonces el estar de para arriba, para abajo, con los niños tal vez alzándolos, agachándome y esto y lo otro, pues de mi parte no hay ningún inconveniente. No hemos tenido capacitaciones sobre como no hacer malas fuerzas o las posturas, pero hemos tenido capacitaciones de primeros auxilios y todo eso que le podemos brindar a los niños más no como para nosotras o nuestro cuidado.
¿Sientes que sería importante o necesario tener conocimiento de esas cosas, del cuidado de esa parte física, del cuidado y la postura al alzar los niños y demás? Si, yo siento que si sería viable, pero con el tiempo ¿sabes? O sea, eh, ir adaptándolo poquito a poco, como “no, ven tengo que agacharme de esta forma. Tengo que alzarlo de esta forma”, porque literalmente en la monotonía del día y en todo el caos uno lo último que piensa es “no, ven me voy a agachar bien”, ¿si me entiendes? Lo primero que uno piensa es en alzar al niño, no “ven, cómo me agacho”, entonces si sería importante la verdad.
9. ¿Existen espacios, tiempos o prácticas institucionales que favorezcan el descanso, las pausas o el autocuidado físico?
Si, yo considero que pues a la hora del descanso de los niños. Pero como tal como pausas activas, pues cuando... pues es que de por sí uno está en constante movimiento, entonces no es una labor monótona que requiera pausas activas cada cierto tiempo. Como estar todo el día de pie requiere de pausas activas, pero como uno está sentado, uno está de pie, uno camina, uno sube, uno baja, entonces el cuerpo está en constante movimiento.

¿Consideras que podría haber esos momentos, a pesar de tu labor que es de moverse mucho, para liberar tensión o descansar mentalmente? *Yo siento que si se podría implementar pero tendría que ser como no sé cinco minuticos o que no demande mucho tiempo. Si sería valioso tener más conocimiento como de pautas de autocuidado y bienestar, sería una buena ayuda para nosotras como docentes.*

¿Cómo los vive usted?

No pues, no hay como te comenté momentos así específicos, sino uno va tratando de descansar con los niños.

¿Qué siente que hace falta?

Creo que hace falta pues en el tema de manejo de posturas, puede ser, una capacitación de cargas y posturas puede ser, eh, también capacitaciones sobre cómo funciona psicológicamente el niño en el momento del aprendizaje, como todo el tema neuronal, como que más sobre eso, para que uno también pueda fortalecer todos los conocimientos previos que uno tiene, también sería interesante. Emmm, no, siento que eso sería porque pues lo que te digo, cada año tenemos capacitación de primeros auxilios, entonces... creo que eso.

Dimensión Social y Relaciones con la Comunidad Educativa:

10. ¿Cómo describiría la relación con las familias, colegas y directivos en términos de apoyo y reconocimiento?

Siento que ya lo mencioné anteriormente que usualmente pues desde el año pasado pues la relación ha sido buena, en ese momento hasta el día de hoy no se ha tenido ningún inconveniente, yo personalmente padres de familia, no. Ellos son un apoyo constante, ¿en que sentido? En que les refuercen los temas a los niños en la casa, en que, si uno pide material que lo brinden que, si el niño tiene que venir con la camisa roja, que vengan con la camisa roja. Eso para mí es apoyo por parte de los padres y lo mismo pues de las docentes y directivas, osea, aquí siento un apoyo constante.

11. ¿Se siente escuchada y valorada dentro de la comunidad educativa? ¿Ha habido momentos en los que no?

Si, me siento escuchada. Siempre me he sentido escuchada.

12. ¿Cómo influyen las relaciones con las familias en su bienestar emocional y profesional?

Yo siento que es muy importante, yo personalmente considero que soy una persona muy emocional entonces el hecho de que tal vez uno pida una cosa y no lleguen con eso, ya a uno lo desanima, uno dice “nooo, será que no estoy haciendo las cosas bien, será que no les gusta mi método de enseñanza”, entonces yo siento que si llega afectar si se tiene una mala relación con los padres de familia si afecta. Peor en este momento siento que para mí, está influyendo para bien, me siento motivada.

Relación cuidado – práctica pedagógica:

13. Desde su experiencia, ¿considera que el cuidado (o la falta de cuidado) que recibe influye en su manera de enseñar y relacionarse con los niños?

¿Podría darme un ejemplo?

Mmmm yo siento que no influye tanto ¿si me entiendes? Porque independientemente, o sea, digamos eh... tú tienes... no tienes una buena relación con el papá de Pepito, tú no puedes llegar a tratar diferente a Pepito ¿si me entiendes? Noo, yo lo seguiría tratando bien, obvio. Pues yo siento que en mi caso no, porque mmm son niños entonces las clases siempre tienen que ser muy dinámicas, muy de juegos, muy de mucha energía, ¿si me entiendes? Entonces si uno está, así como de bajita energía no... no les va a llegar a los niños de la forma adecuada. Entonces no siento que influya en mi ese cuidado en mi relación con los niños en el aula.

14. ¿Qué cambios nota en su práctica pedagógica cuando se siente emocionalmente bien y respaldada?

Pues no, pues la verdad, por mi parte y por lo que te digo, emmm yo, pues no es que esté aquí toda la jornada, entonces si un día me siento enferma (tomándolo por el lado de la salud), yo, me ausento ¿si? Yo hablo con la señora Ana y yo le digo “ven, cuadremos esto, no sé qué” para no, que no afecte la calidad de la clase, sin embargo, temas emocionales, yo siento que es muy importante separar lo profesional de lo personal, independiente de lo que yo tenga afuera, eh, no puede afectarme emm en mi trabajo y más porque son niños y yo siento que ellos perciben mucho todo eso, entonces yo siento que sí, es solo cuestión de separarlo. Pero claro, si siento que en el caso de que estuviera en un lugar hostil donde hubiera mala relación con los jefes o compañeros, si influiría un poco porque pues esto debe tener un buen ambiente laboral en el que uno se desarrolle, tener ese apoyo y si no es así, obviamente uno como que se va a limitar, siento que esa es la palabra, limitar. Pero en mi caso la influencia está siendo para bien.

Proyección y Propuestas

15. Desde su mirada como maestra, ¿qué acciones o estrategias considera necesarias para fortalecer el bienestar integral de las maestras en la institución?

Bueno, yo creo que... es importante yo creo que como o mencionaba en la sesión anterior, es importante tener una muy buena inteligencia emocional y saber gestionar las emociones. Porque no es fácil que tú estés dando clase y un niño te haga pataleta, que un niño te tire las cosas, uno no sabe cómo gestionar, uno queda como que “Dios mío”. Siento que podríamos fortalecer la parte de la capacitación en educación emocional, siento que la inteligencia emocional juega un rol muy importante para todo eso, para también seguir brindando una buena calidad educativa. Creo que esto es algo muy muy muy importante, y yo siento que no solo para acá, sino para la vida en general, entonces siento que es importante fortalecer ese pilar de la inteligencia emocional acá, si la verdad, si hace falta.

16. Si pudiera enviar un mensaje a la institución sobre cambios y estrategias para favorecer el cuidado de las maestras, ¿qué le gustaría que se tuviera en cuenta?

Lo que más me interesa como lo mencioné, es la parte de educación emocional. Porque aquí hay niños con humores muy cambiantes ¿sabes? Entonces, aunque sean niños a veces si se puede llegar a herir, o sea el corazoncito, porque no sé, que un día un niño te diga no sé “eres una tonta” así uno como que “yo sé que no soy una tonta, pero... ¿porqué me dices eso?” ¿si me entiendes? Entonces no, siento que es muy importante, o sea, eh, lo que te decía ahorita, a veces uno se sobre estimula mucho con... por ejemplo, todos gritan, todos lloran, no te prestan atención a la clase que tú tenías planeada, entonces eh, si pueden llegar a haber sentimientos como no sé, de frustración un poco, entonces si siento que es como importante y más como tratar a los papás, hay papás que son un poquito más complicados que otros, entonces, si, yo siento que por eso es importante, para seguir brindando una buena calidad educativa, tener ese manejo emocional, si es importante.

17. ¿De qué manera cree que impactarían esos cambios y estrategias sus prácticas pedagógicas y el clima en el aula con los niños?

Yo siento que tendría un impacto muy positivo en el hecho que ya uno sabría cómo regular a los niños de cierto modo, de... si, como, más que todo en eso, en el trato hacia los niños ¿sabes? De decir como... “ven, pero cálmate”, osea, “relájate cinco”, eh... en eso, es más por la carga mental que uno acumula por ese tipo de actos pequeñitos, entonces yo siento que sería un alivio, lo que te digo, un alivio mental y emocional tener esa capacitación.

Entrevista a Jury

Entrevista semiestructurada

Técnica	Entrevista semiestructurada individual
Población	Docentes de primera infancia (Little Kids Kindergarten)
Propósito	Reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa.

Nombre de la docente: Jury

Trayectoria y Sentido de la Labor Docente

- ¿Qué significa para usted ser maestra de primera infancia en este momento de su vida profesional?
Bueno, es una labor muy bonita, emmm, pues, por lo menos yo que he tenido más así los grandes, como transición (este año que me tocó jardín), pero pues, digamos, cada niño aprende diferente, entonces es tú saberles llegar a... digamos, más como con material didáctico, porque no todos aprenden igual, hay unos que

cogen las cosas más rápido, hay unos que no... y, no, es algo que es muy bonito, digamos... simplemente es de... por lo menos cuando uno estudia, que es más teoría, no, aquí es como más la práctica de saber jugar con ellos, de saber llevarla con ellos, que ellos también te cojan cariño, el amor, de saberlos entender, de saberles llegar a ellos, es eso, para mí es eso.

2. ¿Qué aspectos de su labor le generan mayor satisfacción o sentido?

Bueno, primero que todo, que al final ellos den... de que si, digamos, aprendieron a leer, aprendieron a sumar. Todo lo que en principio pues era una meta, entonces, eso me satisface, saber que ellos salieron leyendo, que salieron bien, entonces que si les hacen una entrevista, ellos para entrar a primero a otro colegio, les hacen una evaluación y saber que, si les fue bien, entonces, para mí es excelente.

Bienestar Emocional:

3. ¿Cómo se siente emocionalmente en su labor diaria como maestra de primera infancia?

Emmm bueno, pues son muchas emociones la verdad, porque no es fácil, pues llevar a veces, digamos, bueno, es más con los chiquitos, que es más... bueno, no me ha tocado tanto a mí, pero uno se da cuenta, digamos que uno tiene que tener mucha paciencia con ellos, emm el amor, ante todo, escucharlos, cada niño, digamos, trae algo diferente... emmm es como uno también ser psicólogo para ellos. Entonces, si son varias emociones. Si, siento muchas emociones.

4. Cuénteme una situación concreta dentro de la institución en la que se haya sentido emocionalmente acompañada o cuidada.

- ¿Quién estuvo presente?
- ¿Qué fue lo que más le ayudó en ese momento?

Emm bueno, pues, mis compañeras, este año ya no estuvo mi compañera que me estuvo acompañando y pues la directora, ellas han sido como más que jefes, o compañera, una amiga ¿si? Han sido amigas, que nos hemos contado cosas, digamos no hay secretos, que ellas no lo juzgan a uno por nada, sino digamos, por ejemplo, la directora nos ayuda muchísimo, entonces se ve el trabajo en equipo. Digamos, para yo no venir, tengo que pagarle a otra profesora para hacer el reemplazo, pero si yo necesito salir a una cita o algo así, pues la directora ella me apoya, ella me ayuda mientras yo llego, ahí pues siento el apoyo. Acá tratamos de apoyarnos en todo, en proyectos en actividades o lo que sea. Ya que yo tenga mis actividades aparte pues con el curso. Por ejemplo, hoy aquí tuvimos un proyecto, utilizamos la caneca, utilizamos los residuos y todo eso hoy, entonces eso se hace con ese apoyo.

5. Ahora, si se siente cómoda, ¿podría narrar una situación en la que se haya sentido sobrepasada, cansada o emocionalmente afectada por su trabajo?

- ¿Cómo respondió la institución o los directivos?
- ¿Se sintió apoyada? ¿Por qué?

Pues, este año me ha dado duro porque me ha tocado hasta las 5, el año pasado yo trabajaba hasta las 3, entonces eso si me ha dado duro, lo extenso del horario, estar hasta tan tarde. Entonces, eso, porque el resto ya, creo que en lo laboral ha disminuido porque este año me tocó jardín entonces ya es más suave que transición. En cuanto a sentirme apoyada por mis compañeras o por la institución, pues es difícil, porque la directora me dijo al principio que mi horario era de 8am a 3pm, sino que yo fui la que quise, porque mi compañera Daniela, venía solo por esas dos horas, entonces pues no valía la pena que ella viniera solo por esas dos horas y pues a mí también me sirve por el dinero y de paso la apoyé con eso.

6. ¿Qué situaciones laborales le generan mayor carga emocional o estrés?

Pues digamos que, al momento que tú entras acá a trabajar, pues, digamos que dejas tú a un lado lo familiar ¿sí? Lo personal, lo dejas a un lado. Ya digamos que sea que está enferma mi hija, ya, digamos tengo que pedir permiso o todas esas cosas, pero yo trato de no mezclar trabajo con lo personal, no. Ya que me genere estrés, digamos acá el trabajo, es tener, digamos, muchas cosas por hacer ese día ¿sí? O digamos que yo tenga que hacer muchas actividades, que tengo que hacer las actividades y no vengan los niños, que me fallen mucho, eso me molesta porque ellos se atrasan y cuando ellos vuelven me toca ver otra vez ese tema y hacer, o sea, todo al tiempo ¿sí? Es eso.

7. Cuando atraviesa momentos difíciles en lo emocional, ¿a quién suele acudir dentro de la comunidad educativa?

No pues, a la directora. Y pues ella la verdad siempre ha sido muy bien con nosotras.

Dimensión Física:

8. ¿Cómo percibe las condiciones físicas y la carga laboral en relación con su bienestar corporal?

Emm bueno, pues lo más duro es como digamos, por lo menos ahorita que tengo un niño con discapacidad, que a él toca estarlo cambiando de pañales, es eso, eso es lo duro. Pues este año no es tanto, el año pasado si fue muy fuerte porque tenía varios niños especiales y tenía un niño que también tenía una discapacidad y que no podía moverse, entonces eso es como duro a nivel físico. Tienes que alzarlos, tienes que cambiarlos, o a veces que... el año pasado había un niño que le estábamos quitando el pañal y se hacía en todo lado, y el estrés de que cámbielo y cámbielo y noo... no podía hacer las otras cosas, no, es eso, si es muy duro. Y digamos, por lo menos lo que te decía, que tocaba alzarlo, entonces, yo no puedo hacer tanta fuerza de la columna, entonces yo salía muy cansada de la columna, porque yo tengo escoliosis... Entonces si es incomodo hacer esas fuerzas.

9. ¿Existen espacios, tiempos o prácticas institucionales que favorezcan el descanso, las pausas o el autocuidado físico?

¿Cómo los vive usted?

¿Qué siente que hace falta?

En la hora del descanso. Pues, digamos que nosotras damos onces y, pues si queremos prepararnos algo o necesitamos comer pues, comemos y así. Igual, pues ellos están jugando y también podemos comer. Pero pues, nos toca con los niños y no tenemos momentos, así como de pausas activas o solas aparte de los niños, no. Los viernes que tenemos por ejemplo educación física y danza con ellos ahí descansamos un poco. Y ahí cuando comemos algo, aunque con ellos, pues sí, uno siente descanso, aunque sea diez minutos, pero sí. Creo que hacen falta momentos de descanso, si.

Dimensión Social y Relaciones con la Comunidad Educativa:

10. ¿Cómo describiría la relación con las familias, colegas y directivos en términos de apoyo y reconocimiento?

Bueno, con los padres no es tan fácil, porque digamos, eh, pues los papás nunca están contentos, nunca están bien, siempre hay una queja, siempre... toca digamos, todo lo que ellos digan, tratarlo de llevar. Este año pues hasta el momento me ha ido muy bien, muy con los papás, los papás son muy chéveres. El año pasado si tuve una dificultad con una niña que era de pañal, entonces ella se hacía popó, y esa usaba pañal, entonces ella se metía mucho la mano y se untaba toda, y pues, tocaba cambiarla, porque pues no podía dejar así, entonces a ellos les daba mucho mal genio eso, que porqué tocaba cambiarla, que era que uno no estaba pendiente de ella y pues ellos no son conscientes de eso, de que uno tiene más niños y que uno no está pendiente solo de un niño. Entonces, eso, digamos hay veces que si hay como esos roces con ellos pero pues uno trata de mejorar, de llevarla bien con ellos, que si ellos necesitan algo poder uno estar para ellos. En cuanto al equipo de trabajo, no, pues bien, la verdad nos la llevamos muy bien con mis compañeras, siempre nos hemos apoyado, nos hemos ayudado, con la directora, pues ella ha sido muy bien conmigo, no tengo queja, ni de mis compañeras.

11. ¿Se siente escuchada y valorada dentro de la comunidad educativa? ¿Ha habido momentos en los que no?

No, bien, todo bien. Digamos que, si tú necesitas algo de ellos, ellos muy bien, todos son muy amables en general.

12. ¿Cómo influyen las relaciones con las familias en su bienestar emocional y profesional?

Ehhh la verdad, si. Uno a veces tiene dificultades con ellos, no se pueden tener contentos siempre, pues uno trata de llevarla bien con ellos, mejor dicho. Pero en cuanto a lo emocional, si nos ha pasado a las profes, que hay hombres de los papás que son coquetos ¿si? O que a veces lo buscan a uno en redes y le comienzan a escribir a uno, nos ha pasado a todas. Entonces es eso ¿si? De uno también ser serio con ellos al momento de hablar por lo menos yo con ellos solamente “buenas tardes” “buenos días” si me necesitan decir algo o que yo tengo que decir algo, nada meterme personalmente con ellos, nada nada. Siempre lo profesional por delante y... digamos ya que precios o esas cosas, ya con la directora, siempre marcando límites.

También digamos, cuando ellos... hay quejas, que no les gusta algo, uno se siente mal, porque pues uno trata de dar lo mejor, de que los niños estén bien y pues eso le da a uno tristeza, uno siente tristeza y viceversa, cuando te tratan bien se siente uno feliz. Por ejemplo, cuando es el día del maestro, ellos son muy muy especiales con nosotras y eso influye emocionalmente, le afecta a uno.

Relación cuidado – práctica pedagógica:

13. Desde su experiencia, ¿considera que el cuidado (o la falta de cuidado) que recibe influye en su manera de enseñar y relacionarse con los niños?

¿Podría darme un ejemplo?

Si, lo que yo te decía, por lo menos, tú siempre debes de tener la mente abierta para ellos, porque cada niño trae un problema, una dificultad o pues, por lo menos el lenguaje y todo eso, saber ya entenderlo... el amor, la paciencia, son muchas cosas hacia ellos... pero si, si influye, si uno no está bien, no puede. La verdad yo si siempre en mis actividades trato de que no me afecte cómo me siento, si influye, pero yo trato de que siga todo igual.

14. ¿Qué cambios nota en su práctica pedagógica cuando se siente emocionalmente bien y respaldada?

Pues digamos que, eso influye mucho, por lo menos en que uno llegue de un modo, que llegue feliz o que llegue contento, digamos que las cosas se van a dar siempre bien ¿si', en cambio si tú llegas frustrado por cosas que te hayan pasado pues todo va a estar mal ¿si? Hasta los niños perciben eso, las cosas no fluyen, es eso, ¿s? Cuando estoy bien emocionalmente todo fluye mejor, la actividad se realiza mejor, todo, ellos entienden mejor, si...

Proyección y Propuestas

15. Desde su mirada como maestra, ¿qué acciones o estrategias considera necesarias para fortalecer el bienestar integral de las maestras en la institución?

Pues yo diría, eso, digamos que... nosotras tuviéramos nuestro propio descanso, o por lo menos es que, yo estoy sola con los niños casi todo el día, no hay apoyo, uno no tiene un momento de... digamos una hora que sea de descanso, uno no la tiene, ni siquiera el almuerzo, nada, yo tengo que comer ahí con ellos, entonces es eso, como eso, un descanso. También como tener más salidas pedagógicas con los niños, porque digamos solo se hace una o dos veces al año, eso me ayudaría a mí también para cambiar la rutina. Eso me parece lo más necesario.

16. Si pudiera enviar un mensaje a la institución sobre cambios y estrategias para favorecer el cuidado de las maestras, ¿qué le gustaría que se tuviera en cuenta?

Me gustaría que hubiera un tiempo de descanso, es eso.

17. ¿De qué manera cree que impactarían esos cambios y estrategias sus prácticas pedagógicas y el clima en el aula con los niños?

Yo digo que sería mucho más bueno ese ambiente porque ya uno como que recarga un poquito de energía si puede descansar y pues digamos, con las salidas pues digamos no va a ser siempre la rutina digamos, del salón, de la clase, no, sino que se va a salir y hacer otras cosas, aprender otras cosas, entonces sería eso. Ambas cosas me ayudarían a despejarme y recargar energía.

Entrevista a Ana

Entrevista semiestructurada

Técnica	Entrevista semiestructurada individual
Población	Docentes de primera infancia (Little Kids Kindergarten)
Propósito	Reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa.

Nombre de la docente: Ana

Trayectoria y Sentido de la Labor Docente

- ¿Qué significa para usted ser maestra de primera infancia en este momento de su vida profesional?
En resumidas palabras, vocación. Tener como ese ánimo, ese amor, esa... eh, son muchas palabras que encierran tener esta vocación por los niños, es vivir por ellos.
- ¿Qué aspectos de su labor le generan mayor satisfacción o sentido?
Bueno, verlos crecer ¿sí? Ver como aprenden, saber que uno coge un gradito y al momento en que salen pues sale todo lo que han aprendido, toda su vida emocional tanto como con la familia como con los niños.

Bienestar Emocional:

- ¿Cómo se siente emocionalmente en su labor diaria como maestra de primera infancia?
Excelente. Muy... creo que he hecho una labor que ha llenado muchas expectativas en mi vida, tanto como docente como familiar.
- Cuénteme una situación concreta dentro de la institución en la que se haya sentido emocionalmente acompañada o cuidada.

- ¿Quién estuvo presente?
- ¿Qué fue lo que más le ayudó en ese momento?

Ummm no, yo creo que el acompañamiento ha sido permanente hasta el momento, hasta el momento ha sido siempre, tanto con los papás, porque ellos entienden situaciones, comprenden, emmmm bueno una situación muy muy, hace como un año y medio, hubo una crisis de... respiratorio con los niños, se enfermó uno, se enfermó el otro, y ya habían solamente tres niños, entonces cité a una reunión con papás y los papás apoyaron el proceso de adelantar vacaciones, creo que fue un apoyo súper súper, ninguno dijo no, ni puso problema ni nada. Eeehhh entonces se adelantaron las vacaciones de mitad de año y, en una semanita, mientras los niños se recuperaban totalmente.

5. Ahora, si se siente cómoda, ¿podría narrar una situación en la que se haya sentido sobrepasada, cansada o emocionalmente afectada por su trabajo?

- ¿Cómo respondió la institución o los directivos?
- ¿Se sintió apoyada? ¿Por qué?

Mmm el inicio de cada año, de pronto encontrarse uno con papitos que creen que esta labor no merece digamos, ningún reconocimiento, pero pues al final, a pesar de que a veces son docentes también, ummm como de estratos más altos, creen que uno por ser educación inicial no hace nada digámoslo así, entonces... y ven que el rol es mucho más riguroso, es de mucho más espacio, es de mucho más compromiso, entonces fue como una situación bien difícil.

En ese simplemente se habla con los papás, se les indica pues primero la labor, que no importa digamos, el rol que cada uno tiene, sino que en el jardín siempre pensamos primero en la familia, segundo en los niños y ya digamos que tercero, en nosotros, pero siempre viendo que la responsabilidad va primero.

Logramos superar esa situación pues hablando con los papás, citando a reunión, yo sé que uno también va mejorando también algunos aspectos que ve uno que necesita mejorar y los que no, pues darle a entender a los papás pues la situación, hablar mucho con ellos y siempre seguir en el acompañamiento.

6. ¿Qué situaciones laborales le generan mayor carga emocional o estrés?

Ay... el control de esfínteres, creo que es un trabajo bien pesadito, y sobre todo cuando no se tiene acompañamiento de los papás es más complicado. Pero, pues uno sabe que es un compromiso y también es una expectativa de uno de saber que lo logró. Digamos que uno sabe que durante la semana hace el proceso y llega el día lunes y en la casa no, sabe uno que no lo hicieron, porque pues los niños acá avisan, conocen pues el lugar de las miquitas o el baño y llegan otra vez al día lunes y uno sabe que ni siquiera le quitan el pañal. Lo que genera esa carga emocional es que no haya acompañamiento de parte de los papás.

7. Cuando atraviesa momentos difíciles en lo emocional, ¿a quién suele acudir dentro de la comunidad educativa?

A las profes, las profes siempre están acompañándome, siento en ella un apoyo, siempre he contado con el apoyo de ellas, cuando se presenta un buen trabajo que

es bien recibido por los papás como cuando no hay acompañamiento o hay alguna sugerencia o reclamos, siempre uno cuenta con ellas.

Dimensión Física:

8. ¿Cómo percibe las condiciones físicas y la carga laboral en relación con su bienestar corporal?

No pues, las... digamos que las instalaciones se prestan para muchas actividades. Si, quisiera ampliar más, pero digamos por lo grupos que son pequeñitos, los espacios están adecuados para desarrollar todas las actividades y proyectos que tengamos... y física... dentro de mi físico, bien, si bien, todo digamos que se presta acorde a todo, no veo que algo afecte mi bienestar físico.

9. ¿Existen espacios, tiempos o prácticas institucionales que favorezcan el descanso, las pausas o el autocuidado físico?

¿Cómo los vive usted?

¿Qué siente que hace falta?

Dentro de la institución no. Yo creo que nos hace falta es tiempo, porque manejamos un horario extendido, jornada completa, entonces todo ese espacio es dedicado a los niños, no hay espacio como para nosotras decir “venga nos tomamos un cafecito” no, la verdad no. Hay un espacio que, si lo generamos, pero jmmm es muy raro, cuando cumplimos años, que sacamos los cinco minuticos, partimos una tortita y ya, pero pues toca estar con los niños pendiente, entonces digamos que esos espacios no, no hay y hacen falta, sí. Pero digamos, porque, cuando estamos nosotras que le teacher de inglés está en clase nosotras aprovechamos para adelantar algunas actividades, poner una cosa organizar ¿sí? Alistar material, todo... entonces no hay un espacio en que digamos “saquemos media hora, nos relajamos, respiramos” no, no lo hay y por fuera de la jornada, pues ya cada una tiene su familia, hay que ir a la casa y todo eso entonces tampoco, toca ya descansar. Pero si, hace mucha falta.

Dimensión Social y Relaciones con la Comunidad Educativa:

10. ¿Cómo describiría la relación con las familias, colegas y directivos en términos de apoyo y reconocimiento?

En los años pasados, como llevamos hasta ahorita poquito, pero en los años pasados muy bien. Lo que te decía, el apoyo de las familias, eeh el día del docente, las directivas dan ese día y nunca hemos contado con un no por parte de los papás, siempre lo que se diga el colegio, hacemos. Nosotros ayudamos mucho a las familias a no suspender clases porque sabemos que ellos las necesitan y pues no podemos dejar tampoco solos a los niños entonces procuramos es que mmmm todo esté bien. En términos generales, hay una buena relación, con familias, con docentes súper, el apoyo es incondicional y con las directivas pues yo creo que trato de ser lo mejor y comprensiva, porque yo sé que las profes también tienen algunas necesidades.

11. ¿Se siente escuchada y valorada dentro de la comunidad educativa? ¿Ha habido momentos en los que no?

Si. Yo creo que siempre se habla y siempre se ha escuchado, siempre en general me he sentido escuchada y valorada, excepto por la vez que te conté pero eso se solucionó.

12. ¿Cómo influyen las relaciones con las familias en su bienestar emocional y profesional?

Siempre que haya acompañamiento, siempre que los papás estén interesados también en favorecer la educación o los aprendizajes en el niño, siempre se va a ver beneficiada. Si uno ve que no lo hay, pues uno trata de dialogar con los papás y hasta el momento siempre se ha contado con ese apoyo y si influye un montón, porque si un papá no ayuda en casa al control de esfínter, por ejemplo, uno habla con ellos y ellos tratan y uno sabe, entonces uno les dice “oye papito, está pasando esto y esto” y ellos de una forma u otra terminan haciéndolo porque saben que uno se da cuenta pero uno quisiera no llegar a unos términos de hacerlos sentir como “ay, ya me están llamando la atención del colegio”, pero a veces también está como esa necesitas porque no todo lo vemos como padres.

Relación cuidado – práctica pedagógica:

13. Desde su experiencia, ¿considera que el cuidado (o la falta de cuidado) que recibe influye en su manera de enseñar y relacionarse con los niños?

¿Podría darme un ejemplo?

Si, porque si un padre de familia, por ejemplo, me dice cosas feas y eso, emocionalmente me va a afectar y aunque uno no quiera también afecta como las actividades que nosotros realizamos con los niños. No se va uno a sentir lo mismo a como uno llegar feliz, contento, amable, incluso, ha pasado acá que eh hh las profes llegan a veces con problemas de la casa y eso, pues uno trata de escucharlas y eso, para que no influya tanto en todas las actividades, porque pues somos seres humanos.

14. ¿Qué cambios nota en su práctica pedagógica cuando se siente emocionalmente bien y respaldada?

Si uno llega feliz, desde el primer día, desde que se levanta, yo creo que se la pasa feliz todo el tiempo y así mismo uno se ve reflejado en los niños y en los papás. Por ejemplo, hay veces que uno llega más contento de lo normal y los papás son “uy profe, como se ve de linda” entonces si eso se refleja mucho y eso es fundamental porque eso influye en general en el día y en todas las prácticas del día. Claro que puede haber ocasiones que uno puede levantarse muy contento y algo pueda pasar, pero pues uno debe tratar como de equilibrar eso para no afectar, pero hay situaciones que se salen de las manos también entonces puede pasar...

Proyección y Propuestas

15. Desde su mirada como maestra, ¿qué acciones o estrategias considera necesarias para fortalecer el bienestar integral de las maestras en la institución?

Espacios lúdicos para nosotras, espacios de capacitación, espacios recreativos mmm porque todo esto ayuda, el hecho de que uno tenga una actividad lúdica extra ayuda en los aprendizajes. Tener espacios recreativos y de capacitación, aprende uno también para poderlo reflejar en los niños.

16. Si pudiera enviar un mensaje a la institución sobre cambios y estrategias para favorecer el cuidado de las maestras, ¿qué le gustaría que se tuviera en cuenta?

Tiempo. Tiempo para las docentes, así sea uno al semestre, un día al semestre que podamos salir a algo diferente que no sea del colegio, reunirnos y pasar algo diferente.

17. ¿De qué manera cree que impactarían esos cambios y estrategias sus prácticas pedagógicas y el clima en el aula con los niños?

Uy, bajaría el estrés, bajaría mucho el estrés. Aunque creo que el jardín, por contar con poquitos niños es un espacio que no genera mucho estrés porque uno pues los va conociendo y se va adaptando a las necesidades de ellos, pero si hacen falta ¿si? Emm como incentivos, porque si alcanza a haber estrés. Ayudaría más que todo a bajar el estrés de docentes y eso ayuda mucho a que lleguen con más energía con más ánimo y pues los niños también claro van a ver que las actividades van a ser diferentes, vamos a ser diferentes y todo eso.

Entrevista a Natalia

Entrevista semiestructurada

Técnica	Entrevista semiestructurada individual
Población	Docentes de primera infancia (Little Kids Kindergarten)
Propósito	Reconocer la percepción que tienen las maestras sobre las formas de atención y cuidado que reciben por parte de la comunidad educativa.

Nombre de la docente: Natalia

Trayectoria y Sentido de la Labor Docente

1. ¿Qué significa para usted ser maestra de primera infancia en este momento de su vida profesional?

Un grande camino, tanto para nosotras las maestras y tanto para los niños, porque

somos alguien muy importante y que también marcamos la vida de los niños porque estamos en la etapa en que como lo dice el nombre, la primera infancia, y es una etapa que es muy linda tanto para ellos tanto como para nosotras.

2. ¿Qué aspectos de su labor le generan mayor satisfacción o sentido?
Ver a los niños felices, es algo muy lindo y que también que uno se sienta bien compartiendo con ellos, jugando, que ellos tengan experiencias.

Bienestar Emocional:

3. ¿Cómo se siente emocionalmente en su labor diaria como maestra de primera infancia?
Muy bien, me siento muy bien, por el momento no he tenido nada malo, por decirlo así, hasta el momento todo muy bien. Yo si había trabajado con niños, pero como tal en jardín no, pero en general todo ha sido muy bien.
4. Cuénteme una situación concreta dentro de la institución en la que se haya sentido emocionalmente acompañada o cuidada.
 - ¿Quién estuvo presente?
 - ¿Qué fue lo que más le ayudó en ese momento?*El primer día acá. El recibimiento de las profes, es algo que no puedo o de lo que no tengo cosas malas por decir, todo fue muy lindo y el acogimiento de ellas y también de los niños.*
5. Ahora, si se siente cómoda, ¿podría narrar una situación en la que se haya sentido sobrepasada, cansada o emocionalmente afectada por su trabajo?
 - ¿Cómo respondió la institución o los directivos?
 - ¿Se sintió apoyada? ¿Por qué?

Tal vez un poco, bueno no es la palabra correcta, la frustración, pero si... o sea un poco. ¿Porqué lo digo? Ehhh hay un niño que tiene autismo, entonces con él la forma de manejar o la forma de interactuar con él es muy diferente. El niño tiene cuatro años y pues no habla por su condición y obviamente él necesita mucha más atención que los demás niños, obviamente los otros niños también la necesitan, pero este niño es... o sea es... hay que darle prioridad. Eehhh ¿a qué me refiero que me he sentido un poco frustrada? Porque hay situaciones que a él lo sobre estimulan, y... ¿a qué lleva eso? Que él se tire al piso, llore o tenga ese tipo de reacciones ¿si? Tal vez eso pasa porque uno canta o hay veces que uno... he visto que le dan como "celos" entre comillas, por consentir a otros niños, entonces es algo que juepucha, es muy difícil. Pero pues, realmente en este poquito tiempo que llevo acá, he interactuado bien con él y lo he sabido manejar porque también he tenido experiencias, he manejado niños con autismo en mi familia, entonces tengo como un poco de conocimiento. Por ejemplo, yo estaba alzando, bueno, más bien ayudando a otro niño y él se tiró encima de mí y se puso a llorar e hizo pataleta, o sea, se tiró al piso, pero pues ya uno lo tranquiliza, uno lo calma, uno le habla y eso. La verdad no tuve apoyo en ese momento, estaba sola con ellos, entonces pues

no... eso también es un poco difícil.

6. ¿Qué situaciones laborales le generan mayor carga emocional o estrés?
Mmm bueno si tal vez, por ejemplo, yo estaba muy nerviosa, o bueno, no tanto los nervios, sino un poco de miedo cuando llegué, el primer día, porque había trabajado con niños pero no como tal en un jardín, entonces pues el primer día si estuve como muy “¿qué hago o qué no hago”, porque pues fue mi primer día en un jardín como tal... también emmm yo creería que me genera estrés que no me salgan las cosas bien, un ejemplo, que tenga algo planeado, o que tenga un objetivo y no se cumpla como en una clase o algo así. O por ejemplo, con un niño que tenga una condición especial, un ejemplo pongámoslo con este chico que tiene autismo, eeehh obviamente con él se trabaja diferente, pero uno qué quiere como maestra, que progrese y que crezca tanto personalmente como mentalmente, o sea, en todos los sentidos. Pero... es siempre complicado, porque pues uno no sabe emmmm la situación o cómo él se sienta porque pues como él no habla, uno no sabe... o sea, él no se puede expresar. Otra cosa que me genera un poco de estrés o de carga es no tener un buen ambiente laboral con mis compañeras, no me ha pasado, pero si he escuchado o también imaginado o bueno pensado que en cualquier momento tengamos una discusión o bueno problemas, o disgustos, eso me generaría mucho estrés.
7. Cuando atraviesa momentos difíciles en lo emocional, ¿a quién suele acudir dentro de la comunidad educativa?
Emmm no, soy muy reservada, la verdad, prefiero solucionarlo por mí misma. No me gusta que otras personas decidan por mí o no tanto así, sino que... o sea, siento que yo tengo la capacidad de solucionarlo, es eso.

Dimensión Física:

8. ¿Cómo percibe las condiciones físicas y la carga laboral en relación con su bienestar corporal?
Mmm pues, hay días de días. Hay días que... bueno no solamente que, bueno que uno viene con problemas de la casa o problemas que solucionar ¿sí? Pero pues obviamente uno tiene que saber separar las cosas de la casa. Por ejemplo, por eso me paso la semana pasada que tenía mucho dolor de cabeza, entonces yo siento que mi cuerpo refleja eso, y trabajar así es difícil. Mmm bueno de hecho pues ahorita estoy un poco como con inicios de gripa, pero pues obviamente los climas pero también los niños, hay unos que viene con... o sea, un niño en jardín siempre se enferma así uno lo cuida de varias maneras, eso también me puede influir ahorita que estoy así como con malestar. Pero bueno, y también con el tema del dolor de cabeza, no, es como que digamos un estrés, pero no estrés con los niños, sino como por el ruido, pero pues obviamente uno no puede decirle a un niño 2no, no haga ruido, no grite” ¿sí? Es entendible y también uno lo puede manejar, pero si me afecta.
9. ¿Existen espacios, tiempos o prácticas institucionales que favorezcan el descanso,

las pausas o el autocuidado físico?

¿Cómo los vive usted?

¿Qué siente que hace falta?

No, no, ósea en lo que llevo acá no, ni acá ni en el SENA cuando estudié, no implementan lo de las pausas activas. Como tal pausa activa no, tampoco tiempo de descanso... no.

Dimensión Social y Relaciones con la Comunidad Educativa:

10. ¿Cómo describiría la relación con las familias, colegas y directivos en términos de apoyo y reconocimiento?

Con mis colegas hasta el momento muy bien, o sea la convivencia muy bien, ¿porqué digo que muy bien? O sea, no he tenido ningún problema por la comunicación, o sea, si pasa algo, al momento decirlo. Con la directora también muy bien, y de hecho yo casi con ella no hablo, por lo mismo que ella está en su labor y yo también en la jornada estoy en mi labor y pues ella también haciendo otra cosa y... con los papitos, como tal no he interactuado con ellos, no he tenido esa relación.

11. ¿Se siente escuchada y valorada dentro de la comunidad educativa? ¿Ha habido momentos en los que no?

Si, claro, no me ha pasado que no. Siempre he tenido o sentido que me tienen en cuenta para todo.

12. ¿Cómo influyen las relaciones con las familias en su bienestar emocional y profesional?

Pues tengo una experiencia, de hecho, no sé si la cuento. El año antepasado, como a mitad de año yo estaba cuidando dos niños, una niña de un año y medio y un niño de seis años, eran hermanitos. Pues con la mamá, al principio, todo muy bien, pero cuando... o sea, uno se da cuenta de muchas cosas, y cuando la mamá no se interesa por los niños, o tiene, o sea como por decirlo, así como muy dejada, no... no es bueno. Con ella tuve un problema y es que pues a ellos yo los cuidaba y ella me quedó debiendo un dinero y no fue poquito sino mucho y ¿qué pasa? Que pues obviamente yo estaba necesitando la plata para mí, para mi estudio en ese momento y pues la verdad eso me afectó mucho, pero pues no fue, digamos que “me voy a morir”, pero también había cosas que uno se daba cuenta, por ejemplo, era muy dejada con los niños, los mantenía sucios o me los entregaba sucios, a la niña la dejaba quemar la colita, el niño tenía problemas de esfínteres, el niño se hacía chichí en cualquier momento, tampoco... o sea, en el tiempo que yo cuidé al niño, me fue muy bien con el niño y le estaba ayudando en ese tema, pero... no sé, o sea, él se iba con la mamá y todo cambiaba, entonces siento que esa experiencia me marca, pero aún así, no se manejaron las cosas de manera grosera ni de parte de ella ni de mi parte, pero siempre fue algo que fue duro, me afectó mucho. Ella era una persona que uno la miraba y uno pensaba, pero “en qué mundo vive” ¿sí? Fue difícil.

Relación cuidado – práctica pedagógica:

13. Desde su experiencia, ¿considera que el cuidado (o la falta de cuidado) que recibe influye en su manera de enseñar y relacionarse con los niños?
¿Podría darme un ejemplo?

Si, claro. Podría decir, por ejemplo, que de parte de mis instructores, si uno no tiene el conocimiento no puede hacerlo bien, o sea, el conocimiento hace parte del cuidado. Entonces si afecta si uno no recibe eso.

14. ¿Qué cambios nota en su práctica pedagógica cuando se siente emocionalmente bien y respaldada?

Orgullo, orgullo en mí. O sea, pensar que yo digo “lo estoy logrando” y si, eso mejora las actividades con los niños y eso.

Proyección y Propuestas

15. Desde su mirada como maestra, ¿qué acciones o estrategias considera necesarias para fortalecer el bienestar integral de las maestras en la institución?

De pronto, las pausas activas y también un tiempo para nosotras porque, o sea, de lo que he escuchado o he visto y sentido, se llega a un momento... o hay límites en los que uno necesita descansar y no hay esos momentos. Se necesita tiempo con uno mismo, hay veces que... bueno, un ejemplo, que una salida, sentirse bien con uno mismo es muy importante, aprender a cuidarse. En cuanto a capacitación docente creo que estoy bien.

16. Si pudiera enviar un mensaje a la institución sobre cambios y estrategias para favorecer el cuidado de las maestras, ¿qué le gustaría que se tuviera en cuenta?

Las pausas activas y el bienestar de nosotras... físico y como de... emocional de autocuidado y también... o sea, cuando hablo de emocionalmente, en este ámbito de maestra, no es malo a veces hablar con una psicóloga porque uno maneja tanta cosa que uno dice “juepucha o sea, tenaz”, entonces tener espacios de tener conocimientos de psicología como de hablar también y soltar cosas.

17. ¿De qué manera cree que impactarían esos cambios y estrategias sus prácticas pedagógicas y el clima en el aula con los niños?

Pues, depende. Uno tiene que saber manejar las coas, porque uno es el ejemplo de ellos. Pero si, claro impactarían mucho, lo que te digo, si uno está bien, uno refleja eso y los niños también se dan cuenta.

Aplicación Instrumento 3: Guía de Observación no Participante

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la aplicación de la guía de observación no participante, desarrollada en el contexto real del aula con el propósito de identificar cómo las dinámicas institucionales, el cuidado recibido por las maestras y sus condiciones de bienestar se reflejan en la práctica pedagógica cotidiana.

A partir de su aplicación, se registraron situaciones observables relacionadas con el bienestar emocional docente, el clima del aula, las interacciones pedagógicas, las manifestaciones de apoyo institucional y la relación entre estas condiciones y el ejercicio profesional de la maestra.

Laura

Primera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	1 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	16 de marzo del 2026
Hora	09:20 a.m.
Área	Inglés
Grupo observado	Jardín
Número de niños/as	15 niños
Nombre de la maestra observada	Laura

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	Al iniciar la clase, la maestra se sienta en la mesa redonda junto a los niños. Mantiene tono de voz calmado y acompaña la canción “One Little Finger” señalando partes del cuerpo y realizando mímica. Durante los primeros minutos se muestra cercana, pendiente del grupo y con movimientos tranquilos. A medida que avanzan las interrupciones de algunos niños, especialmente Josué y Dylan, aumenta la rapidez de sus movimientos, cambia con mayor frecuencia de lugar y endurece la postura corporal. Hacia el final de la jornada levanta varias hojas con movimientos bruscos, suspira en repetidas ocasiones y permanece en silencio mientras organiza el salón.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante gran parte de la sesión la maestra continúa con la actividad pese a interrupciones frecuentes, desplazamientos de niños y conflictos entre compañeros. Alterna entre llamados de atención y retomada de la clase. En algunos momentos eleva la voz y expresa frases como “Ay Josué, ¿qué es lo que te pasa a ti hoy?” o “NO DYLAN”, y posteriormente vuelve a explicar la actividad, repartir materiales o reorganizar puestos. Mientras toma fotografías y da instrucciones, procura sostener la secuencia de trabajo. Hacia el cierre sus respuestas son más inmediatas y con menor pausa entre una situación y otra.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	Durante la hora observada atiende simultáneamente conflictos entre niños, desplazamientos constantes, entrega de materiales, explicación pedagógica, limpieza de manos y toma de evidencias fotográficas. Frente a estas situaciones utiliza conteo “cuento hasta tres para que te sientes”, instrucciones directas “si no se sienta no puede participar” y el sistema de carita feliz. Cuando Dylan pinta la mesa, Annie escupe pintura y Josué continúa quitando

		materiales, aumenta la frecuencia de intervenciones verbales y el volumen de la voz.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante buena parte de la clase la maestra repite instrucciones, reorganiza puestos y retoma actividades después de interrupciones frecuentes. Ante conductas reiterativas de Josué y Dylan, inicialmente responde mediante recordatorios verbales y cambios de ubicación. Conforme estas conductas se repiten, aparecen expresiones como “Ay Josué, ya no más”, “esa carita feliz se va a volver muy triste” o “no más Josué tú no te ganas la carita feliz”. Aunque continúa interviniendo durante toda la sesión, sus respuestas se vuelven progresivamente más directivas y centradas en detener la conducta inmediata.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Al inicio de la clase se observan señales de disposición positiva mientras dirige la canción, acompaña con gestos y enseña desde la cercanía física en la mesa. También cuando entrega nuevas actividades y en el momento posterior donde los niños pintan la “ladybug”, vuelve a utilizar vocabulario en inglés y se observa mayor fluidez grupal. En los periodos donde la actividad avanza con continuidad, su tono es más cercano y participativo. Cuando aumentan las interrupciones y la necesidad de resolver situaciones simultáneas, disminuyen las expresiones visibles de entusiasmo y aumenta la orientación hacia organizar, limpiar, regular conductas y finalizar la jornada.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La clase inicia con un ambiente relativamente organizado. La maestra se encuentra sentada junto a los niños en mesa redonda, promueve la participación mediante la canción “One Little Finger” y guía la actividad con cercanía física. Durante este momento los niños siguen la propuesta con acompañamiento. Posteriormente, el clima cambia por interrupciones frecuentes, niños que se levantan, golpes entre compañeros, gritos, llanto y dificultades para sostener la

		atención grupal. En distintos momentos la dinámica del aula pasa de estar centrada en la actividad pedagógica a orientarse al manejo de conflictos, reorganización de puestos y prevención de conductas de riesgo, como caminar sobre sillas, salir del aula o manipular materiales de forma inadecuada. Hacia algunos momentos puntuales, como la actividad de la “ladybug” (pintar una mariquita), el ambiente vuelve a mostrarse más estable y participativo.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía física con varios niños, especialmente con Josué, Dylan, el niño más pequeño y el niño autista, ubicándolos inicialmente cerca de ella para acompañarlos con mayor proximidad. Limpia las manos de los niños después de pintar, los toma de la mano cuando necesita moverlos de lugar y en varios momentos busca calmarlos mediante contacto cercano o indicaciones directas. También levanta a Dylan del piso, lo sienta nuevamente y le muestra la pintura para reintegrarlo a la actividad. Cuando el niño autista permanece sentado y en silencio, la maestra se acerca más adelante, unta su dedo con pintura e intenta invitarlo a participar. En momentos de mayor demanda simultánea, las respuestas se centran principalmente en reorganizar la conducta o continuar la actividad antes que profundizar en lo que expresa cada niño.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	Durante la actividad inicial la maestra utiliza un lenguaje más orientador, acompañado de inglés básico como parte de la clase, empleando expresiones como “hands up”, la repetición de colores, números y partes del cuerpo, además de indicaciones claras sobre las actividades propuestas. También utiliza frases como “cuento hasta tres para que te sientes”, “si Dylan no se sienta no puede participar”, “Dylan, tú tienes que limpiar la mesa” y “Ay Annie, ¿qué hiciste? Eso no se hace”, buscando mantener el orden y dar continuidad a la actividad. En algunos momentos también responde de forma breve como “ahorita”, cuando Annie le expresa que quiere lavarse las manos. Sin embargo, cuando aumentan las conductas disruptivas y la presión por sostener el grupo, su lenguaje cambia hacia

		expresiones más correctivas y de mayor tensión como “Josué, ¿qué te pasa?”, “Ay Josué, ya no más”, “Ay Josué, ¿qué es lo que te pasa a ti hoy? Ven para acá tú también”, “NO DYLAN”, “Ay no Dylan, mira cómo te volviste, que no más”, “Ay que no Josué, qué te pasa hoy, estás muy desjuiciado” y “no más Josué, tú no te ganas la carita feliz”. También aparece con frecuencia el uso de la “happy face” como estrategia de control conductual, con frases como “al que no coloree sentado y en silencio no le voy a poner su happy face”, “esa carita feliz se va a volver muy triste porque no te estás portando bien”, “voy a poner caritas felices, ¿quién no se quiere ganar la carita feliz?”, “parece que no va a haber carita feliz para Dylan ni Josué” y “tú no te ganas la carita feliz”, además de advertencias que buscan obediencia inmediata y mantener a los niños sentados y en silencio.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La maestra intenta atender individualmente a varios niños durante la sesión, especialmente a Josué, Dylan y Annie, quienes requieren intervenciones frecuentes por conflictos, desplazamientos constantes o dificultades para sostener la actividad. También acompaña al niño más pequeño al iniciar la pintura para evitar que manipule el material sin supervisión. Respecto al niño autista, durante buena parte de la clase permanece sentado y en silencio; posteriormente, alrededor de los cuarenta minutos de iniciada la sesión, la maestra logra acercarse, untarle pintura en el dedo e invitarlo a participar. La distribución de su atención se concentra principalmente entre manejo grupal, acompañamiento conductual, desarrollo de la actividad y toma de evidencias fotográficas, lo que limita tiempos prolongados de interacción individual con algunos niños.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos entre Josué, Dylan y Annie requieren intervenciones frecuentes durante la clase. La maestra responde mediante llamados de atención verbales, cambios de puesto, retiro o acercamiento físico, advertencias y uso de la carita feliz como consecuencia simbólica. Cuando Josué golpea o quita materiales, reorganiza la ubicación de otros niños; cuando

		Dylan se levanta, se sube a sillas o pinta la mesa, interviene de forma inmediata para detener la conducta. En algunas situaciones prioriza continuar la actividad mientras observa que el conflicto disminuye sin llanto, como cuando Josué golpea a Annie y ambos regresan a su lugar. Las respuestas se orientan principalmente a restablecer el orden grupal y dar continuidad a la jornada.
--	--	--

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Al inicio de la clase la maestra se encuentra sentada con los niños, utiliza la canción “One Little Finger”, realiza mímica, acompaña con gestos y mantiene tono de voz calmado mientras guía la actividad. A medida que avanzan las interrupciones, los golpes entre compañeros, los niños que se levantan constantemente y la necesidad de atender varias situaciones al mismo tiempo, aumenta el volumen de su voz y aparecen expresiones como “Ay Josué, ¿Qué es lo que te pasa a ti hoy?” y “ay no Dylan, mira cómo te volviste”. También cambia con mayor frecuencia de lugar, realiza intervenciones más continuas para reorganizar al grupo y centra varias de sus acciones en sentar niños, detener conductas y retomar la actividad.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La planeación inicial de la clase estaba orientada a trabajar una canción en inglés, el número uno y el color rojo mediante actividades con crayolas y pintura. Sin embargo, ante interrupciones frecuentes y momentos de desorganización grupal, la maestra realiza varios cambios en el desarrollo previsto. Reubica niños de puesto, detiene explicaciones, retira materiales con rapidez y entrega hojas en blanco con crayolas mientras limpia la mesa pintada por Dylan. Posteriormente introduce otra actividad relacionada con una “ladybug” para reorganizar la atención del grupo. Se observan ajustes sobre la marcha; no obstante, estos parecen responder principalmente a la necesidad inmediata de recuperar el control, contener la dinámica grupal

		y dar continuidad a la jornada más que a una secuencia pedagógica previamente estructurada con alternativas diversas.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	Las intervenciones de la maestra son constantes porque el grupo requiere regulación frecuente, especialmente con Josué, Dylan y Annie. La mediación observada se compone principalmente de llamados de atención, advertencias, cambios de puesto y uso de la carita feliz como premio o consecuencia. Se registran expresiones como “cuento hasta tres para que te sientes”, “si no se sienta no puede participar” y “no más Josué tú no te ganas la carita feliz”. También se observan recordatorios reiterados para sentarse, escuchar y esperar turno. Cuando las conductas se repiten, aumentan la frecuencia de los llamados correctivos, los cambios de ubicación y el tono firme de la maestra.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	El ritmo de la clase inicia con mayor fluidez durante la canción y la primera explicación, pero luego se fragmenta por múltiples interrupciones. La jornada pasa a presentar pausas frecuentes para atender golpes, llanto, niños que se levantan, materiales que se dañan y otras conductas que requieren intervención inmediata. La maestra divide su atención entre enseñar, limpiar, tomar fotos, regular conflictos y prevenir accidentes. No se observan pausas estructuradas ni momentos de descanso; predominan desplazamientos continuos, cambios rápidos de foco y aumento en la velocidad de sus movimientos. Hacia el final de la clase disminuye la continuidad de la secuencia pedagógica inicial y la dinámica se centra en cerrar la jornada, recoger materiales y organizar la salida del grupo.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante la clase no se observa acompañamiento activo de otros adultos dentro del aula, aunque el grupo incluye niños de dos, tres y cuatro años, además de Miguel, niño autista, y varios niños

		que requieren regulación frecuente. La maestra asume sola la jornada pedagógica, el manejo de conflictos, el acompañamiento individual, la limpieza de materiales, la toma de evidencias fotográficas para las familias y la supervisión general del grupo. En un momento de mayor tensión, cuando Dylan pinta la mesa, Annie escupe la pintura y la maestra eleva notablemente el tono de voz, otra docente pasa por el lugar, se detiene a observar brevemente y continúa su recorrido sin intervenir. Tras ese momento, la maestra baja el volumen de la voz, muestra expresión facial de frustración y continúa atendiendo sola la situación.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El aula cuenta con materiales accesibles como crayolas, hojas, pintura, mesas y sillas adaptadas para el trabajo con los niños, lo que permite desarrollar actividades pedagógicas básicas. La maestra reorganiza varias veces la ubicación del grupo y sienta cerca de ella a Josué, a Miguel y al niño más pequeño para mantener mayor cercanía y supervisión. Cuando aumentan las interrupciones o conflictos, cambia nuevamente puestos y redistribuye a algunos niños. También se presentan situaciones que demandan vigilancia constante, como Dylan metiéndose debajo de la mesa, caminando sobre sillas o pintando la mesa, lo que lleva a reorganizaciones continuas del espacio y de la atención docente.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La carga de trabajo es alta y sostenida durante toda la jornada observada. La maestra no solo desarrolla la clase de inglés, sino que simultáneamente debe atender golpes entre compañeros, niños que se levantan, intentos de salir del aula, limpieza de manos, organización del material, control del grupo y toma de fotografías como evidencia para las familias. También debe responder sola ante situaciones de riesgo como Dylan golpeándose debajo de la mesa o los niños bajando solos por las escaleras hacia la zona de comida. No se observan pausas ni espacios de apoyo durante la sesión; por el contrario, la carga física, emocional y cognitiva se acumula progresivamente hasta reflejarse en su frustración evidente al final de la clase.

Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	Las interacciones con otras maestras durante la jornada son mínimas y poco colaborativas. Aunque otras docentes se encuentran en la institución y en algunos momentos no están desarrollando una actividad pedagógica urgente, no se evidencia apoyo directo dentro del aula cuando la maestra enfrenta mayor dificultad. Cuando los niños bajan solos por las escaleras, las maestras abajo únicamente reaccionan con frases como “ay, ¿ya bajaron? ¿por qué?”, pero ninguna sube a recibirlos ni acompaña la transición. Al finalizar la clase, la maestra regresa en silencio, con postura corporal de enojo y movimientos secos; otra maestra le pregunta algo y ella no responde, continua terminando de recoger y organizar el aula con mirada fija y movimientos bruscos.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	Durante la observación no se evidencian gestos claros de reconocimiento, respaldo emocional o acompañamiento hacia la maestra por parte de compañeras o del equipo directivo. A pesar de la sobrecarga visible y de un momento de tensión fuerte dentro del aula, no se presentan intervenciones de apoyo ni relevo momentáneo que facilite la gestión de la situación. La presencia de otra maestra durante ese episodio se limita a observar brevemente y continuar, sin participación directa. La docente permanece sola frente al manejo emocional, organizativo y pedagógico de la jornada.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Al inicio de la clase la maestra mantiene una postura más estable, sentada en la mesa con los niños y con movimientos suaves mientras acompaña la canción y las primeras actividades. A medida que avanza la jornada y aumentan las interrupciones, se levanta de manera constante para cambiar niños de puesto, limpiar mesas, recoger materiales, sacar pintura, limpiar manos, atender a Dylan debajo de la mesa y evitar que Josué salga del aula. Sus movimientos se

		vuelven más rápidos y enérgicos; se observan tensión en manos, mayor rigidez corporal y cambios frecuentes de postura. Al final de la clase recoge hojas con movimientos bruscos y regresa en silencio a organizar el salón.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	La carga emocional aumenta progresivamente durante la observación. Al inicio intenta sostener la dinámica grupal, pero las conductas reiteradas de Josué y Dylan, los conflictos con Annie, el llanto, los gritos, la toma de fotos y la falta de apoyo coinciden con cambios en el tono de voz, respuestas más cortas y expresiones faciales tensas. Se registran frases como “Ay Josué, ¿qué es lo que te pasa a ti hoy?”, “ay no Dylan, mira cómo te volviste” y “no más Josué”. Al cierre se desplaza en silencio, no responde a una compañera que le habla y mantiene postura corporal rígida.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas estructuradas, momentos claros de descanso ni estrategias explícitas de autocuidado durante la sesión. La principal respuesta ante la sobrecarga consiste en continuar la actividad, reorganizar al grupo y sostener la jornada. En algunos momentos suspira, reduce momentáneamente el tono de voz después de ser observada por otra docente o recurre a la estrategia de caritas felices para reorganizar conductas. La clase transcurre sin relevo ni espacios visibles de recuperación emocional.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	A pesar de varios momentos de tensión y alta demanda, la maestra no solicita apoyo a compañeras ni a coordinación. Atiende sola conflictos entre niños, limpieza del aula, situaciones de riesgo y supervisión general del grupo. Incluso cuando Dylan se golpea debajo de la mesa o cuando los niños descienden por las escaleras, no se observa búsqueda activa de acompañamiento. La única presencia externa visible corresponde al paso de otra maestra que observa brevemente sin intervenir, y la docente continúa sola con la jornada.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Durante la observación se evidencia que la maestra asume sola la carga completa del aula, sin acompañamiento real de otras docentes, a pesar de tratarse de un grupo de niños pequeños con alta demanda conductual y la presencia de Miguel, niño autista. Debe manejar simultáneamente la clase de inglés, los conflictos entre Josué, Dylan y Annie, la limpieza de materiales, la toma de evidencias fotográficas para las familias y la supervisión constante del grupo. Aunque en entrevista se mencionaba apoyo entre maestras, en la práctica no se observó de esa manera. Cuando la maestra eleva fuertemente el tono de voz por una situación de estrés, otra docente sube, la observa fijamente pero no interviene ni brinda apoyo; por el contrario, se percibe tensión en el ambiente y una sensación de juicio más que de acompañamiento. Esto parece impactar directamente su bienestar emocional, aumentando frustración, cansancio y sensación de afrontar sola la jornada.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	A medida que aumenta el desgaste emocional, la práctica pedagógica cambia de manera visible. La clase inicia con mayor intención pedagógica, uso del inglés, canción, mímica y actividades organizadas; sin embargo, conforme aumentan las conductas disruptivas, la sesión se transforma en un ejercicio de regulación constante. La maestra deja de hablar en inglés por varios momentos y centra su energía en contener conductas, evitar accidentes y terminar la jornada. Predominan estrategias basadas en premio, consecuencia inmediata, retiro de participación, advertencias reiteradas y tonos de voz fuertes, como el uso de la carita feliz. Se observan menos oportunidades para explicar, acompañar emocionalmente o adaptar la propuesta a las necesidades del grupo. Cuando las conductas se repiten, aumentan la tensión general y la frecuencia de correcciones.
Tensiones o contradicciones observadas	Existe un contraste importante entre lo expresado en entrevista y lo observado en la práctica. En entrevista se percibía una idea de acompañamiento institucional y trabajo colaborativo entre maestras; sin embargo, durante la observación se evidenció poca presencia de apoyo real dentro del aula. La maestra enfrentó sola momentos de alta tensión y cuando otra docente apareció, su presencia generó más incomodidad que respaldo. También se observa una tensión entre un discurso pedagógico centrado en bienestar infantil y la práctica cotidiana, donde la sobrecarga docente desplaza procesos de acompañamiento más serenos y conscientes. Aunque había un niño autista en el aula, su participación fue limitada en varios momentos: permaneció sentado, en

	silencio y en ocasiones tapándose las orejas, mientras la atención docente se dirigía principalmente a otros niños con mayor demanda conductual inmediata. Solo logra involucrarlo más adelante con una actividad de pintura y toma de evidencia fotográfica.
Situaciones significativas para el análisis	Uno de los momentos más significativos ocurre cuando Dylan pinta la mesa, Annie escupe la pintura y la maestra, ya en evidente sobrecarga emocional, eleva fuertemente la voz. En ese momento otra docente aparece, observa sin intervenir y la maestra inmediatamente baja el tono, mostrando incomodidad y tensión. Otro momento relevante ocurre cuando Dylan se golpea debajo de la mesa y la respuesta inmediata consiste en calmar el llanto colocándole una carita feliz, priorizando reorganizar la conducta y continuar la dinámica grupal. Finalmente, al terminar la clase, la maestra baja a los niños mientras descienden casi solos por las escaleras, regresa enrojecida, en silencio y con movimientos secos; una compañera le habla frente a la observadora y no responde. Ese cierre refleja el nivel de agotamiento físico y emocional acumulado durante la jornada, así como tensiones relacionales entre adultas del contexto.

Observaciones:

Se observa una maestra que inicia la jornada con disposición favorable y una propuesta pedagógica previamente preparada, pero cuya regulación emocional se ve afectada progresivamente por la alta demanda conductual del grupo, la ausencia de apoyo institucional visible y la limitada disponibilidad de estrategias diversificadas para responder a las necesidades emergentes del aula. Desde el comienzo se evidencia intención pedagógica y esfuerzo en la planeación, buscando ofrecer una experiencia llamativa y estructurada mediante canción, mímica, crayolas, pintura y actividades en inglés acordes al tema trabajado.

Sin embargo, la dinámica cotidiana del grupo introduce múltiples interrupciones, conflictos simultáneos y demandas de supervisión constante que modifican sustancialmente el desarrollo previsto. En ese contexto, la práctica termina sosteniéndose principalmente a través de respuestas orientadas al control inmediato de la conducta más que mediante procesos de

regulación emocional, mediación reflexiva o adaptación pedagógica sostenida. También resulta relevante que la presencia de Miguel, niño autista, no se traduzca en una participación activa y continua durante gran parte de la sesión. En conjunto, la jornada evidencia cómo la sobrecarga docente puede impactar de forma directa tanto la calidad de la experiencia pedagógica como el bienestar emocional de la maestra.

Segunda Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	2 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	19 de marzo del 2026
Hora	11:00 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín/Jardín
Área	Inglés
Número de niños/as	10 niños
Nombre de la maestra observada	Laura

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la clase con disposición activa, energía y tono de voz alegre. Saluda a los niños, los sienta alrededor de la mesa y les entrega fichas de colores y formas geométricas. Su

		lenguaje corporal al comienzo es dinámico y disponible. Cuando comienzan conflictos simultáneos (Ariana pega a Emiliano, Dylan tira las fichas, Valeria pega a Ariana y dos niños lloran al mismo tiempo), su postura corporal cambia rápidamente: se muestra más tensa, acelera movimientos y modifica el tono de voz. Se registran expresiones como “bueno ya no más, hagan silencio que no los puedo escuchar” y “ay Annie pero ¿qué te pasa hoy?”. Más adelante, cuando el grupo se reorganiza con la canción y la actividad de pintura, vuelve a mostrarse más tranquila, con tono amable, expresiones suaves y lenguaje más afectivo. Hacia el final, cuando varios niños vuelven a levantarse y Dylan mancha las hojas, reaparecen tensión facial, movimientos más fuertes y tono de voz alto.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Ante los primeros imprevistos de la clase, la maestra intenta responder simultáneamente al llanto, los golpes entre compañeros, los niños que desean levantarse y la preparación del material. Inicialmente prioriza bajar el ruido del ambiente mediante canción e indicaciones de silencio. Luego reorganiza la dinámica y retoma la secuencia con la actividad del triángulo y la pintura. Durante esa fase mantiene mayor estabilidad emocional, especialmente cuando acompaña a Miguel o cuando Dylan se levanta y ella le dice con tono firme pero calmado “vamos a sentarnos, debemos estar sentados para la actividad”. Sin embargo, cuando al final varios niños vuelven a levantarse, cambia nuevamente el tono, eleva la voz y expresa “Ay no Dylan, tú sabes que no, ve y te sientas ya, mira lo que hiciste”.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	La maestra enfrenta varios momentos de alta demanda: llanto simultáneo, niños levantándose constantemente, material en el suelo, interrupciones y necesidad de avanzar con la actividad. Sus respuestas frecuentes incluyen acelerar el ritmo de la clase, elevar el tono de voz y utilizar frases breves orientadas a reorganizar al grupo, como “si no hacen silencio pues no pueden escuchar la canción”, “una carita triste para Dylan” o “les voy a dibujar lo que

		quieran, pero solo si se sientan y están callados”. Cuando los niños vuelven a concentrarse en pintar o pegar papelitos, disminuye la tensión visible. Al cierre se observan movimientos rápidos para recoger materiales y menor detención en situaciones individuales, como cuando una niña se cae y es levantada para continuar la jornada.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante la actividad de pintura muestra paciencia sostenida: explica varias veces, modela cómo remangarse, acompaña a los niños uno por uno y responde con calma a Miguel cuando se frustra preguntándole “¿Qué pasa, qué pasa? ¿Quieres más?”. También redirige a Dylan con frases más tranquilas como “vamos a sentarnos”. Cuando algunas conductas se repiten varias veces, especialmente con Dylan, aparecen respuestas más inmediatas como “uy, Dios mío”, “Dylan no seas grosero” y el uso de la carita triste. Se observa mayor paciencia cuando el grupo está regulado y respuestas más directas cuando coinciden varias demandas simultáneas.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	En los momentos en que la actividad fluye, especialmente durante la pintura del triángulo y luego con los papelitos sobre la pizza, la maestra sonríe más, utiliza tono cariñoso y se muestra cercana. Frases como “Dylan ¿dónde vas? Muy bien, te está quedando muy lindo” reflejan motivación y reconocimiento positivo. También cuando usa expresiones dinámicas como “manos arriba los que quieren una pizza” o “vamos a recoger todos” se observa intención de hacer la actividad atractiva. Estas manifestaciones disminuyen cuando aumentan los conflictos repetitivos y la necesidad de cerrar la jornada.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La clase inicia con un ambiente agitado. Los niños entran enérgicos, irritables y con varias tensiones entre ellos. Se presentan golpes, llanto fuerte de dos niños al mismo tiempo, fichas en el suelo y varios intentos de levantarse o salir del aula. En ese momento el clima del aula se torna

		tenso y cambiante. La maestra intenta disminuir el ruido con una canción y frases como “bueno ya no más, hagan silencio que no los puedo escuchar” y “si no hacen silencio pues no pueden escuchar la canción”. Cuando comienza la actividad de pintura del triángulo, el ambiente cambia y se vuelve más tranquilo; los niños se concentran, esperan turnos y participan con mayor calma. Más adelante, cuando algunos niños vuelven a levantarse, empujarse y gritar, reaparecen llamados de atención, caritas felices o tristes y cambios de actividad para reorganizar el grupo.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	Se observan momentos puntuales de cercanía, especialmente con Miguel. Al inicio lo deja en una mesa aparte con un libro y luego vuelve por él para integrarlo nuevamente al grupo. Cuando Miguel se lleva el triángulo a la boca y golpea la silla, ella se acerca rápidamente y le pregunta en tono afectuoso “¿Qué pasa, qué pasa? ¿Quieres más?”, le ofrece más pintura y el niño se tranquiliza. También con Dylan, cuando está triste y llorando en silencio, se acerca y le dice “dale, vamos a pegar papelitos”; al rechazar él la actividad, ella continúa pegando por él. En otros momentos, como cuando Emiliano llora porque Annie le pega o cuando una niña se cae de la silla, la atención se orienta principalmente a continuar la actividad y reorganizar la dinámica.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	Durante los momentos de mayor calma, la maestra utiliza lenguaje más amable y orientador. Explica la actividad diciendo “this is a triangle”, repite vocabulario en inglés como “triangle” y acompaña con frases como “bueno, nos vamos a remangar las mangas así”, “vamos a sentarnos, debemos estar sentados para la actividad”, “vamos a pintar por el otro lado también”, “Dylan ¿dónde vas? Muy bien, te está quedando muy lindo” y “¿qué pasa, qué pasa? ¿quieres más?”. Cuando el grupo se desorganiza, el lenguaje cambia y aparecen expresiones más directas como “bueno ya no más, hagan silencio que no los puedo escuchar”, “si no hacen silencio pues no pueden escuchar la canción”, “ay Annie, pero qué te pasa hoy?”, “ay no Dylan, tú sabes que no, ve y te sientas ya, mira

		lo que hiciste”, “uy Dios mío”, “sí señor, me haces el favor”, “Dylan no seas grosero, una carita triste para Dylan” y “ay no Annie, te voy a quitar esa carita feliz, deja de pegarle a Emiliano o te la quito”. También utiliza con frecuencia el sistema de carita feliz y carita triste, con frases como “muy bien, te voy a poner una carita feliz por portarte bien”, “si no te levantas te doy la carita feliz” o “¿quieres una happy face?”.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La maestra intenta atender individualmente a varios niños durante toda la clase, especialmente a Dylan, Annie, Emiliano y Miguel. Durante la actividad de pintura se muestra más disponible: acompaña uno a uno, ayuda a remangar mangas, limpia manos y responde rápidamente cuando Miguel muestra frustración. Cuando aumentan las demandas simultáneas y el tiempo avanza, su atención se dirige más a terminar la actividad, limpiar a los niños y organizar el salón. En ese momento disminuyen los intercambios individualizados; por ejemplo, cuando Dylan llora, ella pega los papelitos por él, y cuando un niño cae sobre otro y llora, responde con “¿Quieres una happy face?” buscando reorganizar la situación.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos durante la clase se manejan principalmente mediante corrección inmediata y reorganización conductual. Ante golpes, gritos, levantarse de la silla o lanzar objetos, la maestra interviene con frases directas, cambios de tono de voz y consecuencias como quitar o poner caritas felices. Ejemplos observados son “una carita triste para Dylan”, “si no te levantas te doy la carita feliz”, “les voy a dibujar lo que quieran, pero solo si se sientan y están callados” o “te voy a quitar esa carita feliz”. Cuando Annie le pega a Emiliano o Dylan golpea la mesa y tira papeles, la intervención se orienta a detener la conducta y retomar el orden para continuar la actividad.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
-----------	------------------------	----------------------

Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	El estado emocional visible de la maestra se refleja de manera directa en su forma de intervenir durante la clase. Al inicio entra con energía, tono alegre y buena disposición, lo que se observa en la manera en que saluda, entrega fichas y presenta la actividad. Cuando aparecen varios conflictos simultáneos —llanto, golpes, niños levantándose y material en el suelo— cambia rápidamente el tono de voz, acelera movimientos y muestra mayor tensión corporal. En esos momentos utiliza frases como “bueno ya no más, hagan silencio que no los puedo escuchar” o “ay Annie, pero ¿qué te pasa hoy?”. Cuando logra reorganizar al grupo mediante la canción o la actividad de pintura, vuelve a mostrarse más tranquila, cercana y paciente. Esta variación se repite varias veces a lo largo de la jornada.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La maestra realiza varios ajustes según la respuesta del grupo. Al inicio, ante el llanto y la dispersión, recurre a una canción para captar la atención y disminuir el ruido. Durante la actividad del triángulo modifica el ritmo y les pide que soplen la pintura cuando nota cansancio o pérdida de interés. Más adelante, cuando intenta explicar la pizza con triángulos y los niños vuelven a empujarse y gritar, introduce otra consigna: dibujarles lo que quieran si se sientan y guardan silencio. Después retoma la actividad principal con la pizza y el pegado de papelitos. Se observan cambios sucesivos orientados a sostener participación y reorganizar al grupo.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	En los momentos de mayor calma, la mediación es clara y organizada. La maestra explica con gestualidad visible, modela acciones como remangarse las mangas, repite palabras en inglés como “this is a triangle” y acompaña individualmente con frases como “vamos a sentarnos” o “¿Qué pasa, qué pasa? ¿Quieres más?”. Cuando aumenta la demanda simultánea, las intervenciones se vuelven más rápidas y directas. Aparecen expresiones como “uy, Dios mío”, “Dylan no seas grosero”, “sí señor, me haces el favor” o “te voy a quitar esa carita feliz”. En esos momentos la mediación se centra

		principalmente en detener conductas, reorganizar el grupo y continuar la actividad. También se observa uso frecuente de caritas felices, caritas tristes y recompensas inmediatas para sostener la dinámica.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La clase presenta cambios marcados en el ritmo. El inicio es acelerado por la cantidad de conflictos simultáneos y la necesidad de organizar material mientras atiende al grupo. Luego, durante la actividad de pintura, el ritmo se vuelve más estable: los niños esperan turnos, participan uno a uno y la maestra acompaña con mayor calma. Al acercarse el final de la clase, el ritmo vuelve a acelerarse por la necesidad de terminar actividades, marcar trabajos, limpiar manos, recoger materiales y dejar evidencia. En ese momento se observan movimientos más rápidos y menor tiempo de pausa entre una acción y otra. El cierre se orienta a recoger con rapidez y organizar la salida en fila.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante toda la clase la maestra permanece sola con los diez niños, atendiendo simultáneamente llanto, conflictos entre compañeros, niños que se levantan, materiales de la actividad y organización del aula. Al inicio, mientras Ariana golpea a Emiliano, Dylan tira las fichas al suelo y Valeria golpea a Ariana, no se observa ingreso de otro adulto para apoyar la contención del grupo. La maestra, al mismo tiempo, organiza papel craft, pegamento y atiende a Lía cuando intenta salir del aula. Al finalizar, cuando los niños hacen fila para salir, se observa que abajo están otras maestras esperando al grupo.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El aula está organizada alrededor de una mesa principal donde los niños se sientan en sillas. La maestra utiliza fichas de madera de colores y formas geométricas, triángulos de cartón, pintura verde, tapas para la pintura, papel craft, pegamento, pañitos y luego una caja para recoger materiales. En distintos momentos el

		espacio cambia por las dinámicas del grupo: fichas en el suelo, niños levantados, papeles tirados y hojas manchadas con pintura. Miguel permanece inicialmente en una mesa aparte con un libro y luego la maestra vuelve por él para integrarlo nuevamente a la mesa principal.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	Durante la hora de clase, la maestra permanece sola atendiendo a diez niños, regulando conflictos, llanto, niños que se levantan, manejo de materiales, limpieza y cierre de la actividad al mismo tiempo. Además de sostener la clase de inglés, debe completar evidencias de trabajo (triángulo pintado y pizza con papelitos), limpiar manos, recoger el aula y dejar organizado el salón. En varios momentos prioriza cerrar tareas rápidamente, marcando trabajos, poniendo caritas felices y recogiendo materiales mientras continúa dando indicaciones. Sus movimientos corporales se vuelven más rápidos hacia el final, especialmente cuando dice “bueno, a ver, vamos a terminar” y luego “finish”, mientras sigue organizando todo.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	Durante el desarrollo de la clase no se observan interacciones con otras maestras ni con personal directivo dentro del aula. La maestra realiza sola toda la actividad. Solamente al finalizar, cuando los niños bajan en fila, se observa presencia de otras maestras esperándolos en la parte inferior. No se registran intercambios verbales relevantes entre la maestra observada y sus colegas durante la sesión.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	Dentro del aula no se observan mensajes directos de apoyo, acompañamiento o relevo hacia la maestra por parte de otros adultos. La docente utiliza internamente con los niños las caritas felices y caritas tristes como recurso para organizar la dinámica del grupo. También menciona “happy face” como motivación para recoger materiales y permanecer sentados. No se evidencian durante la observación intervenciones externas de reconocimiento o respaldo institucional hacia la docente.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	La maestra inicia la clase con energía, movimientos ágiles y tono de voz activo. A medida que avanzan los conflictos simultáneos —llanto, niños que se levantan, fichas en el suelo, limpieza de manos y necesidad de terminar la actividad— su cuerpo muestra mayor tensión. Sus movimientos se vuelven más rápidos y firmes, especialmente cuando levanta el papel craft, vuelve a sentar a los niños o recoge materiales mientras continúa dando indicaciones. Hacia el final, mientras limpia manos, recoge pañitos, organiza fichas y deja listo el salón, se observan afán corporal, cambios rápidos de postura y expresión de cansancio. Frases como “bueno, a ver, vamos a terminar” y luego “finish” acompañan ese cierre acelerado, sin pausas visibles de descanso.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	La carga emocional se hace visible principalmente cuando varios niños demandan atención al mismo tiempo. Al inicio, con Ariana golpeando a Emiliano, Dylan tirando fichas y Valeria golpeando a Ariana, la maestra cambia rápidamente expresión facial y tono de voz. Dice “bueno ya no más, hagan silencio que no los puedo escuchar” mientras intenta alistar material y contener al grupo. Expresiones como “ay Annie, pero ¿qué te pasa hoy?”, “uy, Dios mío”, “Ay no Dylan” y “Dylan no seas grosero” aparecen en momentos donde su rostro muestra frustración y la voz se vuelve más fuerte. Cuando el tiempo empieza a acabarse, se observa menor interacción afectiva con los niños y mayor concentración en terminar evidencias, limpiar y organizar.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	Una forma frecuente de reorganización durante la clase consiste en cambiar el ambiente mediante canciones. Cuando el grupo está muy alterado, utiliza música para disminuir el ruido y recuperar la atención. También modifica la dinámica cuando nota cansancio o pérdida de enfoque: les pide soplar el triángulo, pasa momentáneamente de la pizza a los dibujos o usa expresiones como “manos arriba los que quieren una pizza” para reactivar participación. Cuando

		el grupo se regula, retoma un tono más suave. No se observan pausas personales, momentos de respiración consciente ni espacios de descanso durante la jornada; la regulación ocurre mientras continúa sosteniendo la clase.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante toda la hora de clase la maestra permanece sola con los diez niños, atendiendo conflictos, llanto, limpieza, organización del aula y desarrollo de la actividad sin apoyo de otro adulto dentro del salón. Aunque debe responder simultáneamente a niños que lloran, golpes entre compañeros, materiales en el suelo y cierre de evidencias, no se observa solicitud directa de ayuda ni ingreso de otra persona para acompañarla. La maestra sostiene sola la regulación del grupo, la actividad pedagógica y el cierre de la clase. Solo al finalizar, cuando los niños bajan en fila, se observa a otras maestras esperándolos abajo, pero durante la observación no se registra búsqueda de acompañamiento directo.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Durante esta segunda observación, al igual que en la anterior, se evidencia que la maestra sostiene sola toda la carga del aula durante la clase. Debe atender simultáneamente conflictos entre niños, llanto, intentos de salir del aula, preparación del material, desarrollo de la actividad de inglés, limpieza de manos, organización del salón y producción de evidencias de trabajo. No se observa acompañamiento de otro adulto dentro del aula durante los momentos de mayor tensión, incluso cuando varios niños lloran al mismo tiempo y la maestra aún intenta organizar la actividad. Esto configura una demanda física y emocional alta. Su estado emocional varía de forma visible según el nivel de regulación grupal: cuando los niños están concentrados, su tono vuelve a ser cercano y tranquilo; cuando aumentan las interrupciones, aparecen frustración, tono fuerte, impaciencia y respuestas más rápidas. Como en la observación anterior, la ausencia de apoyo inmediato parece intensificar la presión cotidiana y el desgaste acumulado.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	La clase inicia con buena disposición pedagógica: saludo, fichas de figuras geométricas, uso del inglés con “this is a triangle” y una actividad sensorial previamente pensada. Sin embargo, cuando comienzan los conflictos simultáneos, gran parte de la práctica se

	desplaza del aprendizaje hacia la regulación conductual. Predominan estrategias como carita feliz, carita triste, premios inmediatos, advertencias y control por obediencia (“si no te levantas te doy la carita feliz”, “les voy a dibujar lo que quieran, pero solo si se sientan y están callados”). También aparecen expresiones como “uy, Dios mío”, “ay Annie, ¿pero qué te pasa hoy?” o “Dylan no seas grosero”, que muestran intervenciones realizadas desde la presión del momento. En este último caso, la corrección se dirige no solo a la conducta sino también a la persona del niño, lo que puede limitar una mediación más centrada en el comportamiento específico y en alternativas de reparación. Cuando estas estrategias dejan de funcionar o las conductas se repiten, aumenta la frustración docente y disminuye la paciencia pedagógica.
Tensiones o contradicciones observadas	Se observa una tensión entre la intención pedagógica inicial y la práctica real, que termina fuertemente atravesada por la necesidad de sostener el orden. La actividad de inglés está bien planteada y la maestra muestra recursos pedagógicos cuando el grupo responde, especialmente durante la pintura del triángulo y algunos momentos de integración de Miguel, el niño autista. Sin embargo, esa propuesta pierde continuidad cuando la prioridad pasa a ser terminar la actividad, limpiar, dejar evidencias y reorganizar el salón. También aparece una contradicción entre el deseo de acompañar y las respuestas inmediatas centradas en control. Por ejemplo, cuando Dylan llora o cuando un niño cae sobre otro, la respuesta se orienta principalmente a calmar rápido y continuar la dinámica. En el caso de Miguel, aunque participa más que en la observación anterior, inicialmente es ubicado aparte del grupo para prevenir desregulación, lo que sugiere una inclusión más funcional que plenamente participativa.
Situaciones significativas para el análisis	Uno de los momentos más significativos ocurre al inicio, cuando coinciden varios conflictos simultáneos: golpes entre compañeros, dos niños llorando fuerte, fichas en el suelo y la maestra aún sin poder preparar la actividad. Allí se observa cómo pasa rápidamente de una disposición positiva al estrés visible y prioriza el silencio para recuperar manejo grupal. Otro momento importante ocurre cuando Dylan mancha las hojas y luego golpea la mesa repetidamente; la maestra responde con mayor enojo, tono alto y carita triste, evidenciando nuevamente el uso del control conductual como recurso principal. También resulta significativa la escena donde Dylan llora en silencio y ella intenta integrarlo pegando papelitos por él, sin detenerse ampliamente en lo que estaba sintiendo. Finalmente, el cierre de la clase refleja con claridad el desgaste acumulado: movimientos rápidos, tono más seco, impaciencia corporal, atención centrada en limpiar y recoger, y menor disponibilidad afectiva aunque los niños aún buscan su cercanía.

Observaciones:

Se observa nuevamente una maestra con intención pedagógica genuina, buena disposición inicial y capacidad para sostener un clima afectivo positivo cuando el grupo logra regularse. La actividad propuesta resulta pertinente, sensorial y acorde con la edad de los niños, y durante los momentos de mayor calma se evidencia una docente cercana, respetuosa y disponible, especialmente en su trato con Miguel y durante la actividad del triángulo. Sin embargo, al igual que en la observación anterior, la alta demanda conductual del grupo, la ausencia de apoyo institucional inmediato y la limitada presencia de estrategias centradas en regulación emocional desplazan progresivamente la práctica hacia respuestas de control conductual constante.

Se repite el uso predominante de estrategias basadas en premio, consecuencia inmediata, advertencia y obediencia rápida, más que en procesos de mediación emocional, comprensión del comportamiento infantil o disciplina consciente. Esto parece configurar una dinámica en la que, ante la falta de herramientas más amplias para acompañar ciertas conductas, la maestra recurre al control inmediato para sostener la clase y, cuando este recurso pierde efecto, aumenta la frustración y el desgaste docente. La observación reafirma que el bienestar emocional de la maestra incide directamente en la calidad de la práctica pedagógica: cuando se encuentra regulada, emerge con mayor claridad su capacidad pedagógica y vincular; cuando aparece la saturación, la prioridad pasa a centrarse en terminar, contener y cumplir con la jornada.

Tercera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica

Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	3 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	27 de marzo del 2026
Hora	09:20 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín/Jardín
Área	Inglés
Número de niños/as	10 niños
Nombre de la maestra observada	Laura

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la clase con buena disposición, energía y tono de voz activo. Ingresa con los niños, los saluda, los sienta alrededor de la mesa circular y comienza a trabajar colores y formas geométricas en inglés con fichas de madera. Su lenguaje corporal al inicio es dinámico; se muestra cercana, con expresiones faciales tranquilas y tono alegre mientras explica la actividad. Cuando Dylan y Annie comienzan a forcejear por las fichas y Eithan se tira al piso, se observa un cambio inmediato en su postura corporal: el tono se vuelve más seco, el rostro muestra tensión y los movimientos se hacen más rápidos. Expresiones como “ay, Dylan, no vas a comenzar por favor” acompañan ese cambio. A lo largo de la clase su estado emocional varía según el comportamiento del grupo: cuando logra reorganizarlos con canciones o con la actividad de hacer bolitas de papel crepé, vuelve a mostrarse tranquila, con tono amable y expresiones relajadas; cuando los niños gritan, corren o dejan de participar, reaparecen tensión

		facial, tono fuerte y movimientos más acelerados.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Ante los primeros conflictos, la maestra intenta recuperar la atención usando canciones. Cuando Eithan llora y se tira al piso, continúa cantando con los demás niños mientras busca reorganizar el ambiente general. Más adelante, cuando Eithan vuelve a llorar al verla alterada, ella baja el tono de voz, lo levanta, lo sienta en su silla y pone una canción distinta que tranquiliza al grupo. Durante la actividad de las bolitas de papel también mantiene mayor calma y un tono más estable. Sin embargo, cuando Dylan se sube a la mesa, corre por el aula o rechaza participar, aparecen respuestas más rápidas como apretar la voz, hacer chasquidos o sentarlo con mayor firmeza.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	La maestra enfrenta varios momentos de alta demanda: niños forcejeando por materiales, Eithan llorando repetidamente, Dylan levantándose varias veces, Miguel gritando porque le tocan sus bolitas de papel y varios niños queriendo pegar al mismo tiempo en el círculo de papel craft. Frente a estas situaciones suele responder acelerando el ritmo de la clase, elevando el tono de voz o utilizando frases directas como “síéntense, no más, no señor”, “Dylan” con voz apretada, “o te bajas o te pongo carita triste” o “el que no trabaja no va al cumpleaños”. Cuando los niños vuelven a enfocarse en la actividad, disminuye la tensión visible. También se observan mayores niveles de presión cuando la actividad está por finalizar y aún faltan partes por completar.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante los momentos en que el grupo está más regulado, la maestra sostiene mejor la paciencia pedagógica. Explica varias veces cómo rasgar el papel y hacer bolitas, modela con sus propias manos y acompaña a los niños desde el ejemplo. También cuando Eithan se calma después de que ella lo carga y se sienta con él en el piso, retoma la actividad con mayor tranquilidad. Frente a conductas repetitivas de Dylan, especialmente cuando golpea, empuja, se sube a la mesa o corre por el aula, aparecen respuestas más inmediatas como “ay no Dylan”, “no seas grosero Dylan”,

		“compórtate” o “o te pongo carita triste”. Se observa mayor estabilidad cuando las demandas simultáneas disminuyen y respuestas más directas cuando aumentan.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	El disfrute visible aparece principalmente cuando la actividad fluye y los niños participan con calma. Durante el trabajo con las fichas de colores y formas, y especialmente en la actividad de rasgar papel crepé y hacer bolitas, la maestra se muestra más relajada, con tono alegre y expresiones suaves. También cuando logra que Eithan vuelva a acercarse a la mesa y cuando los niños participan pegando las bolitas en el gran círculo, se perciben mayor motivación y cercanía. Frases más tranquilas, acompañamiento cercano y momentos donde intenta reírse acompañan esos momentos. Estas manifestaciones disminuyen cuando Dylan interrumpe repetidamente, cuando varios niños se desorganizan al mismo tiempo o cuando aumenta la presión por finalizar la actividad.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La clase inicia con un ambiente organizado. La maestra recibe a los niños, los saluda y los ubica alrededor de la mesa circular. Su tono de voz es alegre y mantiene disposición corporal abierta mientras presenta las fichas de madera de colores y formas geométricas. Durante los primeros minutos el ambiente es tranquilo y los niños participan observando el material. Cuando Dylan y Annie comienzan a forcejear por las fichas, el clima cambia rápidamente; la maestra le dice a Dylan “ay, Dylan, no vas a comenzar por favor” con un tono más seco. Posteriormente, cuando varios niños se levantan, gritan o se empujan, el ambiente se vuelve más tenso y la maestra eleva la voz con frases como “síéntense, no más, no señor, estamos en clase”. En momentos donde utiliza canciones y logra organizar filas o distribuir turnos, el grupo vuelve a mostrarse tranquilo. La actividad con papel crepé favorece un ambiente más calmado, pues los niños

		permanecen concentrados, sentados y participativos.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	Se observan algunos momentos de contención individualizada. Cuando Eithan se tira al piso y llora porque no quiere permanecer en la mesa, inicialmente la maestra lo levanta y continúa con la actividad. Más adelante, cuando Eithan vuelve a llorar después de un momento de tensión grupal, ella baja el tono de voz, lo levanta, lo sienta nuevamente y pone una canción que ayuda a tranquilizarlo. Después de ese momento el niño se muestra más dispuesto a participar. También, cuando varios niños se sientan en el piso y rechazan continuar con la actividad, la maestra se acerca, se sienta con ellos y les muestra cómo hacer bolitas de papel; esta cercanía favorece que varios retomen la tarea. En otros momentos de llanto o frustración, como cuando Dylan llora o cuando Eithan vuelve a alterarse, la atención se orienta principalmente a continuar la actividad y reorganizar al grupo.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra alterna entre lenguaje orientador y expresiones correctivas. Durante la organización del grupo utiliza frases como “vamos a hacer una fila”, “sin empujarnos”, “despacio”, “uno por uno”, “cuidado” y “síéntense, no más, no señor, estamos en clase”. También dice a Dylan “somos compañeros, eso no se hace, ella te pidió el favor, comparte”, intentando orientar convivencia, y pide a Annie que diga “por favor” para solicitar el material. En distintos momentos aparecen expresiones más directas como “ay Dylan no vas a comenzar por favor”, “no seas grosero”, “no seas grosero Dylan, compórtate”, “ay Ariana, no seas así”, “Dylan” dicho con voz apretada, “que te sientes, hazme el favor”, además de sonidos como “shhhhhh” para silenciar al grupo. También usa advertencias como “o te bajas o te pongo carita triste”, “haz caso o no vas al cumpleaños”, “el que no trabaja no va al cumpleaños”, y al final “si no, no hay happy face” o “al que gane le doy doble happy face”.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada,	La atención individual suele aparecer cuando alguna conducta interrumpe el desarrollo de la actividad. Dylan recibe acompañamiento

	acompañamiento sensible	frecuente porque se levanta, corre, se sube a la mesa o empuja a otros niños; en esos momentos la maestra interviene de inmediato. Eithan también recibe atención cuando llora o se tira al piso. Miguel permanece gran parte del tiempo tranquilo y concentrado, por lo que requiere menos intervención directa; cuando grita porque tocaron sus bolitas de papel, la respuesta se orienta principalmente a reorganizar la situación. Se observa que la maestra atiende simultáneamente la actividad, la toma de evidencias fotográficas y la finalización del producto, por lo que en algunos momentos ella misma realiza partes de la tarea, como hacer bolitas o pegar material.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Frente a conflictos entre niños, la maestra interviene de forma inmediata para detener la conducta. Cuando Dylan golpea a Annie, primero le pide a Annie que diga “por favor” y luego le recuerda a Dylan que debe compartir. Cuando Miguel grita porque tocaron sus bolitas y otro niño le pega, la maestra responde diciendo “ay no seas grosero”. Cuando Dylan se sube a la mesa, utiliza la advertencia de la carita triste, lo que lleva a que se baje rápidamente. Al final de la clase, para promover orden y recolección del material, utiliza la happy face y la promesa de doble carita feliz para quien recoja más rápido. También menciona el cumpleaños de la tarde como consecuencia asociada al comportamiento: “el que no trabaja no va al cumpleaños”. Predominan intervenciones centradas en reorganizar la conducta y retomar la actividad.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante el inicio de la clase la maestra mantiene coherencia entre su disposición emocional y su acción pedagógica: entra con energía, saluda a los niños, organiza la mesa circular y presenta el material con entusiasmo y tono de voz alegre. Cuando surgen los primeros conflictos, como el forcejeo entre Dylan y Annie o cuando Eithan se tira al piso, su postura corporal cambia

		rápidamente, el tono se vuelve más seco y las respuestas más directas. Cada vez que aumenta el desorden o varios niños se levantan, se observa mayor tensión facial y esto se refleja en intervenciones como “síntense, no más” o “no seas grosero”. Cuando logra reorganizar al grupo o los niños vuelven a participar, el tono retorna a uno más tranquilo y amable.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La maestra inicia con una actividad de reconocimiento de colores y formas usando fichas de madera, pero al notar dispersión y conflictos cambia la estrategia e introduce canciones para recuperar atención. Más adelante incorpora papel crepé para rasgar y hacer bolitas, actividad que favorece mayor concentración y permanencia en la mesa. Cuando varios niños ya no desean seguir sentados y se ubican en el piso, la maestra modifica la organización y se sienta con ellos para continuar desde allí, mostrándoles cómo hacer las bolitas. También ajusta la dinámica cuando todos quieren pegar al mismo tiempo en el círculo de papel craft y decide organizar una fila para regular turnos de participación. Se observan ajustes sucesivos orientados a sostener la continuidad de la actividad y completar el producto final.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	En momentos tranquilos la maestra ofrece instrucciones claras como “vamos a hacer una fila”, “sin empujarnos”, “despacio”, “uno por uno” y “pongan los círculos en la cajita”, lo que facilita comprensión de la consigna. Cuando el grupo se desregula, la mediación cambia y predominan respuestas inmediatas como “Dylan”, “no seas grosero”, “compórtate”, “o te bajas o te pongo carita triste” o sonidos para pedir silencio. Frente a conflictos entre compañeros, como cuando Dylan golpea a Annie o cuando otro niño golpea a Miguel, la intervención se orienta principalmente a detener la conducta y retomar la actividad. En otros momentos se observa mediación más cercana, como cuando organiza la fila para pegar bolitas o cuando se sienta con los niños en el piso y modela la tarea, logrando que varios vuelvan a participar.

Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La clase mantiene un ritmo constante con varias transiciones seguidas: mesa con fichas, canciones, actividad con papel crepé, pegado en el mural, regreso a la mesa, trabajo en el piso y finalmente organización del salón. La maestra procura que la actividad continúe incluso cuando algunos niños lloran, rechazan participar o requieren atención individual. En varios momentos ella misma rasga papel, hace bolitas o pega material para que el proceso avance con mayor rapidez. Se observan pocas pausas destinadas exclusivamente a contención emocional o descanso grupal; cuando los niños se desorganizan, la respuesta frecuente consiste en reorganizar rápidamente para continuar. Al final utiliza nuevamente la estrategia de happy face para agilizar la recogida del salón y la transición hacia la salida.
-------------------------	---	--

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante toda la clase no se observa presencia de auxiliar, coordinadora ni otro adulto dentro del aula acompañando a la maestra. Ella permanece sola atendiendo simultáneamente la explicación pedagógica, los conflictos entre los niños, la regulación del grupo, la organización del material y la supervisión general. Esto se evidencia especialmente cuando Eithan llora y se tira al piso mientras Dylan se levanta constantemente, Annie forcejea por materiales y otros niños gritan o se desplazan por el aula. En esos momentos la maestra responde sola a todas las situaciones, sin apoyo inmediato. Tampoco se observa relevo o intervención externa cuando el grupo presenta mayor desorganización.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El aula cuenta con mesa circular, sillas pequeñas y materiales accesibles como fichas de madera, papel crepé, pegante y papel craft. La disposición inicial alrededor de la mesa favorece el trabajo grupal y la observación de figuras geométricas. Cuando la actividad cambia y los niños deben levantarse para pegar las bolitas en

		el círculo grande de la pared, el espacio exige mayor organización: varios quieren pasar al mismo tiempo, se empujan, lloran y gritan. La maestra interviene formando una fila para regular desplazamientos y turnos. También varios niños terminan sentados en el piso, algunos por cansancio y otros por rechazo momentáneo a la actividad, mientras la jornada continúa.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	Durante la hora de clase se observan múltiples demandas para la maestra, ya que además de acompañar al grupo debe sostener la actividad pedagógica, regular conflictos, atender llantos, tomar fotografías del proceso y asegurar que el producto final quede terminado. En varios momentos ella misma rasga papel, hace bolitas de papel crepé o pega material en el círculo de papel craft mientras continúa dando instrucciones. Cuando algunos estudiantes dejan de participar, como Dylan, Josué o Santi, su tono de voz cambia y se muestra más tensa, especialmente cuando la actividad se retrasa. También continúa la clase aun cuando Eithan llora o varios niños están indispuestos, manteniendo el avance de la tarea dentro del tiempo disponible.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	Durante la observación no se registran interacciones directas con colegas ni con directivos dentro del aula. No entra otra docente, auxiliar o directora durante el desarrollo de la clase. La maestra conduce sola toda la sesión desde el inicio hasta el cierre. También se observa atención constante a completar el producto final y tomar fotografías del proceso mientras transcurre la actividad.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan durante la clase gestos visibles de reconocimiento, acompañamiento o respaldo hacia la maestra por parte de otros adultos. Tampoco aparecen intervenciones externas cuando el grupo presenta momentos de mayor desorganización. La docente atiende sola situaciones como llanto constante, conflictos físicos entre compañeros, rechazo a la actividad y necesidad de finalizar el trabajo propuesto. Dentro del aula, las formas visibles de reconocimiento se dirigen principalmente a los

		niños mediante la estrategia de happy face, carita feliz y la motivación asociada al cumpleaños.
--	--	--

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	La clase inicia con una maestra activa, con buena disposición corporal, tono de voz enérgico y movimiento constante entre la mesa, los niños y los materiales. A medida que avanzan los conflictos y las interrupciones, se observan cambios en su postura corporal: endurece el cuerpo, aprieta la voz, realiza chasquidos para llamar la atención y se muestra más rígida en momentos de desorganización. Cuando Dylan corre, se sube a la mesa o cuando varios niños lloran al mismo tiempo, su expresión corporal refleja mayor tensión. También debe levantarse constantemente para organizar, sentar niños, pegar materiales, tomar fotografías y terminar el producto final. No se observan pausas de descanso durante la clase; incluso cuando el grupo se altera, continúa trabajando y en varios momentos ella misma rasga papel, hace bolitas o pega material para mantener el avance de la actividad.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Se observan varios momentos donde la maestra pasa rápidamente de un tono alegre a respuestas más secas o tensas. Cuando Dylan y Annie forcejean por las fichas, dice “ay, Dylan, no vas a comenzar por favor” y cambia su expresión facial. Más adelante, cuando varios niños se levantan y gritan, responde con tono alto: “síéntense, no más, no señor, estamos en clase”. Situaciones repetidas con Dylan generan mayor irritación visible, especialmente cuando corre por el aula, rechaza trabajar o empuja a otros compañeros. También cuando Miguel, el niño autista, grita o cuando varios niños lloran al tiempo, el rostro refleja frustración y presión. La necesidad de sostener al grupo mientras termina la actividad y toma evidencias coincide con momentos de mayor tensión, especialmente

		cuando algunos niños dejan de participar o retrasan el cierre de la clase.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas conscientes de descanso ni momentos donde la maestra se retire brevemente para autorregularse. Una forma frecuente de reorganización consiste en usar canciones y cambios en el tono de voz para modificar el ambiente. Cuando Eithan llora y el grupo se altera, pone canciones y canta para disminuir la tensión general. También, después de momentos de mayor firmeza, retoma un tono más alegre o habla con más calma. En algunos momentos baja la voz, como cuando nota que Eithan se sensibiliza con el tono fuerte y lo levanta con cercanía. La regulación observada ocurre principalmente mientras continúa la clase y resuelve las situaciones sobre la marcha.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante toda la observación la maestra permanece sola con el grupo y no se registra ingreso de otra docente, auxiliar o directivo para apoyar la clase. Frente a momentos de llanto, conflictos entre niños, desorganización grupal o necesidad de terminar la evidencia pedagógica, asume sola la organización del aula. No se observan solicitudes verbales de ayuda ni pausas para buscar acompañamiento. Incluso cuando debe atender simultáneamente a Eithan llorando, Dylan corriendo, Miguel gritando y el resto del grupo en actividad, continúa resolviendo desde el aula sin apoyo externo. También cuando necesita terminar el círculo de papel craft y tomar fotografías, acelera el proceso y realiza parte del trabajo manual sin intervención de otro adulto durante la jornada observada.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Durante esta tercera observación se mantiene un patrón ya visible en sesiones anteriores: la maestra sostiene sola el manejo completo del grupo, sin acompañamiento de otro adulto dentro del aula. No se observa apoyo auxiliar ni distribución de cargas en una clase con varios niños pequeños, alta demanda conductual y momentos simultáneos de llanto, desplazamiento, conflicto y rechazo a la actividad.

	Además de conducir la propuesta pedagógica, debe regular conductas, atender situaciones individuales, tomar fotografías y asegurar que el producto final quede terminado. Esta acumulación de tareas parece incidir directamente en su bienestar emocional: cuando la actividad se retrasa o los niños dejan de participar, cambia el tono de voz, aumenta la tensión corporal y aparecen respuestas más impulsivas. La ausencia de apoyo visible y de condiciones de acompañamiento inmediato parece intensificar la presión cotidiana de la jornada.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El estado emocional de la maestra impacta de manera directa su forma de intervenir pedagógicamente. Al inicio se muestra alegre, cercana y con buena disposición corporal; sin embargo, a medida que aumentan los conflictos, la mediación se vuelve más correctiva y centrada en el control de la conducta. Se repite el uso de recursos como carita triste, happy face, sonidos de silenciamiento (shhhh), chasquidos para llamar la atención o la amenaza de no asistir al cumpleaños, más que espacios de diálogo, anticipación o acompañamiento emocional. Cuando Dylan corre, rechaza trabajar o empuja a otros niños, la respuesta suele ser inmediata desde la corrección. Algo similar ocurre con Eithan cuando llora o se tira al piso. En el caso de Miguel, también se observa ausencia de estrategias inclusivas más específicas: no aparecen apoyos sensoriales, anticipaciones visuales, mediaciones diferenciadas o ajustes claros para favorecer su participación sostenida. Cuando Miguel grita porque invaden su espacio, la respuesta se orienta principalmente a detener la situación, más que a comprender su necesidad particular. Esto sugiere que la falta de herramientas diversificadas aumenta la carga emocional docente y limita la calidad de la mediación.
Tensiones o contradicciones observadas	Se observa una tensión constante entre el deseo de mantener un ambiente tranquilo y la necesidad de cumplir con la actividad y dejar evidencia visible del trabajo realizado. La maestra intenta sostener un tono alegre, usa canciones y en algunos momentos logra calmar a los niños; sin embargo, cuando percibe que pierde el control del grupo o que la actividad no avanza, emerge el enojo y la urgencia por acelerar. También aparece una contradicción entre intención de acompañamiento y respuestas centradas en rapidez: cuando Eithan llora o varios niños se niegan a trabajar, no siempre hay pausa suficiente para contener emocionalmente porque la prioridad parece ser continuar. En el caso de Miguel, aunque permanece integrado físicamente al grupo, no se observan adaptaciones pedagógicas consistentes para su

	forma particular de participar, lo que muestra una inclusión más presencial que verdaderamente diferenciada.
Situaciones significativas para el análisis	Un momento importante ocurre cuando Eithan llora cada vez que la maestra eleva la voz; esto evidencia cómo el estado emocional adulto impacta de manera inmediata la respuesta emocional infantil. Cuando ella baja el tono, lo carga con cercanía y pone una canción tranquila, Eithan logra regularse y volver a participar. Otro momento significativo ocurre con Miguel, cuando grita porque tocaron sus bolitas de papel y otro niño le pega; allí no aparece una estrategia diferencial relacionada con su condición, sino una respuesta rápida orientada a controlar la escena. También resulta relevante la insistencia con Dylan mediante carita triste, happy face y el cumpleaños como forma de regulación, recurso que se repite como estrategia principal. Finalmente, en varios momentos la maestra hace ella misma las bolitas o pega el material mientras continúa dirigiendo la clase, lo que evidencia presión por cumplir con la evidencia pedagógica y cómo esa exigencia atraviesa toda la jornada observada.

Observaciones:

Se observa nuevamente una maestra con buena disposición inicial, energía y una intención pedagógica real al comenzar la clase. Las actividades propuestas resultan pertinentes para la edad, primero con fichas de colores y formas geométricas y luego con papel crepé para rasgar y hacer bolitas, lo que favorece momentos de calma y participación activa. En esos espacios la docente se muestra cercana, afectuosa y tranquila, especialmente cuando acompaña a Eithan con mayor cercanía o cuando se sienta en el piso con los niños para modelar la actividad. Sin embargo, como en las observaciones anteriores, la alta demanda conductual del grupo, la ausencia de apoyo institucional dentro del aula y la presión por finalizar la evidencia de la clase hacen que la práctica se desplace nuevamente hacia respuestas centradas en el control conductual constante.

Se repite el uso predominante de estrategias como la carita triste, la happy face, advertencias y consecuencias asociadas al comportamiento, como no asistir al cumpleaños, más

que procesos de diálogo, regulación emocional o acompañamiento respetuoso. También continúa evidenciándose la necesidad de fortalecer herramientas pedagógicas orientadas a la comprensión emocional, al manejo grupal respetuoso y a estrategias diferenciales para Miguel, el niño autista, quien participa en la dinámica general, pero sin observarse apoyos específicos, ajustes claros o mediaciones acordes con sus necesidades particulares dentro del aula. Esto coincide con lo expresado por la maestra en la entrevista, donde manifestó interés en aprender más estrategias para manejar el grupo y acompañar mejor a los niños cuando se desregulan. Observarlo en la práctica permite comprender cómo la ausencia de mayores herramientas impacta tanto sus prácticas pedagógicas como su bienestar emocional: cuando no logra sostener al grupo desde otros recursos, aumenta el estrés y la prioridad pasa de acompañar a controlar y terminar.

Ana

Primera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	1 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	16 de marzo del 2026
Hora	09:20 a.m.
Grupo observado	Párvulos
Área	Pensamiento Matemático
Número de niños/as	5 niños
Nombre de la maestra observada	Ana

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la jornada con tono de voz calmado, expresiones faciales serenas y disposición cercana hacia los niños. Durante la actividad en la mesa rectangular cubierta con papel craft, se muestra tranquila mientras entrega tubos de papel higiénico y guía la exploración del concepto de círculo. Su lenguaje corporal es organizado y atento, inclinándose hacia los niños para acompañar el proceso. A lo largo de la sesión mantiene movimientos ágiles y postura activa, especialmente durante las transiciones entre espacios. Cuando surgen momentos de

		llanto o dispersión, aumenta momentáneamente el volumen de la voz para recuperar la atención, sin observarse expresiones de enojo sostenido. Hacia el cierre continúa funcional, acompañando rutinas de baño de manos, revisión de pañal y salida a onces.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante la observación se presentan varios imprevistos: niños que pierden el enfoque, manipulación de pintura fuera del papel, conflictos por materiales y llanto de Dylan. Frente a estas situaciones, la maestra responde reorganizando rápidamente la actividad y ajustando materiales o ubicación de los niños. Cuando el grupo comienza a dispersarse durante la pintura, levanta el papel craft, muestra el trabajo realizado y redirige la atención hacia el cierre de la actividad. Posteriormente utiliza la canción “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar” para facilitar la transición al momento de recoger. Mantiene continuidad en la jornada y cambia de espacio sin detener prolongadamente la dinámica grupal.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	El grupo observado es reducido (cinco niños), lo que favorece una dinámica más contenida y permite atención individual más inmediata. Aun así, se presentan situaciones como llanto intenso de Dylan al retirarse momentáneamente el plato con pintura, intentos de disputa por fichas y pérdida progresiva del enfoque. Ante estos momentos, la maestra responde con intervenciones breves orientadas a resolver rápidamente la situación: redistribuye materiales, cambia a un niño de lugar, cierra actividades o introduce canciones para reorganizar al grupo. No se observan manifestaciones intensas de tensión corporal o desbordamiento emocional; su respuesta se mantiene funcional y centrada en sostener la calma del ambiente.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante la actividad la maestra repite indicaciones varias veces, modela el uso del tubo con pintura y guía a los niños cuando requieren apoyo motor o comprensión de la consigna. Cuando algunos niños se dispersan o no siguen la actividad, responde redirigiendo físicamente el brazo, reubicando al niño o mostrando nuevamente cómo hacerlo. Frente al llanto de

		Dylan, intenta primero explicarle que aún tiene pintura disponible y puede continuar trabajando; al persistir el llanto, modifica la distribución del material y le devuelve el plato. Se observa tolerancia ante conductas propias de la edad, con respuestas rápidas orientadas a restablecer la continuidad de la actividad.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Se observa disposición positiva durante toda la sesión. La maestra acompaña con cercanía la exploración de materiales, verbaliza colores y formas, y guía el juego en distintos espacios. Durante la actividad de los círculos en el saltarín y la exploración con fichas de madera mantiene tono participativo y cercano. También utiliza canciones para recoger materiales, lo que introduce un componente lúdico en la rutina. Su actitud general transmite comodidad en el trabajo con niños pequeños y continuidad energética durante las transiciones entre actividad pedagógica, higiene y salida a onces.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La jornada se desarrolla con cinco niños de aproximadamente dos años en un ambiente inicialmente tranquilo y contenido. La primera actividad se realiza en la cocina, en una mesa rectangular cubierta con papel craft y con materiales previamente organizados. Los niños permanecen alrededor de la mesa explorando los tubos de papel higiénico mientras la maestra guía el concepto de círculo. Cuando algunos comienzan a dispersarse o a untar pintura fuera del papel, la maestra reorganiza rápidamente la actividad mostrando el trabajo realizado y cerrando ese momento. Posteriormente traslada al grupo a la sala de proyectos, donde los ubica en círculo sobre un saltarín grande para continuar con fichas de madera. Hacia el cierre, cuando disminuye el enfoque, utiliza una canción para recoger y facilitar la transición hacia baño y onces.

Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía física constante con los niños, entregando materiales directamente y acompañando de cerca cada actividad. Cuando Dylan llora porque se retira momentáneamente el plato con pintura, primero le muestra que aún tiene pintura en su tubo y puede seguir trabajando. Al continuar el llanto, reorganiza el material y le devuelve el plato. Más adelante, cuando el mismo niño llora intensamente al momento de ir al baño, identifica que es una reacción poco habitual, le habla con tono calmado y expresa que llamará a la madre para consultar si ocurrió algo previo. También acompaña rutinas de lavado de manos, revisión de pañal y desplazamiento a onces.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	Durante la exploración inicial la maestra verbaliza el concepto trabajado diciendo que el objeto “es redondo, es un círculo”. Luego modela la actividad indicando que deben poner el tubo en la pintura y después sobre el papel craft para formar círculos. Cuando observa dispersión, aumenta el volumen de la voz para convocarlos nuevamente. Al cerrar la actividad muestra el resultado diciendo “miren los círculos que hicimos”. En la segunda actividad nombra colores de las fichas mientras acompaña el juego. Para recoger materiales utiliza la canción “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar”. En la transición al baño le dice a Dylan: “dale, que si vas a hacer chichi te doy onces después”.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	El tamaño reducido del grupo permite respuestas rápidas a necesidades individuales. Durante la pintura observa de cerca a cada niño, corrige posiciones, vuelve a ofrecer material y acompaña uno a uno el uso de los tubos. Cuando un niño no desea poner los círculos, toma su brazo y guía el movimiento para mostrarle cómo hacerlo. También interviene de forma inmediata cuando surge posible conflicto por fichas, reubicando a uno de los niños. Frente al llanto de Dylan en distintos momentos, dirige atención específica hasta estabilizar la situación. La atención combina acompañamiento pedagógico y rutinas de cuidado propias de la edad.

Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos observados se relacionan principalmente con materiales, frustración inmediata y pérdida de atención. Cuando Dylan llora por el plato de pintura, la maestra intenta primero ofrecer una alternativa y luego redistribuye materiales devolviéndole el plato. Cuando dos niños parecen iniciar disputa por fichas, interviene de forma preventiva cambiando a uno de lugar. Al observar que varios niños comienzan a untar pintura fuera del papel, finaliza la actividad y cambia de espacio. Cuando algunos se levantan en la segunda actividad, utiliza la canción de recoger para reorganizar al grupo. Frente a la negativa de ir al baño, emplea la motivación de las onces para facilitar la transición.
--	---	--

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante la mayor parte de la observación se aprecia correspondencia entre el estado emocional de la maestra y su manera de intervenir. Inicia con tono calmado, postura tranquila y cercanía física, lo que se refleja en una explicación pausada del concepto de círculo y en el acompañamiento cercano durante la exploración. Cuando algunos niños comienzan a dispersarse o aparece el llanto de Dylan, su voz se vuelve más firme y sus movimientos más rápidos, orientados a reorganizar la actividad. Una vez la situación se estabiliza, retoma un tono sereno y continúa guiando al grupo. Se observa que cuando el ambiente permanece tranquilo, sus intervenciones son más pausadas y lúdicas; cuando aumenta la demanda inmediata, prioriza respuestas breves y directas.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La maestra realiza varios ajustes durante la jornada según la respuesta del grupo. En la primera actividad combina exploración libre con modelado concreto usando tubos de papel higiénico, pintura roja y papel craft. Cuando los niños comienzan a untar otras superficies y disminuye la atención, cierra la actividad mostrando el trabajo realizado y cambia de

		espacio. Posteriormente traslada al grupo a la sala de proyectos, organiza a los niños en un círculo sobre el saltarín grande e introduce fichas de madera circulares para continuar reforzando el concepto. Más adelante, cuando algunos niños pierden nuevamente el enfoque, utiliza la canción de recoger y pasa a las rutinas de baño y onces. Los cambios se orientan a mantener la participación y dar continuidad a la jornada.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	Las orientaciones de la maestra suelen ser concretas y ajustadas a la edad del grupo. Explica que el objeto “es redondo, es un círculo”, modela cómo poner el tubo en la pintura y luego sobre el papel craft, y acompaña de cerca a quienes requieren ayuda motora. Durante la actividad con fichas continúa nombrando colores y formas mientras observa el juego. Cuando un niño no desea participar, guía físicamente el movimiento de su brazo para mostrarle la acción esperada. Frente a situaciones de llanto o disputa por materiales, las intervenciones se centran en resolver de forma rápida y recuperar la calma del grupo. Predomina una mediación práctica, clara y orientada a sostener la dinámica.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La jornada mantiene un ritmo continuo, con transiciones ágiles entre momentos pedagógicos y rutinas de cuidado. Inicia en la cocina con exploración y pintura, luego pasa rápidamente a la sala de proyectos para una segunda actividad en el piso con fichas circulares. Cuando la atención disminuye, la maestra introduce la canción de recoger y organiza el guardado de materiales. Después conduce al grupo a revisión de pañal, uso del baño, lavado de manos y salida a onces. No se observan tiempos muertos prolongados; la maestra mantiene secuencia constante y adapta la velocidad según la respuesta de los niños. El grupo reducido favorece que las transiciones ocurran con relativa fluidez.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante la observación no se registra ingreso de otra docente, auxiliar o directivo para acompañar la jornada dentro del aula o durante las transiciones entre espacios. La maestra desarrolla sola la actividad pedagógica con los cinco niños, organiza materiales, contiene momentos de llanto, dirige el cambio de ambiente hacia la sala de proyectos y posteriormente acompaña rutinas de baño, revisión de pañal y salida a onces. El tamaño reducido del grupo permite que la jornada se sostenga sin apoyo inmediato visible.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El entorno se observa preparado desde el inicio y funcional para la edad del grupo. La primera actividad se realiza en la cocina, en una mesa rectangular cubierta con papel craft, con tubos de papel higiénico, pintura roja y plato dispuesto para el trabajo. Posteriormente se utiliza la sala de proyectos, donde los niños se ubican sobre un saltarín grande en forma de círculo y exploran fichas de madera circulares. Los materiales se encuentran disponibles y permiten variedad de experiencias sensoriales y motrices. El espacio reducido del grupo favorece desplazamientos controlados y acompañamiento cercano.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	El tiempo de la clase es de una hora. La carga de trabajo observada incluye sostener la actividad pedagógica, distribuir materiales, responder a momentos de llanto, reorganizar al grupo cuando pierde el enfoque, realizar cambios de espacio y acompañar rutinas de cuidado posteriores. Aunque la maestra asume sola estas tareas, el número reducido de niños y el ambiente organizado parecen favorecer una jornada más manejable que en grupos numerosos. Se observa ritmo activo, con transiciones continuas y sin pausas prolongadas.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	Durante la sesión no se evidencian interacciones directas con otras docentes o personal directivo mientras transcurren las actividades observadas. La jornada se desarrolla principalmente entre la maestra y los niños, sin entradas externas ni apoyos visibles durante los momentos de trabajo, organización o transición hacia onces. Tampoco

		se registran intercambios verbales con colegas en el tiempo observado.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan durante la sesión mensajes explícitos de reconocimiento o acompañamiento institucional dirigidos a la maestra. Tampoco se registran intervenciones externas de relevo o apoyo emocional. El respaldo visible se manifiesta más bien en la disponibilidad de materiales, espacios preparados y posibilidad de trabajar con un grupo pequeño, condiciones que facilitan el desarrollo de la jornada y la continuidad de las actividades propuestas.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Durante la mayor parte de la clase la maestra mantiene postura activa y movilidad constante entre los niños, los materiales y los cambios de espacio. En la actividad de mesa se inclina con frecuencia para acompañar el trabajo individual y luego recoge con rapidez los materiales para trasladarse a la sala de proyectos. Posteriormente vuelve a desplazarse para organizar a los niños en el piso, entregar fichas, guardar elementos y acompañar rutinas de baño y lavado de manos. No se observan señales marcadas de agotamiento físico; hacia el cierre mantiene funcionalidad corporal y ritmo continuo de trabajo.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	La observación muestra un estado emocional generalmente estable. En momentos puntuales donde los niños se dispersan, lloran o intentan disputar materiales, la maestra aumenta el volumen de la voz y acelera sus respuestas para reorganizar la situación. Sin embargo, no se registran episodios prolongados de irritabilidad, silencios extensos ni desconexión frente al grupo. Después de cada reto retoma rápidamente un tono calmado y continúa la jornada. Incluso ante el llanto intenso de Dylan en la transición al baño, mantiene atención hacia el niño y busca comprender lo sucedido.

Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso durante la sesión, pero sí estrategias de autorregulación integradas al trabajo cotidiano. Cuando el grupo pierde el enfoque, cambia de actividad, modifica el espacio o utiliza canciones como “a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar” para recuperar orden y disminuir tensión ambiental. También responde con tono más firme sin prolongar la intensidad y luego vuelve a una voz calmada. La organización rápida de materiales y las transiciones fluidas parecen funcionar como recursos para sostener la jornada con estabilidad.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante la observación la maestra no solicita apoyo directo a otras docentes o personal institucional para el manejo del grupo, materiales o rutinas de cuidado. Desarrolla la sesión de forma autónoma con los cinco niños. Al presentarse el llanto intenso de Dylan, expresa que llamará a la madre para consultarle sobre lo ocurrido.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Durante esta observación se evidencian condiciones que favorecen el bienestar emocional de la maestra: grupo reducido (cinco niños), ambiente previamente organizado, materiales disponibles y posibilidad de trabajar en espacios adecuados. Estas condiciones parecen incidir en que la docente mantenga durante gran parte de la jornada un tono calmado, lenguaje corporal sereno y capacidad de respuesta cercana. A diferencia de contextos con alta sobrecarga, aquí se observa mayor margen para acompañar individualmente a los niños y realizar transiciones sin elevados niveles de tensión. No se registran interrupciones externas ni exigencias visibles de otros adultos durante la sesión, lo que también contribuye a una dinámica más estable.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El estado emocional regulado de la maestra se refleja en una práctica pedagógica organizada y afectuosa. Inicia con exploración libre del material, luego pasa a modelado concreto con pintura y posteriormente traslada la experiencia a otro espacio para seguir reforzando el concepto de círculo. Se observa capacidad para sostener la atención del grupo mediante cambios de tono, canciones y variación de

	actividades. Cuando la docente se mantiene tranquila, sus intervenciones son más claras, cercanas y oportunas. También se evidencia sensibilidad para notar cambios inusuales en el comportamiento de Dylan al momento de ir al baño, relacionando su reacción con una posible situación previa y expresando que consultará con la madre. Esto sugiere atención no solo a la conducta inmediata, sino al contexto emocional del niño.
Tensiones o contradicciones observadas	Aunque se observa una maestra cercana, organizada y con buen manejo general del grupo, también aparecen tensiones en la forma de resolver algunos conflictos. Varias intervenciones priorizan la calma inmediata y la continuidad de la jornada más que procesos de comprensión, escucha o elaboración pedagógica de lo ocurrido. En algunos momentos se recurre a estrategias centradas en modificar la conducta de manera rápida: ante el llanto de Dylan por el plato de pintura, la situación se resuelve devolviéndole nuevamente el material; ante una posible disputa por fichas, se separa a uno de los niños y se cambia de lugar; y frente a la negativa de ir al baño, se utiliza la promesa de las onces como incentivo para obtener la respuesta esperada. Estas acciones permiten restablecer el orden y sostener el ritmo de la jornada, pero evidencian una tensión entre el acompañamiento afectivo que la maestra también muestra y el uso de recursos más conductuales, orientados principalmente al control inmediato de la conducta.
Situaciones significativas para el análisis	Un primer momento relevante ocurre cuando los niños comienzan a untar pintura fuera del papel craft y la maestra decide cerrar la actividad mostrando el trabajo realizado con la frase “miren los círculos que hicimos”. La intervención redirige la atención sin confrontación directa y facilita una transición ordenada. Otro momento significativo es el llanto de Dylan al retirarse el plato con pintura, donde se evidencia cómo una situación cotidiana puede representar una experiencia emocional intensa para un niño de esta edad. La respuesta docente se orienta a disminuir el llanto restituyendo el material, más que a acompañar verbalmente la frustración o anticipar turnos. Finalmente, destaca la escena del baño, cuando el niño llora intensamente y la maestra primero utiliza la motivación de las onces para promover la conducta esperada, pero luego, al notar que la reacción no era habitual, modifica su respuesta, lo calma y expresa intención de hablar con la madre. Este último momento resulta significativo porque muestra tránsito entre una estrategia conductual inicial y una lectura más comprensiva de la situación emocional del niño.

Observaciones:

La observación evidencia una práctica pedagógica organizada, tranquila y acorde con la edad del grupo. La docente mantiene cercanía con los niños, buen manejo de las transiciones y una disposición emocional estable durante la jornada, favorecida por condiciones como el grupo reducido, los materiales disponibles y los espacios preparados. También se destaca su sensibilidad para reconocer necesidades emocionales, especialmente cuando identifica que el llanto de Dylan en la rutina del baño no era habitual y considera comunicarse con la familia para comprender mejor la situación. Como aspecto por fortalecer, varias intervenciones ante conflictos se orientan a modificar la conducta de forma inmediata, mediante reubicación, devolución de materiales o incentivos externos. Aunque estas estrategias permiten sostener el orden, podrían complementarse con acciones breves de validación emocional, espera guiada y resolución pedagógica de los conflictos. En conjunto, se observa una docente cercana y funcional, con oportunidad de fortalecer el aprovechamiento formativo de las situaciones cotidianas del aula.

Segunda Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	2 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	19 de marzo del 2026
Hora	8:40 a.m.

Grupo observado	Párvulos y Pre-Jardín
Área	Pensamiento Matemático
Número de niños/as	10 niños
Nombre de la maestra observada	Ana

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la jornada con tono de voz alegre, movimientos corporales dinámicos y disposición activa. Entra con los niños en trencito, canta mientras recorren la ambientación preparada y mantiene la atención del grupo. Durante la explicación de la actividad y los primeros turnos se observa entusiasmo, gestos expresivos y celebración cuando los niños participan. A lo largo de la sesión, su estado emocional cambia en momentos puntuales cuando surgen interrupciones o conductas inesperadas, mostrando tono más fuerte, gestos faciales tensos y movimientos más rápidos. Hacia el cierre conserva funcionalidad en la conducción del grupo, aunque con expresiones más suaves, menor intensidad corporal y señales visibles de cansancio.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante la actividad se presentan situaciones como niños impacientes por participar, llanto por turnos de espera y ruptura parcial del material dispuesto. Frente a ello, la maestra interviene de forma inmediata, reorganiza al grupo y procura sostener la continuidad de la actividad. Cuando Dylan se levanta reiteradamente o se ubica debajo del papel craft, corrige la conducta, lo sienta nuevamente y repara el círculo con cinta antes de continuar. Después de estos momentos retoma un tono más animado y sigue guiando los turnos, lo que muestra capacidad para recuperar el ritmo de la clase tras los imprevistos.

Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	La maestra conduce una actividad con diez niños, lo que implica atención simultánea a turnos, desplazamientos, normas y participación. Ante conductas que interrumpen la dinámica, como niños que se levantan, se adelantan o lloran, responde elevando el volumen de la voz, dando instrucciones directas o utilizando objetos de la actividad para reorganizar al grupo. Cuando Emiliano llora por no haber pasado aún, le entrega una pelota para redirigir la situación. Aunque aparecen momentos de tensión observable, mantiene la actividad en marcha y conserva el control general del grupo.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante la mayor parte de la sesión la maestra sostiene el sistema de turnos, repite instrucciones y recuerda a los niños permanecer sentados mientras esperan participar. Cuando Dylan insiste en levantarse y decir “yo, yo”, la maestra le indica que espere su turno y advierte que si continúa levantándose no pasará. Más adelante, cuando el mismo niño rompe uno de los círculos al meterse debajo del papel craft, lo retira de la mano, lo sienta nuevamente y arregla el material para seguir con la clase. Se observa persistencia en el manejo grupal, con respuestas más firmes ante conductas repetidas.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	La docente muestra disfrute visible especialmente al inicio y durante los momentos en que la actividad fluye según lo planeado. Canta al ingresar con el trencito, presenta la ambientación con energía y celebra los aciertos de los niños al lanzar las pelotas por los círculos. Durante varios tramos mantiene tono motivador, expresiones alegres y participación activa. Cuando el grupo permanece atento y respetando turnos, se observa mayor espontaneidad positiva. Hacia el final de la jornada disminuye la intensidad de estas expresiones y predomina una actitud más serena y contenida.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
-----------	------------------------	----------------------

Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La jornada inicia con un ambiente dinámico y expectante. La maestra ingresa con los diez niños en trencito mientras canta y recorre con ellos la ambientación preparada, generando curiosidad e interés grupal. Los niños observan el espacio, siguen el recorrido y se muestran atentos. Durante la actividad principal, el sistema de turnos y la organización previa favorecen que buena parte del grupo permanezca concentrado esperando participar. En momentos puntuales el clima cambia cuando algunos niños se impacientan, se levantan antes de tiempo, lloran o intervienen sobre el material dispuesto. Ante estas situaciones, la maestra reorganiza rápidamente al grupo y retoma la dinámica. Hacia el cierre, el ambiente se orienta a recoger materiales y finalizar la jornada.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía física y presencia constante durante la actividad. Se ubica frente al grupo para explicar, llama a niños de manera individual para participar y acompaña cada turno observando sus lanzamientos. Celebra con ellos cuando logran introducir la pelota por los círculos y sostiene una actitud animada mientras la dinámica avanza. Cuando Dylan rompe uno de los círculos al meterse debajo del papel craft, interviene de inmediato, lo retira del lugar y lo sienta nuevamente antes de reparar el material. Cuando Emiliano llora por no haber pasado, dirige atención específica hacia él entregándole una pelota para disminuir el malestar y reincorporarlo a la espera. Al final responde a preguntas o solicitudes de los niños de forma breve mientras organiza el cierre.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	Durante el ingreso utiliza canto y tono entusiasta para acompañar el recorrido en trencito y anticipar la actividad. Luego sienta a los niños contra la pared, llama a una niña y explica que deben lanzar las pelotas desde atrás de la mesa para que entren por los círculos del papel craft. A medida que los niños participan, celebra los intentos y aciertos con expresiones animadas. Cuando Dylan se levanta antes de su turno diciendo “yo, yo”, la maestra responde: “No señor Dylan que te sientes que ahorita es tu turno, si te sigues levantando no pasas.” Más

		adelante, cuando el niño se mete debajo del papel craft y rompe un círculo, expresa: “Aaaaay Dylan pero qué está haciendo” mientras lo retira del lugar y reorganiza el material. Cuando Emiliano llora por esperar turno, levanta una pelota y le dice: “si dejas de llorar, te doy una pelota.” Durante el cierre continúa guiando con indicaciones para recoger las pelotas y organizar el espacio.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	A pesar de tratarse de un grupo numeroso y de edades mixtas, la maestra distribuye atención individual a lo largo de la jornada. Llama a niños específicos para iniciar la actividad, observa uno a uno sus turnos y ofrece retroalimentación inmediata mediante gestos y celebraciones. También interviene cuando un niño requiere contención por llanto, cuando otro se levanta reiteradamente o cuando alguno solicita algo al final de la clase. Durante el cierre mantiene disponibilidad funcional, respondiendo a necesidades puntuales mientras organiza simultáneamente la recogida del material.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los principales conflictos observados se relacionan con la espera de turnos, impulsividad para participar, llanto por frustración y alteración del material. Cuando Dylan se levanta repetidamente antes de tiempo, la maestra marca el límite verbalmente y pospone su participación en la ronda siguiente. Cuando rompe uno de los círculos, lo retira de la zona, lo sienta y repara el papel craft para continuar. Ante el llanto de Emiliano, utiliza una pelota como recurso para redirigir la conducta. En general, las intervenciones se orientan a restablecer el orden, proteger la continuidad de la actividad y sostener el sistema de turnos.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante la observación se aprecia relación directa entre el estado emocional de la maestra y su forma de intervenir. Al inicio, cuando se muestra alegre, dinámica y con tono entusiasta, la actividad fluye con alta atención del grupo y

		participación organizada. Cuando surgen interrupciones, como la impaciencia de Dylan o la ruptura del papel craft, su voz se vuelve más fuerte, los gestos corporales más marcados y las intervenciones más directas. Una vez controlada la situación, retoma nuevamente un tono animado y continúa guiando los turnos. Hacia el cierre, al evidenciarse mayor cansancio físico, sus respuestas se observan más breves y con menor intensidad expresiva.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La maestra inicia con una entrada en trencito y recorrido por la ambientación como estrategia de anticipación y motivación. Luego organiza a los niños contra la pared para explicar la actividad principal de lanzamiento de pelotas por círculos. Durante la jornada realiza ajustes según la respuesta del grupo: modifica turnos, pospone la participación de algunos niños, repara con cinta uno de los círculos dañados y continúa la dinámica sin suspender la actividad. Cuando aparecen señales de cansancio grupal al final, cambia el foco hacia la recogida de materiales y cierre de la clase. Los ajustes buscan sostener la participación y la continuidad del trabajo.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	Las instrucciones iniciales son claras y concretas: los niños deben lanzar las pelotas desde detrás de la mesa para introducirlas por los círculos del papel craft. La actividad combina motricidad, espera de turnos y reconocimiento de la figura trabajada. Durante los momentos de mayor regulación grupal, la maestra celebra logros, anima a participar y mantiene el interés del grupo. Cuando surgen conflictos o impaciencia, predominan intervenciones breves orientadas a corregir la conducta y recuperar el orden, como sentar nuevamente a un niño, aplazar turnos o redirigir el llanto mediante materiales. La mediación alterna entre momentos lúdicos de alta motivación y respuestas inmediatas centradas en la regulación conductual.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La clase mantiene un ritmo activo desde el inicio. Comienza con desplazamiento en trencito, continúa con explicación grupal y luego con turnos sucesivos de lanzamiento, lo que mantiene expectativa constante en los niños. No

		se observan pausas prolongadas, ya que la maestra enlaza rápidamente cada participación con la siguiente. Cuando surgen interrupciones, resuelve de forma inmediata y retoma el curso de la actividad. En la parte final introduce la recogida de pelotas y orienta el cierre de la jornada. El ritmo general es dinámico, aunque exige atención sostenida y alta energía por parte de la docente durante casi toda la sesión.
--	--	--

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante la observación no se registra presencia continua de otra docente, auxiliar o directivo acompañando la actividad. La maestra conduce sola el ingreso en trencito, organiza a los diez niños, explica la dinámica, regula turnos, atiende episodios de llanto y reorganiza el material cuando se rompe uno de los círculos. El manejo de la jornada recae principalmente en ella durante todo el tiempo observado.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El espacio se encuentra previamente organizado y ambientado antes del ingreso del grupo. La maestra dispone dos mesas con papel craft pegado entre ellas y círculos preparados (recortados) para la actividad de lanzamiento, además de pelotas listas para usar. La ambientación inicial permite recorrido en trencito y anticipación visual de la propuesta. Los materiales son accesibles y funcionales para trabajar motricidad gruesa, coordinación y reconocimiento de figuras. La organización previa favorece continuidad y atención inicial del grupo.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	Durante la hora de clase, la jornada implica atender simultáneamente a diez niños de niveles diferentes (Párvulos y Pre-Jardín), sostener la participación por turnos, contener impulsividad, responder al llanto, reparar materiales y dirigir el cierre. El ritmo se mantiene activo y con pocas pausas. Hacia el final se observan señales de menor energía expresiva y movimientos más suaves, en contraste con el inicio más dinámico.

		La carga de trabajo combina exigencia física, atención constante y regulación grupal sostenida.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	Durante el tiempo observado no se evidencian intercambios directos con colegas o personal directivo dentro del aula. La sesión transcurre principalmente entre la maestra y los niños, sin ingreso de otros adultos para apoyo pedagógico, relevo o acompañamiento en momentos de mayor demanda conductual.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan durante la sesión mensajes explícitos de reconocimiento institucional ni intervenciones externas de apoyo hacia la maestra. Se registra un espacio previamente organizado, materiales disponibles y recursos preparados desde el inicio para el desarrollo de la actividad. No se evidencia acompañamiento adicional de otro adulto durante la jornada.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	La maestra inicia la jornada con movimientos amplios, energía alta y desplazamiento constante mientras conduce el ingreso en trencito y presenta la ambientación. Durante la actividad principal mantiene postura activa, se moviliza entre los niños, organiza turnos, recoge pelotas y repara el material cuando uno de los círculos se rompe. Hacia el cierre se observan movimientos más suaves, menor intensidad corporal y expresiones faciales más neutras en comparación con el inicio, compatibles con fatiga acumulada tras la sesión.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Durante varios momentos la maestra mantiene tono alegre y capacidad de conducción grupal. Sin embargo, ante conductas que interrumpen la dinámica, como levantarse sin turno, romper el papel craft o llorar durante la espera, se observan cambios rápidos en el volumen de la voz, mayor firmeza gestual y respuestas más directas. No se registran silencios prolongados ni retiro de la interacción, pero sí variaciones emocionales visibles asociadas a momentos de alta demanda conductual.

Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso durante la jornada. Las principales estrategias de autorregulación parecen darse dentro de la misma dinámica de clase: retomar tono animado después de corregir una conducta, continuar la actividad tras reparar el material y sostener la secuencia de turnos para conservar el orden grupal. Al finalizar, reduce la intensidad corporal mientras guía la recogida de materiales y cierre de la sesión.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante la observación no se registra solicitud directa de apoyo a otras docentes, auxiliares o personal directivo. La maestra conduce de manera autónoma el ingreso, la actividad principal, el manejo de conflictos, la organización del grupo y el cierre de la jornada con los diez niños presentes.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	En esta observación se evidencian condiciones institucionales que favorecen el desempeño docente: espacio previamente ambientado, materiales listos desde el inicio y una propuesta organizada con anticipación. Estos elementos parecen permitir que la maestra inicie la jornada con alta energía, entusiasmo y disposición positiva. Sin embargo, al tratarse de un grupo de diez niños de distintos niveles, la demanda de atención y regulación grupal es constante, lo que genera variaciones emocionales visibles a lo largo de la sesión.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	Cuando la maestra se encuentra regulada emocionalmente, desarrolla una práctica dinámica y motivadora: usa el ingreso en trencito, canto, anticipación del ambiente, instrucciones claras y celebración de logros. En esos momentos los niños permanecen atentos, disfrutan la actividad y sostienen mejor la participación. En cambio, cuando aumenta la exigencia conductual, sus intervenciones se vuelven más rápidas, directas y centradas en restablecer el orden. Esto sugiere una relación clara entre bienestar docente y calidad del clima pedagógico generado en el aula.
Tensiones o contradicciones observadas	Se observa una docente con buena energía, capacidad de liderazgo y manejo general del grupo; no obstante, ante situaciones que alteran la dinámica recurre de manera inmediata a estrategias centradas en modificar la conducta. Cuando Dylan se levanta antes de su turno, se utiliza

	advertencia y consecuencia; cuando rompe el material, se le retira del lugar y se reorganiza rápidamente la actividad; y cuando Emiliano llora por la espera, se emplea una pelota como incentivo para detener el llanto. Estas respuestas resultan funcionales para mantener el control, pero muestran tensión entre una propuesta pedagógica creativa y un manejo conductual con poco espacio para diálogo, espera guiada o comprensión emocional del niño.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente relevante el contraste entre el inicio y los momentos de interrupción. La entrada en trencito, el canto y la ambientación generan entusiasmo colectivo y muestran una docente capaz de movilizar positivamente al grupo. En contraste, cuando surgen conductas inesperadas, cambia de forma rápida el tono de voz, la expresión facial y la manera de intervenir. También es significativa la escena en la que Emiliano llora por no haber pasado aún, ya que la respuesta se orienta a cesar la conducta más que a acompañar la frustración propia de la espera. Finalmente, el cierre de la jornada muestra disminución de energía y respuestas más breves, lo que puede relacionarse con el desgaste acumulado tras sostener una sesión intensa de regulación constante.

Observaciones:

La observación muestra una docente con alta energía, capacidad de liderazgo y buen manejo grupal, especialmente en el diseño de experiencias motivadoras que integran movimiento, juego y anticipación. La ambientación previa, el ingreso en trencito y la estructura clara de la actividad favorecieron el interés sostenido de los niños y un clima inicial positivo.

Como aspecto relevante del contexto institucional, en esta jornada el grupo estuvo conformado por cinco niños de Párvulos y cinco de Pre-Jardín debido a la ausencia de otra docente. Esta reorganización evidencia necesidad de redistribuir estudiantes entre aulas cuando falta personal, lo que incrementa la demanda pedagógica y de regulación para la maestra a cargo, especialmente tratándose de primera infancia y de propuestas activas que requieren acompañamiento cercano.

En el plano pedagógico, se observa tendencia a responder a las conductas disruptivas

mediante estrategias inmediatas de control, como advertencias, consecuencias, reubicación o incentivos materiales. Aunque estas acciones permiten sostener la dinámica del grupo, podrían complementarse con mediaciones breves centradas en la comprensión emocional, la espera guiada y el acompañamiento del conflicto.

En conjunto, se trata de una docente creativa y funcional, cuyo principal potencial de fortalecimiento está en equilibrar su sólido manejo de grupo con estrategias socioemocionales más reflexivas, especialmente en contextos de alta demanda.

Tercera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	3 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	08 de abril del 2026
Hora	09:00 a.m.
Grupo observado	Párvulos
Área	Pensamiento matemático y noción espacial
Número de niños/as	6 niños
Nombre de la maestra observada	Ana

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
------------------	-------------------------------	-----------------------------

Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la jornada con tono de voz alto, dinámico y amable, acompañado de expresiones faciales positivas y lenguaje corporal activo. Desde el inicio capta la atención de los seis niños mientras los ubica en la pared y modela la actividad. Durante gran parte de la sesión se observa postura relajada, movimientos ágiles y disposición cercana. Mientras los niños participan de forma concentrada, mantiene semblante sereno y actitud alegre. Solo en momentos puntuales, como cuando Dylan intenta correr al final, eleva ligeramente la voz y muestra mayor firmeza gestual. Luego retoma rápidamente un tono calmado y continúa la actividad.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante la observación se presentan situaciones imprevistas como la caída de la cuerda, jalones al material, disputa por una botella y distracciones grupales en el cierre. Frente a estos momentos, la maestra responde sin interrumpir bruscamente la dinámica. Cuando un niño hace caer la cuerda, pregunta “¿Qué pasó?”, la vuelve a amarrar y continúa la actividad. Cuando los niños pierden atención al contar, introduce canciones y nuevas consignas para recuperar el enfoque. Se observa capacidad para ajustar el tono de intervención y retomar la calma tras cada situación.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	El grupo reducido y la disponibilidad de materiales favorecen una jornada contenida, con pocos conflictos simultáneos. Aun así, aparecen momentos de empujones, llanto breve, niños que jalen la cuerda o intentan salir corriendo. Ante estas situaciones, la maestra interviene con instrucciones claras, redistribución de materiales o redirección de la atención hacia la actividad. No se observan respuestas prolongadas de tensión ni pérdida del control grupal. La docente mantiene continuidad en la sesión y atiende los eventos conforme aparecen.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	La maestra repite orientaciones varias veces durante la jornada, especialmente al guardar materiales, sentarse en la pared y contar los palitos. Cuando algunos niños se distraen, vuelve a llamar su atención mediante canciones, modelado y recordatorios verbales. Frente a

		conductas como jalar la cuerda o discutir por materiales, responde explicando límites y ofreciendo alternativas. Cuando Dylan intenta irse corriendo al final, utiliza un tono más firme y reorganiza nuevamente al grupo. Se observa persistencia en sostener la actividad sin abandonar el acompañamiento.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Durante gran parte de la observación la maestra muestra disfrute visible en el trabajo con los niños. Utiliza expresiones animadas como “choquenlas”, canta en distintos momentos, celebra avances y acompaña con energía positiva las acciones de meter y sacar palitos de las botellas. También se muestra cómoda al tomar fotografías mientras los niños trabajan concentrados. En las actividades de conteo y construcción libre mantiene tono motivador y cercano. Predomina una actitud participativa y lúdica durante casi toda la jornada.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La jornada se desarrolla con seis niños de párvulos en un ambiente mayormente tranquilo, organizado y participativo. Desde el inicio la maestra ubica a los niños en la pared, presenta una actividad previamente preparada y mantiene interés grupal mediante modelado y movimiento. Durante la exploración con botellas y palitos se observa concentración sostenida, participación simultánea y ausencia de conflictos prolongados. Cuando surgen situaciones puntuales, como caída de la cuerda, disputa por una botella o distracciones durante el conteo, la maestra interviene y el grupo retoma rápidamente la calma. El cierre transcurre con recogida ordenada de materiales y salida en fila.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía constante con los niños, se ubica próxima al grupo, modela las acciones y acompaña individualmente durante toda la sesión. Responde a preguntas, como cuando una niña consulta si pueden volver a meter los palitos en las botellas y la docente acepta la propuesta integrándola a la actividad.

		Cuando un niño llora por disputa de material, interviene acercándolo a una botella disponible y reorganiza la situación sin prolongar el conflicto. Durante la recogida llama a los niños por su nombre, utiliza expresiones afectuosas como “mi amor” y guía de forma cercana a quienes se distraen.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra utiliza lenguaje claro, repetitivo y ajustado a la edad del grupo. Al iniciar indica que se sienten hacia la pared y modela la actividad. Durante el ejercicio verbaliza los conceptos “dentro” y “fuera” mientras los niños introducen y sacan los palitos. Cuando finalizan la primera parte expresa “choquenlas” y luego orienta: “ahora vamos a voltear la botella y vamos a sacar los palitos y los vamos a poner AFUERA”. Más adelante les indica volver a meterlos “ADENTRO” y comienza a contar desde uno en adelante para acompañar el conteo. Cuando Lía jala la cuerda, le dice: “Si jalas la cuerda así se va a caer todo y ya no podemos seguir”. Ante conflicto por una botella recuerda: “recuerden que debemos compartir, además aquí hay más botellas”. En la recogida guía con expresiones como: “Dylan, vamos a guardar”, “Eithan, pásame los palitos”, “Sí mi amor, vamos a guardar”, “Lía, adentro del tarro, eso muy bien”, “más, más, guardarlos todos”, “eso, muy bien, adentro del tarro” y repite “gracias” varias veces. Luego orienta: “ahora vamos a terminar contando los palitos” y posteriormente indica que los cuenten hasta diez. Al cierre propone: “pueden hacer figuras, las que quieran” y media conflictos diciendo “acá hay más, tranquila”, “mira, este es tu espacio y este el de Dylan”, “mira, esta línea marca tu espacio”.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente distribuye atención individual durante toda la jornada. Observa a los niños mientras manipulan materiales, toma evidencias fotográficas sin descuidar el acompañamiento y responde cuando alguno requiere ayuda o se distrae. Durante el conteo entrega a cada niño un grupo de palitos para favorecer participación directa y luego acompaña uno a uno mientras intentan contar siguiendo su voz. También reorganiza espacios y materiales cuando

		aparecen tensiones entre compañeros. Se observa presencia activa y seguimiento constante a las necesidades inmediatas del grupo.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos observados son breves y asociados principalmente al uso de materiales o a la atención sostenida. Cuando un niño hace caer la cuerda, la maestra pregunta “¿Qué pasó?”, vuelve a instalarla y continúa la actividad. Cuando dos niños desean la misma botella y uno empuja al otro, recuerda la importancia de compartir y dirige al niño hacia otra botella disponible. Cuando algunos se distraen durante el conteo, eleva ligeramente la voz, incorpora canciones y entrega materiales para recuperar el enfoque. En momentos de forcejeo por palitos, ofrece más recursos y delimita espacios individuales. Las intervenciones se orientan a reorganizar el ambiente y sostener la participación grupal.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante la mayor parte de la sesión se observa correspondencia entre el estado emocional regulado de la maestra y su manera de enseñar. Inicia con tono dinámico, expresiones positivas y disposición cercana, lo que se refleja en una actividad fluida y niños participando con tranquilidad. Cuando surgen imprevistos, como la caída de la cuerda o distracciones en el conteo, ajusta momentáneamente el tono de voz y la firmeza gestual, pero retoma con rapidez una actitud serena. La estabilidad emocional predominante se relaciona con intervenciones pausadas y clima grupal contenido.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La propuesta inicial de trabajar “dentro” y “fuera” con botellas y palitos se amplía durante la jornada según las respuestas de los niños. Cuando una niña pregunta si pueden volver a meter los palitos, la maestra incorpora nuevamente la acción de ponerlos “adentro”. Más adelante transforma la actividad hacia conteo hasta diez usando palitos y dedos de las manos. Posteriormente permite construcción

		libre de figuras con los mismos materiales. También ajusta la organización del grupo mediante canciones, entrega individual de palitos y reorganización de espacios cuando aparecen disputas.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	Las orientaciones se presentan de forma concreta y comprensible para la edad del grupo. La maestra modela cada acción antes de pedir ejecución, nombra repetidamente los conceptos espaciales “dentro” y “afuera”, acompaña el conteo en voz alta y usa demostraciones con dedos y materiales manipulables. En situaciones de conflicto ofrece alternativas disponibles, delimita espacios personales y recuerda normas de compartir. Cuando el grupo pierde atención, incorpora canciones y variaciones metodológicas para recuperar el enfoque sin detener la actividad. Predomina una mediación activa, cercana y ajustada al nivel evolutivo de los niños.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La clase mantiene un ritmo dinámico con varias secuencias encadenadas: presentación inicial, exploración con botellas, cambio de “dentro” a “afuera”, recogida parcial, conteo grupal, conteo individual, construcción libre y cierre final. Las transiciones se realizan principalmente mediante canciones, consignas verbales y reorganización de materiales. No se observan tiempos muertos prolongados; cuando disminuye la atención, la maestra introduce nuevas acciones para sostener el interés. El ritmo general es activo, pero con momentos breves de pausa al sentarse en la pared o escuchar instrucciones.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante la observación no se registra presencia constante de otra docente, auxiliar o directivo dentro del espacio de clase. La maestra conduce de manera autónoma la actividad pedagógica, organiza materiales, acompaña conflictos breves, dirige transiciones y realiza el cierre con los seis

		niños. No se observan relevos ni apoyos externos durante la jornada observada.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El espacio se encuentra preparado previamente para la sesión. Se observa una cuerda instalada de lado a lado con varias botellas sujetas a ella, además de palitos de paleta de colores ubicados al alcance para iniciar la actividad. Los materiales permiten trabajo simultáneo de varios niños, manipulación concreta y desplazamiento limitado dentro del aula. La organización facilita cambios posteriores hacia conteo, guardado y construcción libre con los mismos recursos.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La maestra atiende un grupo de seis niños durante una sesión con varias secuencias pedagógicas: exploración motriz, conceptos espaciales, conteo, construcción libre y cierre. Además de orientar la actividad, toma evidencias fotográficas, reorganiza materiales cuando cae la cuerda, interviene en disputas breves y conduce transiciones. El tamaño reducido del grupo parece favorecer una carga manejable y permite acompañamiento cercano durante la mayor parte del tiempo observado.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	En el tiempo observado no se evidencian intercambios directos con otras docentes, auxiliares o personal directivo. La dinámica transcurre entre la maestra y los niños, sin ingresos externos ni coordinación visible con otros adultos durante la sesión.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se registran durante la observación mensajes explícitos de reconocimiento institucional ni intervenciones externas dirigidas a la maestra. Sí se evidencian recursos disponibles y una actividad preparada con antelación, con materiales organizados desde el inicio para el desarrollo de la propuesta pedagógica.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Durante la mayor parte de la sesión la maestra mantiene postura activa, desplazamiento constante y participación corporal dinámica. Modela acciones, reorganiza materiales, vuelve a

		instalar la cuerda cuando cae, acompaña el guardado y luego se sienta frente al grupo para la actividad de conteo. No se observan pausas prolongadas por fatiga. Hacia el cierre continúa guiando la fila y el guardado con funcionalidad corporal estable.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Predomina un estado emocional regulado y disponible durante la jornada. La maestra conserva tono amable, expresiones positivas y contacto constante con el grupo. En momentos puntuales, como cuando Dylan intenta salir corriendo o cuando los niños se distraen, eleva ligeramente la voz y adopta mayor firmeza gestual, pero sin prolongar la tensión. No se observan silencios extensos, retiro de la interacción ni desconexión con los niños.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se registran pausas formales de descanso durante la observación. Las estrategias de autorregulación se evidencian integradas a la práctica pedagógica: uso de canciones para reorganizar al grupo, cambio de actividad cuando disminuye la atención, tono de voz modulable según la necesidad del momento y retorno rápido a una actitud serena después de situaciones imprevistas. También mantiene secuencia organizada de acciones, lo que favorece continuidad sin aumento visible de tensión.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante la sesión no se registra solicitud directa de apoyo a otras docentes, auxiliares o personal directivo. La maestra desarrolla de manera autónoma la conducción de la actividad, manejo de materiales, resolución de conflictos breves, toma de evidencias y cierre de la jornada con los seis niños presentes.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	En esta observación se evidencian condiciones que parecen favorecer de manera directa el bienestar emocional de la docente: grupo reducido de seis niños, actividad preparada con anticipación, materiales suficientes para todos y una propuesta acorde al nivel de desarrollo del grupo. La combinación de estos factores genera una jornada más fluida,

	con menor cantidad de conflictos simultáneos y mayor posibilidad de acompañamiento cercano. En ese contexto, la maestra se muestra tranquila, disponible, expresiva y sostenidamente regulada durante casi toda la sesión.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El estado emocional estable de la maestra se refleja en una práctica pedagógica más flexible, creativa y dialogante. Se observa uso de modelado, canciones, repetición lúdica de conceptos, conteo con materiales concretos y apertura para incorporar propuestas de los niños, como volver a meter los palitos en las botellas. También aparece mayor disposición para explicar consecuencias, mediar conflictos y reorganizar la atención sin detener la actividad. En comparación con observaciones anteriores, la regulación emocional de la docente coincide con intervenciones más pedagógicas y menos reactivas.
Tensiones o contradicciones observadas	Aunque predomina un clima positivo, se mantienen momentos breves de firmeza cuando algún niño intenta correr, se distrae o altera la dinámica grupal. Sin embargo, en esta sesión esas respuestas no se convierten en el eje del manejo de grupo. La principal tensión observada no está entre afecto y control, como en registros anteriores, sino entre sostener la estructura de la clase y conservar la atención infantil durante tiempos de espera o cierre. Aun así, la maestra responde principalmente con recursos pedagógicos antes que con sanciones o consecuencias inmediatas.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la escena en la que Lía jala la cuerda y la maestra explica que si continúa haciéndolo “se va a caer todo y ya no podemos seguir”. Allí la intervención no se centra solo en prohibir, sino en ayudar a comprender una consecuencia. También destaca el conflicto por la botella, resuelto recordando la importancia de compartir y mostrando otra opción disponible. Otro momento relevante ocurre cuando los niños se dispersan durante el conteo y la maestra utiliza canciones y entrega individual de materiales para recuperar el foco. Estas escenas muestran un desplazamiento hacia estrategias de mediación, anticipación y acompañamiento más comprensivo.

Observaciones:

Esta tercera observación destaca por mostrar cómo las condiciones del contexto pueden incidir de manera positiva en la práctica pedagógica y en el bienestar docente. El grupo reducido, el uso del área de proyectos —más amplia, iluminada y funcional para el movimiento—, junto

con materiales suficientes y previamente organizados, favorecieron una jornada tranquila, con niños mayormente regulados y alta participación. En este escenario, la maestra sostuvo una actitud serena, cercana y disfrutable durante casi toda la sesión.

A diferencia de registros anteriores, en esta experiencia predominan estrategias pedagógicas basadas en la explicación, la mediación y la anticipación antes que respuestas centradas en el control inmediato de la conducta. Ante los conflictos o distractores, la docente recurre al diálogo, explica consecuencias, redistribuye materiales, delimita espacios y utiliza canciones para reorganizar al grupo, manteniendo una expresión generalmente calmada incluso en momentos de tensión.

También resalta la solidez de la propuesta didáctica: los niños se mantuvieron vinculados a la actividad, comprendieron los conceptos trabajados, participaron en conteo y exploración libre, y sostuvieron rutinas de orden al finalizar. En conjunto, se observa una experiencia pedagógica especialmente asertiva, donde convergen bienestar docente, ambiente organizado y aprendizaje significativo para los niños.

Jury

Primera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	1 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	16 de marzo del 2026
Hora	11:20 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín y Jardín
Área	Pensamiento matemático
Número de niños/as	15 niños
Nombre de la maestra observada	Jury

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra inicia la sesión después de acompañar onces y descanso con los niños. Al comenzar la clase se observa tono de voz alto, postura corporal tensa y esfuerzo por organizar rápidamente al grupo de diez niños. Durante varios momentos mantiene expresión facial seria, movimientos contenidos y mirada firme hacia los estudiantes cuando busca recuperar atención. En algunos tramos permanece sentada con postura encorvada, apoyando la mano en el rostro. De forma puntual muestra mayor expresividad al tomar fotografías, al realizar el

		repaso final de figuras geométricas y cuando responde a conductas graciosas de los niños.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante la jornada, la maestra enfrenta interrupciones frecuentes, conflictos entre compañeros, dispersión grupal, también se evidencia uso simultáneo del celular (no para tomar fotografías) y solicitud externa de la directora quien la llama desde el primer piso. Ante estas situaciones la maestra retoma la conducción mediante llamados verbales, cambios en el volumen de la voz y continuidad de la actividad planeada. Cuando la directora solicita una foto faltante de Miguel, el niño autista, reorganiza de inmediato el material restante (pues la actividad ya se había acabado), llama al niño y completa la evidencia fotográfica antes de seguir con la clase. Aunque se observan gestos de tensión en algunos momentos, mantiene la sesión en marcha.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	El grupo presenta varios eventos simultáneos: niños dispersos, discusiones entre compañeras, interrupciones durante las explicaciones, necesidad de registrar fotos y momentos en los que la maestra dirige atención al celular mientras continúa la jornada. Frente a ello, responde elevando la voz, utilizando advertencias, cambios de puesto y consecuencias simbólicas como caritas felices o caritas tristes. También recurre a frases asociadas a quitar beneficios o retirar a un niño del lugar si continúa la conducta. Estas respuestas buscan frenar la conducta inmediata y restablecer el orden con rapidez. Cuando varios niños se levantan mientras revisa el celular, incrementa la firmeza del tono, deja el dispositivo en la mesa y retoma la actividad.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	A lo largo de la clase la maestra repite instrucciones para sentarse, esperar turno, escuchar y evitar peleas mientras continúa llamando uno a uno a los niños para pegar las figuras. Ante conductas reiteradas de Ariana relacionadas con conflictos con compañeras, responde en varias ocasiones con tono de voz más fuerte, expresión facial tensa, mirada fija y frases correctivas asociadas a consecuencias posteriores. También insiste en que permanezcan

		sentados indicando que, si se levantan, perderán la carita feliz o recibirán carita triste. Cuando surgen nuevas discusiones, pide que se aparten o cambia de lugar a algunos niños para continuar la actividad. Se observa persistencia en sostener la secuencia pedagógica mediante intervenciones directas orientadas a que la conducta cese y el grupo retome el orden.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	El disfrute visible aparece de manera intermitente durante la jornada. Se observa mayor expresividad cuando muestra a los niños cómo sonreír para las fotografías, cuando presenta el repaso final de las figuras geométricas y en momentos aislados en que ríe ante acciones espontáneas del grupo. También se evidencia dedicación previa en la preparación de materiales recortados y en la organización de la actividad. Sin embargo, durante buena parte de la sesión predominan expresiones faciales neutras, postura corporal decaída o encorvada y baja manifestación espontánea de entusiasmo. Las muestras de alegría surgen principalmente en momentos específicos y no de forma sostenida a lo largo de la clase.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La jornada inicia con un grupo de quince niños entre Pre-Jardín y Jardín, algunos con dispersión inicial mientras se organizan para comenzar. La actividad propuesta se encuentra preparada con anticipación y ofrece una tarea concreta de figuras geométricas que logra sostener momentos de participación ordenada cuando los niños pasan por turnos. Sin embargo, a lo largo de la sesión el clima alterna entre momentos de calma y episodios frecuentes de corrección verbal ante peleas, interrupciones o niños que se levantan del puesto. En varios momentos predomina silencio inmediato después de llamados de atención con tono alto. Hacia el cierre, el ambiente se reorganiza nuevamente alrededor del repaso final y el uso de figuras geométricas en madera.

Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra llama a los niños por su nombre, organiza turnos individuales y en algunos momentos utiliza expresiones cercanas o sonríe cuando realizan acciones graciosas. También dedica tiempo a mostrarles el resultado final del trabajo y a reforzar nombres de figuras. No obstante, durante buena parte de la observación mantiene distancia física al permanecer sentada en su silla mientras dirige la actividad y llama a los niños desde allí. Ante conflictos o frustraciones, las respuestas observadas se orientan principalmente a corregir la conducta o reorganizar el grupo más que a explorar verbalmente lo que sienten los niños. Con Miguel, niño con autismo, lo llama a participar en su turno y luego le indica nuevamente la acción cuando se requiere la fotografía final.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra explica que deben pegar figuras pequeñas dentro de figuras geométricas grandes ubicadas en el papel craft del tablero. Durante la sesión utiliza llamados por nombre para asignar turnos. Entre las expresiones verbales registradas aparecen: “Ariana déjalo quieto, o te pongo una carita triste”, “Ay hazme el favor Annie y escuchas, pórtate bien”, “recuerden que hay que escuchar cuando alguien está hablando”, acompañada luego de “shhh” con mirada de desaprobación cuando continúan las interrupciones. Ante un conflicto expresa: “ay, vaya hágase allá para que no la moleste”. También utiliza: “Nooo, si sigues así te paso a la otra mesa y te pongo una carita triste”, “ay Ariana, te voy a poner un pañal”, “entonces deja de pelear que los que pelean son los bebés”, “sentados todos, al que se levante le quito la carita feliz”, y más tarde “que se sienten o si no les voy a quitar la carita”. En otro momento responde a la directora cuando le pregunta por la foto de Miguel: “Ay, sí, él pasó pero no le tomé foto” y “menos mal que quedó uno” al buscar material para Miguel. El lenguaje no verbal incluye cambios frecuentes a tono alto, mirada fija de desaprobación, expresión facial tensa en correcciones y mayor expresividad positiva al momento de tomar fotografías o mostrar resultados.

Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente mantiene seguimiento del grupo durante toda la sesión, llama a cada niño por turnos para participar y toma evidencias fotográficas individuales. Sin embargo, la disponibilidad cercana fluctúa a lo largo de la jornada. En varios momentos dirige la actividad desde la silla, con menor desplazamiento entre los estudiantes. Cuando utiliza el celular, la atención se divide brevemente entre el dispositivo y el grupo. En el cierre retoma mayor participación directa al mostrar trabajos terminados, reforzar figuras geométricas y reorganizar la actividad con materiales de madera.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos observados se relacionan con peleas entre compañeros, interrupciones, niños que se levantan y dificultades para mantener la atención. La maestra responde principalmente mediante advertencias, cambios de lugar, uso de caritas felices o tristes, retiro de beneficios simbólicos y llamados con tono fuerte. Estas intervenciones suelen buscar que la conducta cese y que el grupo retome el orden de forma inmediata. En algunos momentos también reorganiza físicamente a los niños o reasigna materiales para continuar la actividad. Durante el repaso final y la actividad con figuras de madera mantiene el mismo sistema de regulación conductual cuando aparecen nuevas discusiones.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante buena parte de la sesión se observa relación directa entre el estado emocional mostrado por la maestra y su forma de intervenir. Al inicio y en varios momentos intermedios mantiene postura tensa, expresividad reducida y tono de voz alto, lo que coincide con intervenciones más correctivas y centradas en recuperar el orden. Cuando se muestra más animada, como al tomar fotografías o al repasar las figuras geométricas al final, aumenta la expresividad corporal, se sienta más erguida y utiliza una voz más dinámica. Las variaciones

		emocionales visibles se reflejan en cambios en la calidad del acompañamiento pedagógico.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La actividad principal se mantiene alrededor del pegado de figuras geométricas dentro de un papel craft dispuesto en el tablero. A pesar de interrupciones y conflictos, la maestra conserva la estructura general llamando a los niños por turnos. Hacia el cierre incorpora un segundo momento con figuras geométricas en madera para reforzar nombres y ubicación. También reorganiza materiales cuando necesita repetir una fotografía con Miguel, buscando un triángulo restante para completar la evidencia. Los ajustes observados se orientan principalmente a sostener la secuencia planeada y responder a demandas inmediatas.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	La propuesta pedagógica presenta objetivos claros de reconocimiento de figuras geométricas, clasificación espacial y refuerzo final con material concreto. La maestra explica la consigna inicial y nombra las figuras durante distintos momentos de la clase. Sin embargo, las intervenciones verbales alternan entre instrucciones pedagógicas y llamados de atención frecuentes. En momentos de conflicto predominan advertencias, consecuencias simbólicas y órdenes directas para sentarse, callar o cambiarse de lugar. En los tramos de mayor calma se observa explicación más clara, repaso de contenidos y acompañamiento individual por turnos.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La jornada transcurre en varias secuencias: organización inicial del grupo, explicación, participación por turnos en el pegado de figuras, toma de fotografías, revisión del trabajo realizado y cierre con figuras geométricas en madera. El ritmo presenta interrupciones frecuentes por conflictos entre compañeros, llamados de atención, uso del celular y solicitud externa relacionada con fotografías faltantes. Aun así, la maestra retoma repetidamente la actividad y conduce el grupo hasta finalizar la sesión. Se observan pocos momentos de pausa tranquila sostenida, predominando transiciones marcadas por reorganización constante.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante la observación no se registra presencia constante de auxiliar u otro adulto dentro del aula acompañando la actividad. La maestra conduce de manera autónoma el ingreso posterior al descanso, organización del grupo, explicación pedagógica, manejo de conflictos, toma de fotografías y cierre de la sesión. Aunque posteriormente interviene la directora solicitando una fotografía faltante, no se observa apoyo presencial directo dentro del salón durante el desarrollo de la clase.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El espacio cuenta con materiales previamente preparados por la docente: pinturas, papel craft ubicado en el tablero con figuras geométricas grandes dibujadas y figuras pequeñas recortadas para pegar. Al cierre también dispone de figuras geométricas en madera para reforzar contenidos. Los recursos permiten trabajo por turnos y combinación de actividad gráfica con manipulación concreta. La maestra utiliza una silla desde la cual dirige parte importante de la jornada.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La sesión inicia después de que la maestra acompañó onces y descanso con los niños, sin registrarse pausa previa antes de subir al aula. Posteriormente atiende un grupo de quince estudiantes, entre ellos Miguel, el niño autista, mientras organiza materiales, regula conflictos, toma evidencias fotográficas y desarrolla la actividad pedagógica. Además, en esta jornada se había redistribuido parte del grupo de Pre-Jardín por ausencia de otra docente. La carga observada combina demandas pedagógicas, conductuales y administrativas de forma simultánea.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	La única interacción visible con personal directivo ocurre casi al final, cuando la directora llama desde el primer piso preguntando por la ausencia de una fotografía de Miguel. La comunicación se realiza a distancia y la maestra reorganiza de inmediato el material para completar la evidencia solicitada. No se

		observan intercambios colaborativos presenciales con colegas durante la sesión.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	Durante la observación no se registran mensajes explícitos de reconocimiento hacia la maestra ni intervenciones de apoyo emocional o pedagógico por parte de otros adultos. Sí se evidencian materiales disponibles y posibilidad de desarrollar una actividad preparada con antelación. La intervención externa observada se relaciona con seguimiento a evidencias fotográficas más que con acompañamiento directo a la jornada.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Desde el inicio de la sesión la maestra llega después de acompañar onces y descanso, sin registrarse pausa previa antes de iniciar la clase. Durante distintos momentos se observa postura corporal rígida o tensa al organizar al grupo. Más adelante permanece sentada largos periodos en la silla, con espalda encorvada, apoyo del codo sobre el respaldo y la mano sostenida en el rostro. Sus desplazamientos para tomar fotografías se registran lentos y con menor energía corporal que en otros momentos de la jornada. Hacia el cierre alterna breves momentos de mayor activación con retorno a posturas de menor vitalidad.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Durante buena parte de la observación predominan expresiones faciales neutras, baja expresividad afectiva y respuestas centradas en corrección conductual. Ante interrupciones o conflictos frecuentes se observan aumentos rápidos del tono de voz, mirada sostenida de desaprobación, endurecimiento gestual, chasquido con la boca y un golpe suave sobre la pierna en un momento de frustración mientras manipulaba el celular. También se registran suspiros leves y cambios bruscos entre momentos de neutralidad y corrección intensa. En varios tramos mantiene conducción funcional de la clase, aunque con señales visibles de

		desgaste emocional y menor conexión espontánea con el grupo.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso durante la sesión. Las principales formas de regulación parecen darse mediante momentos breves de quietud sentada, apoyando el rostro en la mano, disminución temporal de movimiento corporal y retomando luego la actividad. Después de episodios de mayor tensión, la maestra vuelve a llamar a los niños por turnos, reorganiza materiales o cambia hacia tareas más estructuradas como fotografías y repaso final. Estas acciones sugieren intentos de continuar la jornada mientras modula la exigencia del momento.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Durante la observación no se registra solicitud directa de apoyo a otra docente, auxiliar o directivo pese a las demandas simultáneas del grupo, la redistribución de estudiantes y las tareas administrativas asociadas a fotografías. La única interacción externa visible ocurre cuando la directora solicita desde otro piso una imagen faltante de Miguel, tras lo cual la maestra resuelve la situación de manera autónoma dentro del aula.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	En esta observación se evidencian condiciones que podrían incidir negativamente en el bienestar emocional docente: la maestra llega a clase después de cubrir onces y descanso sin pausa previa, atiende un grupo ampliado de quince niños por redistribución institucional y asume simultáneamente demandas pedagógicas, conductuales y administrativas como el envío de evidencias fotográficas. No se observan apoyos presenciales de otro adulto durante la sesión. En ese contexto, predominan señales de cansancio físico y mental: postura encorvada, baja expresividad sostenida, suspiros leves, tono elevado desde el inicio y momentos de visible tensión corporal.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El desgaste emocional observado parece incidir de forma directa en la manera de enseñar y regular el grupo. Aunque la actividad estaba previamente preparada, con intención pedagógica clara y materiales adecuados, gran parte de la

	conducción se apoya en advertencias, consecuencias simbólicas y correcciones rápidas. Se observa menor uso de estrategias lúdicas, escaso acompañamiento cercano y una conducción más centrada en sostener el orden que en ampliar la experiencia pedagógica. También se registra atención dividida en algunos momentos por el uso del celular, lo que coincide con nuevas interrupciones grupales y respuestas más tensas. La sesión muestra cómo una buena planeación puede verse limitada cuando el bienestar emocional docente se encuentra disminuido.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión observada es el contraste entre intención pedagógica y forma relacional. Por un lado, la docente preparó materiales, diseñó una actividad pertinente y en algunos momentos mostró afecto, humor y deseo de que los niños aprendieran. Por otro, ante conflictos frecuentes recurrió a un repertorio de control conductual basado en amenaza de caritas tristes, retiro de caritas felices, cambios de puesto y expresiones comparativas como “te voy a poner un pañal” o “los que pelean son los bebés”. Este tipo de intervenciones logra silencio inmediato, pero puede generar participación desde el temor o la evitación más que desde comprensión de la norma. También se observa tensión entre la necesidad institucional de evidencias fotográficas y la presencia pedagógica sostenida con el grupo.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la escena con Ariana, cuando tras un nuevo conflicto escucha la frase “te voy a poner un pañal” y luego “los que pelean son los bebés”. La niña responde con enojo, frustración y oposición verbal, mientras el grupo queda en silencio. Esta escena sugiere que ciertas estrategias correctivas pueden impactar la vivencia emocional infantil al asociar la conducta con ridiculización o vergüenza. También son relevantes los momentos en que varios niños miran a la docente con cautela después de llamados de atención con tono fuerte y mirada rígida, lo que indica sensibilidad del grupo al clima emocional adulto. Otro episodio importante ocurre cuando, mientras manipula el celular, la maestra expresa frustración corporal (chasquido, gesto facial, golpe suave en la pierna) y luego corrige con mayor dureza a quienes se levantan. En contraste, cuando al final repasa figuras geométricas o modela sonrisas para las fotos, aumenta su expresividad positiva y el ambiente se percibe más distendido. Estas variaciones muestran cómo el estado emocional docente modifica de manera inmediata el clima del aula.

Observaciones:

Esta observación evidencia con claridad cómo las condiciones laborales y organizativas (que hacen parte del cuidado a la maestra) pueden impactar de forma directa el clima pedagógico del aula. La docente inició la jornada después de cubrir onces y descanso sin pausa previa y atendiendo un grupo ampliado por la ausencia de otra maestra, situación que incrementó simultáneamente las demandas de cuidado, regulación y enseñanza. Durante la sesión se observaron múltiples señales de cansancio y tensión —baja expresividad, postura encorvada, tono elevado, gestualidad rígida y respuestas rápidas de frustración— que parecen relacionarse con la forma en que se desarrolló la clase.

En ese contexto, la práctica pedagógica se sostuvo principalmente mediante amenazas simbólicas, advertencias constantes y expresiones de ridiculización como asociar ciertas conductas con “bebés” o “pañal”, estrategias que generaban silencio inmediato, pero también miradas cautelosas, retraimiento y participación basada en evitar la corrección. Aunque la actividad estaba bien planeada y la maestra mostró momentos puntuales de afecto e intención pedagógica, el malestar emocional observado permeó la experiencia educativa. La sesión sugiere que cuando el bienestar docente se deteriora, no solo se afecta la maestra, sino también la calidad del vínculo, la seguridad emocional infantil y las posibilidades de una pedagogía más lúdica y comprensiva.

Segunda Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica

Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	2 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	19 de marzo de 2026
Hora	09:20 a.m.
Grupo observado	Jardín
Área	Actividad para el día del hombre
Número de niños/as	11
Nombre de la maestra observada	Jury

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra ingresa al aula y solicita inicialmente apoyo momentáneo de Ana María Daza Velazco para alistar materiales antes de recibir al grupo. Desde el inicio se observa baja energía visible, tono de voz firme, expresividad facial reducida y movimientos funcionales centrados en preparar la actividad. Durante la sesión alterna momentos de explicación con desplazamientos rápidos entre mesas. Predominan mirada seria, rostro tenso y escasa manifestación espontánea de entusiasmo. Hacia el cierre continúa enfocada en organizar materiales y conducir la salida a onces.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	La jornada presenta demandas simultáneas: preparación tardía de materiales, atención grupal por turnos, niños en espera prolongada, conflictos entre compañeros, necesidad de marcar trabajos y toma de fotografías. Frente a ello, la maestra mantiene la actividad en marcha y reorganiza continuamente la secuencia. Cuando aumenta la inquietud del grupo, recurre a instrucciones breves, conteo regresivo, advertencias y ofrecimiento de nuevos elementos

		como bigotes para recuperar atención. Aunque se observan signos frecuentes de tensión, continúa la conducción de la clase hasta finalizar la manualidad.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	Ante empujones, niños que manipulan materiales, levantadas constantes y llanto entre compañeros, la maestra responde elevando el tono de voz, usando caritas tristes, amenazas de retirar beneficios o sacar de la mesa, y órdenes repetidas como sentarse o dejar quieto el material. En momentos de mayor exigencia verbaliza frases como “Ay Dios mío Dylan” o “Dios santísimo”, acompañadas de gestualidad de frustración. También acelera el ritmo de trabajo recogiendo materiales y terminando partes de la manualidad ella misma para sostener la sesión.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	La maestra repite durante la jornada indicaciones como esperar sentados, no tocar los trabajos, no pelear y permanecer en el puesto. Frente a conductas reiteradas de Dylan relacionadas con manipular materiales, cambiarse de lugar y “molestar” compañeros, responde varias veces con tono más fuerte, mirada sostenida y retiro del material de sus manos. También insiste con el grupo en sentarse “a la cuenta de tres”. Se observa persistencia en sostener la actividad, con intervenciones cada vez más directas cuando la conducta se repite.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Durante la mayor parte de la observación predominan acciones orientadas a completar la manualidad y mantener el orden más que manifestaciones visibles de disfrute. La maestra explica la actividad, organiza materiales y acompaña cada puesto, lo que evidencia compromiso con la tarea. Sin embargo, las expresiones positivas son escasas y breves. No se observan momentos prolongados de juego compartido, risa espontánea o entusiasmo sostenido durante la sesión.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
-----------	------------------------	----------------------

Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La actividad se desarrolla con niños de Jardín alrededor de mesas mientras esperan turnos para elaborar una manualidad del Día del Hombre. El ambiente alterna entre momentos breves de organización y varios episodios de inquietud corporal, cambios constantes de postura, empujones y desplazamientos de los niños que esperan. La necesidad de permanecer sentados durante tiempos prolongados genera aumento de tensión visible en algunos rostros y movimientos. Cuando la maestra eleva la voz, el grupo suele guardar silencio inmediato y sentarse nuevamente. El cierre ocurre en fila hacia onces, con conducción estructurada por parte de la docente.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra acompaña de forma cercana en lo operativo: pasa por cada puesto pegando corbatas, entrega materiales, organiza filas y realiza las marcas necesarias en los trabajos. También observa necesidades prácticas del grupo, como mencionar el cambio de pañal de Dylan. Sin embargo, durante la observación predominan respuestas orientadas a la conducta inmediata más que a explorar emociones, frustración por la espera o necesidad de movimiento. No se registran espacios amplios de escucha individual ni intentos sostenidos por transformar la espera en una experiencia participativa o lúdica.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra presenta los materiales (corbata de papel, cartulina, témperas y pinceles) y explica que deben poner la mano sobre la cartulina por turnos. Durante la sesión utiliza con frecuencia expresiones correctivas y de control conductual. Entre ellas: “ya saben que al que no haga caso le pongo carita triste”, “ay Emiliano te voy a poner carita triste”, “Ay que no peleen o las tengo que sacar de la mesa”, “Déjala quieta o no vas a tener regalo para llevarle a tu papá”, “Ay Dios mío Dylan que la dejes quieta”, “Dios santísimo”, “bueno el que esté sentado le doy un bigote para hacerle el bigote a la carita”, “bueno ya, todos sentados a la cuenta de tres, ya”, “déjalo quieto, no toques, no la dañes, siéntate”, “ay y me falta alistar lo de ahorita” y “toca cambiarle el pañal a Dylan”. El lenguaje no verbal incluye miradas

		sostenidas de desaprobación, expresión facial de enojo o frustración en varios momentos, aceleración del tono de voz cuando aumenta el desorden y retiro rápido de materiales de las manos de algunos niños. Se observan pocas verbalizaciones orientadas a comprender lo que sienten los niños o a acompañar pedagógicamente la espera.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente mantiene presencia constante y atiende uno a uno el proceso manual de cada niño, pasando por los puestos para pegar piezas, secar materiales y revisar avances. Sin embargo, la atención se concentra principalmente en terminar la manualidad y sostener el orden grupal. En distintos momentos prioriza rapidez operativa sobre interacción prolongada o conversación individual. La disponibilidad afectiva aparece limitada por la simultaneidad de tareas: organizar materiales, controlar la conducta, tomar fotos, marcar trabajos y preparar la siguiente actividad.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos observados incluyen empujones, peleas entre niñas, manipulación de materiales, levantarse del puesto y llanto entre compañeros. La respuesta principal consiste en advertencias, caritas tristes, amenaza de retirar el regalo, sacar de la mesa, exigir que se sienten o condicionar entrega de materiales a permanecer quietos. Estas intervenciones logran detener conductas en el momento y permiten continuar la manualidad. Se registran menos acciones centradas en diálogo entre pares, reparación del daño, comprensión de la espera o alternativas de movimiento regulado mientras aguardan turno.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante la mayor parte de la sesión se observa correspondencia entre el estado emocional mostrado por la maestra y la forma en que conduce la actividad. Predominan tono de voz seco o elevado, expresividad facial reducida, movimientos rápidos orientados a cumplir tareas y mirada tensa en momentos de desorden. Estas

		manifestaciones coinciden con una práctica centrada en terminar la manualidad, sostener a los niños sentados y corregir conductas de forma inmediata. No se registran cambios prolongados hacia una interacción más lúdica o distendida durante la jornada.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La actividad mantiene una estructura fija: imprimir manos, recortar, pegar corbatas, añadir bigotes, tomar fotos y salir a onces. Aunque el grupo muestra inquietud creciente por la espera y necesidad de movimiento, los ajustes observados se orientan principalmente a acelerar procesos o introducir incentivos para recuperar control, como ofrecer bigotes a quienes permanezcan sentados. No se evidencian modificaciones amplias de la dinámica de espera, incorporación de juegos paralelos ni redistribución metodológica significativa frente al malestar grupal.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	La consigna inicial resulta clara y la maestra explica materiales y pasos de la manualidad. Sin embargo, a lo largo de la sesión predominan intervenciones breves centradas en control conductual: sentarse, no tocar, dejar quieto, no pelear. En conflictos o manipulación de materiales aparecen advertencias, amenazas de retirar el regalo o sacar de la mesa y aumento del tono de voz. Las mediaciones orientadas a comprender la espera, acompañar frustración o canalizar necesidad de movimiento son menos frecuentes. La intervención se mantiene funcional para completar la tarea, pero con baja expansión pedagógica del momento vivido.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	El ritmo general de la clase es acelerado y centrado en producción. La maestra prepara materiales al inicio, pasa rápidamente por cada niño, recorta, pega, marca trabajos, toma fotografías y al mismo tiempo regula conductas. Los niños atraviesan tiempos de espera prolongados entre turnos, con escasas actividades paralelas, lo que incrementa levantadas, empujones y manipulación de objetos. Las transiciones se realizan de forma directa: terminar manualidad, recoger trabajos, organizar fila y salir a onces. Predomina una

		secuencia continua con pocas pausas restaurativas para el grupo o para la docente.
--	--	--

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Al inicio de la jornada la maestra solicita a Ana María Daza Velazco que tenga a los niños un momento mientras termina de alistar materiales. Fuera de ese apoyo puntual inicial, durante el desarrollo de la actividad no se registra presencia constante de auxiliar, u otro adulto dentro del aula. La docente conduce de manera autónoma la manualidad, manejo conductual, toma de fotografías, marcación de trabajos y organización de la salida.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	La actividad se desarrolla en mesas con niños sentados alrededor. Se utilizan cartulina blanca, témperas, pinceles, corbatas de papel y materiales para completar la manualidad. Los recursos permiten trabajo individual por turnos, aunque al inicio no estaban preparados con anticipación y debieron organizarse con los niños ya presentes. El mobiliario favorece trabajo sentado, pero limita movimiento libre durante tiempos prolongados de espera.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La observación muestra una jornada con demandas simultáneas: preparar materiales al inicio, atender grupo de 11 niños de cuatro años, realizar manualidad uno a uno, recortar piezas, pegar elementos, marcar trabajos, tomar fotografías, regular conflictos y preparar la actividad siguiente. Además, la maestra verbaliza preocupación por el tiempo al mirar el reloj y expresar que aún faltaba “alistar lo de ahorita”. Se evidencian múltiples tareas concentradas en un mismo periodo.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	La única interacción con otra docente observada ocurre al inicio, cuando solicita apoyo breve a Ana María Daza Velazco para contener al grupo mientras organiza materiales. No se registran durante la sesión otros intercambios visibles con colegas o personal directivo dentro del aula. La

		mayor parte de la jornada transcurre bajo gestión individual de la maestra.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	Durante la observación no se evidencian mensajes explícitos de reconocimiento institucional ni intervenciones externas orientadas a apoyar emocional o pedagógicamente a la maestra. El respaldo visible se expresa principalmente en disponibilidad de materiales para la actividad y en el apoyo breve inicial de otra docente mientras terminaba la preparación del espacio.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Desde el inicio de la sesión se observa a la maestra preparando materiales contrarreloj antes de recibir al grupo. Durante la jornada mantiene desplazamientos continuos entre mesas para pintar manos, recortar figuras, pegar corbatas, tomar fotografías y marcar trabajos. Sus movimientos se registran rápidos y funcionales, con escasos momentos de pausa. Predominan postura corporal rígida, hombros tensos y expresividad corporal reducida. Hacia el cierre continúa activa recogiendo materiales y organizando la salida sin evidenciar descanso previo.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	A lo largo de la observación aparecen señales reiteradas de presión emocional: tono de voz seco o elevado, expresiones faciales de cansancio, miradas de frustración cuando los niños manipulan materiales y verbalizaciones asociadas a saturación como “Ay Dios mío Dylan”, “Dios santísimo” y “ay y me falta alistar lo de ahorita”. También mira el reloj de forma constante mientras desarrolla la actividad. La simultaneidad de tareas —manualidad, manejo del grupo, fotos, marcación de trabajos y preparación de lo siguiente— coincide con respuestas más cortantes y centradas en terminar la jornada.

Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso ni momentos destinados a recuperación emocional durante la sesión. Las principales estrategias de autorregulación parecen orientarse a mantener control operativo de la clase: acelerar procesos, finalizar partes de la manualidad ella misma, usar conteo regresivo, ordenar al grupo con instrucciones directas y concentrarse en tareas concretas como pegar o marcar materiales. En algunos momentos guarda silencio mientras trabaja rápidamente, retomando luego indicaciones verbales al grupo.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	Al comenzar la observación solicita a Ana María Daza Velazco que permanezca un momento con los niños mientras termina de alistar materiales, lo que constituye una búsqueda puntual de apoyo inicial. Después de ello no se registran nuevas solicitudes de acompañamiento, pese a la carga simultánea de tareas y a las dificultades conductuales del grupo. La docente asume sola el resto de la sesión.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	En esta observación se evidencian condiciones institucionales que parecen incidir de forma importante en el bienestar emocional docente: escaso tiempo previo para preparar materiales, continuidad casi permanente con los niños durante la jornada, ausencia de pausas visibles y acumulación de tareas simultáneas. La maestra inicia necesitando apoyo momentáneo para alistar el espacio y durante toda la sesión verbaliza preocupación por lo siguiente que “faltaba alistar”, además de otras responsabilidades como cambio de pañal y registro fotográfico. Estas condiciones coinciden con un estado visible de cansancio, tono desanimado, baja energía corporal y expresiones reiteradas de tensión.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El desgaste observado parece trasladarse directamente a la experiencia pedagógica. Aunque la propuesta de manualidad tenía intención afectiva y sentido conmemorativo, gran parte de la clase se organiza desde la urgencia por terminar procesos más que desde el disfrute o la exploración infantil. Los tiempos de espera prolongados, la escasa mediación durante la espera y las respuestas correctivas frecuentes sugieren que la maestra dispone de pocos recursos

	emocionales en ese momento para sostener una pedagogía más lúdica y acompañante. La energía se dirige principalmente a completar la tarea, mantener sentados a los niños y cumplir con demandas paralelas.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión observada aparece entre una actividad pensada para celebrar y vincular afectivamente (regalo para el Día del Hombre) y un clima relacional marcado por presión, apuro y control conductual. También se observa contradicción entre conocer las necesidades evolutivas de los niños —movimiento, participación activa, tiempos breves de espera— y sostener una dinámica que exige quietud prolongada. Otro punto relevante es el contraste entre la intención de enseñar y ciertas expresiones verbales/no verbales de molestia (“Ay Dios mío Dylan”, “Dios santísimo”, sonido de desaprobación, mirada rígida), que comunican emocionalmente saturación frente al grupo. Aunque los niños quizás no elaboren verbalmente ese mensaje, sí perciben el tono afectivo con claridad.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la secuencia con Dylan. El niño manipula repetidamente la manualidad, se mueve, busca contacto con otros y muestra creciente inquietud corporal. La respuesta adulta escala desde advertencia (“déjala quieta”), amenaza de pérdida del regalo, retiro físico del material, exclamaciones de saturación y aumento del tono de voz. Posteriormente el niño recuesta la cabeza sobre la mesa, mueve el cuerpo de un lado a otro y presenta gesto de tristeza. Esta escena sugiere un circuito en el que la necesidad infantil de movimiento y regulación encuentra principalmente respuestas de contención externa, aumentando el malestar mutuo. También es relevante observar que varios niños quedan quietos tras los llamados fuertes, pero con rostros tensos y movimientos contenidos, lo que indica obediencia inmediata acompañada de retracción emocional. Finalmente, las miradas constantes al reloj y la frase “ay y me falta alistar lo de ahorita” muestran cómo la presión temporal invade el clima pedagógico del momento presente.

Observaciones:

Esta observación permite inferir una dinámica sostenida de sobrecarga en la experiencia laboral de la docente, visible en su tono de agotamiento, preocupación constante por tareas pendientes y respuestas frecuentes de irritación durante la jornada. En ese contexto, expresiones

verbales y gestuales de saturación emitidas frente a los niños —miradas rígidas, exclamaciones de fastidio, amenazas o correcciones reiteradas— parecen impactar el clima emocional del aula, generando momentos de tristeza, tensión o retracción en algunos estudiantes. La clase logra avanzar, pero bajo una atmósfera marcada por el apuro y la contención conductual más que por disfrute pedagógico. Como elemento contextual relevante, resulta inevitable relacionar este registro con lo expresado por la misma docente en entrevista sobre largas jornadas, ausencia de pausas y acumulación de responsabilidades por su antigüedad en la institución, factores que podrían estar influyendo de manera directa en su bienestar y, en consecuencia, en la experiencia educativa que ofrece al grupo.

Tercera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	3 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	08 de abril
Hora	11:20 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín
Área	Español (Vocales)
Número de niños/as	6 niños
Nombre de la maestra observada	Jury

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra entra al aula con los seis niños y tiene previamente organizados el rompecabezas de la vocal U, marcadores, tablero y cuadernos abiertos. Se observa con tono de voz amable, volumen moderado, expresión facial tranquila y postura corporal serena. Permanece gran parte del tiempo sentada junto al grupo, cercana a los niños, acompañando la actividad desde una disposición más calmada que en observaciones anteriores. Al finalizar conserva tono estable y movimientos pausados.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Durante la sesión surgen distracciones puntuales, especialmente por parte de Josué, así como pequeños intentos de tomar colores ajenos o invadir espacio de compañeros. Frente a ello, la maestra responde de manera inmediata nombrando al niño, acercándose, marcando límites verbales breves y retomando luego un tono más suave. Cuando golpea la mesa con las uñas para llamar la atención de Josué y dice “Tierra llamando a Josué”, después continúa sentada acompañando al grupo con voz tranquila. Se observa capacidad para pasar de la firmeza momentánea a una conducción nuevamente serena.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	No se presentan episodios intensos de llanto ni conflictos prolongados. Los momentos de mayor tensión aparecen cuando Josué deja de colorear, se distrae o retrasa el avance del trabajo. En esos casos la maestra aumenta el volumen de la voz, repite varias veces “colorea, colorea, colorea”, lo mira fijamente y luego continúa atendiendo a los demás niños mientras vuelve más tarde a acompañarlo. Cuando surge alguna disputa menor por colores o espacio, interviene con frases breves como “tranquilos, estamos en la actividad” y el ambiente se reorganiza rápidamente.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Con el grupo en general la maestra sostiene explicaciones repetidas, acompaña el coloreado y espera turnos mientras cada niño avanza. Con Josué, quien presenta más resistencia a la tarea, muestra menor tolerancia: le insiste varias veces

		para que coloree, le advierte que si no termina no podrá pegar el rompecabezas y que sería el único sin completarlo, además de mencionar la carita triste. También realiza comentarios sobre que ese día está “rebelde” y se demora mucho. Aun así, finalmente vuelve a su puesto, le pega las piezas y cierra la actividad con él incluido en la misma dinámica del grupo.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Se observan expresiones positivas cuando los niños avanzan en la tarea y la maestra verbaliza frases como “muy bien”, “te está quedando lindo” y “mira, si ves que sí pudiste”. Durante el armado de los rompecabezas pasa puesto por puesto participando activamente y mostrando interés por que cada uno complete su trabajo. Aunque no presenta una energía muy alta o expansiva, mantiene presencia constante, cercanía con el grupo y satisfacción visible cuando terminan la actividad.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La sesión inicia con seis niños sentados en sus puestos y materiales previamente organizados, lo que favorece un comienzo ordenado. Durante buena parte de la clase predomina un ambiente tranquilo, con niños atentos, coloreando y siguiendo instrucciones. La docente permanece cercana al grupo, sentada con ellos y acompañando el trabajo. Los momentos de tensión aparecen principalmente cuando Josué se distrae o demora la tarea; en esos instantes aumenta el tono de voz y el grupo guarda mayor silencio. Después de cada corrección, la dinámica retorna a un clima estable y centrado en la actividad.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía física al sentarse con los niños durante el coloreado, repartir materiales uno a uno y acompañar luego el armado de los rompecabezas en cada cuaderno. Utiliza frases de apoyo como “muy bien”, “te está quedando lindo” y “mira, si ves que sí pudiste”. También observa avances individuales y orienta colores o ubicación de piezas. No

		obstante, frente a las dificultades reiteradas de Josué predominan llamados directos y exigencia de terminar más que preguntas sobre lo que le ocurre o ajustes personalizados en ese momento.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra inicia recordando vocales en el tablero: A, E, I, O, y presenta la nueva letra diciendo “hoy vamos a ver a la señora U”. Luego nombra ejemplos: “uvas comienza con U, unicornio comienza con U, útiles escolares comienza con U, uno comienza con U, uñas comienza con U, urraca comienza con U”. Explica: “todos estos dibujitos comienzan con U”, “todas esas fichitas las van a colorear y luego las van a armar”, “no las van a revolver entre ustedes porque se les pierden”, “cada uno en su espacio con sus colores”. Durante el trabajo individual usa expresiones de guía como “mira, esta va de morado”, “muy bien, continúa con el siguiente”, “te está quedando lindo”, “mira cómo le está quedando a Annie, inténtalo así tú también sin salirte”, “vamos a ganarnos esa carita feliz” y “mira, si ves que sí pudiste”. Ante distracciones de Josué utiliza llamados más firmes como “Tierra llamando a Josué, colorea Josué, presta atención”, “colorea, colorea, colorea”, “si no terminas no te pego el rompecabezas”, “vas a ser el único sin rompecabezas”, “te vas a ganar una carita muy triste”, “oye, hoy estás rebelde, cumpliste tres años y te sentaron mal” y al final “¿por qué te demoraste tanto?, tienes que hacer mejor las cosas”. El lenguaje no verbal alterna tono suave durante la mayor parte de la clase con cambios puntuales a tono fuerte, mirada fija y expresión facial más rígida en momentos de corrección.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente muestra alta presencia durante la jornada: reparte materiales, orienta el coloreado, toma fotografías con calma, trae los cuadernos listos y pasa por cada puesto pegando las piezas con colbón. Mantiene seguimiento cercano del avance individual y responde cuando algún niño requiere ayuda. La mayor concentración de atención adicional recae en Josué, debido a sus pausas y resistencia a terminar. En esos momentos la atención se expresa principalmente mediante insistencia para que continúe la tarea.

Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Los conflictos observados son menores y se relacionan con distracciones, intentos de tomar colores ajenos o invasión de espacio entre compañeros. La maestra interviene de forma inmediata con frases breves como “ay no, estamos en la actividad, tranquilos” y recordatorios sobre la carita feliz. Estas intervenciones suelen restablecer rápidamente el orden. Frente a la resistencia de Josué a terminar, utiliza advertencias vinculadas al rompecabezas o a carita triste más que diálogo prolongado sobre la dificultad presentada.
--	---	---

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante la mayor parte de la sesión la maestra se muestra tranquila, con tono de voz estable, postura relajada y presencia cercana al grupo. Ese estado coincide con una conducción ordenada, explicaciones claras y acompañamiento constante mientras los niños colorean y arman el rompecabezas. En momentos puntuales de dificultad con Josué, cambia a un tono más fuerte, mirada fija y mayor exigencia verbal. Después de esos episodios retorna a una interacción general más calmada con el resto del grupo.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La actividad presenta secuencia organizada: repaso de vocales, presentación de la U, coloreado de fichas, armado del rompecabezas en cuaderno y cierre oral. Los materiales y cuadernos se encuentran listos desde el inicio, lo que facilita continuidad. Durante la sesión la maestra realiza ajustes menores, como orientar colores sugeridos, redistribuir materiales y pasar puesto por puesto pegando las piezas según el ritmo de cada niño. Frente a la dificultad persistente de Josué mantiene la misma tarea, insistiendo en que la termine antes de continuar.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	Se observan explicaciones claras sobre la nueva vocal, ejemplos concretos de palabras con U y orientaciones precisas sobre cómo colorear y armar el rompecabezas. Durante gran parte de la clase utiliza frases de acompañamiento como

		“muy bien”, “te está quedando lindo” o “mira, si ves que sí pudiste”. Cuando aparecen distracciones o demora en la tarea, especialmente con Josué, la mediación cambia a repeticiones insistentes, advertencias y comparaciones con otros compañeros. La calidad de la mediación alterna entre acompañamiento pedagógico sereno y corrección más directiva en momentos puntuales.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	El ritmo general de la sesión es estable y continuo. Los niños pasan del repaso en tablero al coloreado y luego al pegado de fichas sin interrupciones amplias. Los tiempos de espera son breves mientras la maestra atiende puesto por puesto con colbón. El grupo permanece mayormente ocupado y concentrado, lo que reduce conflictos. Las únicas pausas relevantes ocurren cuando se detiene a insistir con Josué para que finalice su trabajo. El cierre se realiza con pregunta final sobre la palabra aprendida y salida en fila.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	Durante esta sesión no se registra presencia permanente de auxiliar u otro adulto dentro del aula. La maestra desarrolla de manera autónoma la clase de español, organiza materiales previamente preparados, dirige la explicación inicial, acompaña el coloreado, toma fotografías, pega los rompecabezas y conduce la salida en fila. No se observan interrupciones externas ni necesidad de solicitar apoyo durante la jornada.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El aula presenta una organización previa favorable para la actividad. La docente ingresa con rompecabezas de la vocal U listos, marcadores disponibles, tablero preparado y cuadernos abiertos en la hoja correspondiente. Cada niño recibe sus fichas y colores en el puesto. El grupo es reducido (seis niños), lo que facilita desplazamiento entre mesas, acompañamiento cercano y tiempos de espera más manejables. Los materiales concretos

		permiten trabajo individual y posterior armado guiado del rompecabezas.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La actividad avanza con secuencia continua: explicación inicial, coloreado de fichas, toma de fotografías, pegado del rompecabezas y cierre. Los materiales se encuentran preparados desde el inicio y los cuadernos abiertos en la hoja correspondiente. La maestra puede permanecer sentada acompañando parte del proceso y luego desplazarse puesto por puesto para pegar las piezas. El grupo está conformado por seis niños.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	No se registran ingresos al aula ni intercambios visibles con colegas o personal directivo. La clase transcurre bajo conducción directa de la maestra desde el inicio hasta la salida del grupo. No se observan solicitudes externas, cambios de rutina ni interrupciones institucionales durante la sesión.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se registran mensajes explícitos de reconocimiento hacia la maestra ni intervenciones externas de apoyo pedagógico o emocional. Sí se observan condiciones materiales organizadas previamente: rompecabezas listos, marcadores disponibles, cuadernos abiertos y desarrollo de la actividad sin interrupciones externas.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	La maestra mantiene postura corporal más relajada que en observaciones anteriores. Permanece sentada buena parte del tiempo acompañando el trabajo de los niños y luego se desplaza puesto por puesto para pegar las piezas del rompecabezas. Los movimientos se observan funcionales y sin prisa marcada. No se registran gestos frecuentes de agotamiento físico, apoyos prolongados del cuerpo ni respiración agitada.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Predomina un tono emocional más estable. La docente conserva voz moderada, expresión facial tranquila y continuidad en la atención grupal. Los momentos de mayor tensión aparecen principalmente frente a las demoras o

		distracciones de Josué, cuando eleva el tono de voz, insiste varias veces y utiliza comentarios correctivos. Fuera de esos episodios puntuales, no se observan señales persistentes de irritabilidad ni desconexión del grupo.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	La maestra alterna momentos de sentarse con desplazamientos breves entre los puestos de los niños. Después de llamados firmes hacia Josué, retoma tono de voz moderado y continúa acompañando al resto del grupo. Mantiene la atención en acciones concretas como explicar, revisar coloreado, pegar piezas del rompecabezas y organizar el cierre. No se registran pausas formales de descanso durante la clase.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	No se observan solicitudes directas de apoyo a colegas, auxiliares o personal directivo. La maestra conduce de manera autónoma la explicación inicial, acompañamiento individual, toma de fotografías, pegado de materiales y salida del grupo. Tampoco se registran ingresos de otros adultos al aula durante la sesión.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Esta observación muestra un contraste importante frente a las dos anteriores. El grupo reducido (seis niños), los materiales preparados con anticipación, la ausencia de interrupciones externas y una secuencia clara de trabajo coinciden con una maestra más serena, con tono de voz estable, postura menos tensa y mayor permanencia cercana al grupo. El contexto organizativo parece ofrecer mejores condiciones para la regulación emocional docente. Cuando disminuyen la presión logística y las demandas simultáneas, también disminuyen las manifestaciones visibles de saturación observadas en registros previos.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El mejor estado emocional observado se traduce en una práctica pedagógica más ordenada y cercana. La docente explica con claridad la vocal U, ofrece ejemplos concretos, acompaña puesto por puesto, utiliza frases de refuerzo y sostiene un ritmo continuo con pocos conflictos grupales. Hay mayor disponibilidad para enseñar y acompañar. Sin embargo, cuando aparece resistencia o falta de obediencia por parte de Josué, resurgen respuestas más tensas: repetición

	insistente de órdenes, amenazas de quedarse sin rompecabezas o recibir carita triste, comparaciones con el resto del grupo y comentarios correctivos directos. Esto sugiere que el bienestar mejora la práctica general, pero ciertos patrones de respuesta permanecen activos ante la frustración.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión observada está entre una clase pedagógicamente mejor estructurada y una forma de corrección que cambia bruscamente cuando un niño no responde al ritmo esperado. Con el grupo general se observa calma, cercanía y guía; con Josué aparece una relación más confrontativa centrada en rendimiento y obediencia. También se evidencia contradicción entre mensajes de apoyo como “muy bien” o “sí pudiste” y otros de exposición individual como “vas a ser el único sin rompecabezas” o “¿por qué te demoraste tanto?”. El comentario “cumpliste tres años y te sentaron mal” introduce un tono irónico frente al niño, desplazando la atención desde la dificultad puntual hacia su persona.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la secuencia con Josué durante el coloreado. Mientras el grupo avanza, el niño se distrae y demora la tarea. La docente pasa de llamados lúdicos como “Tierra llamando a Josué” a repeticiones insistentes (“colorea, colorea, colorea”), luego a consecuencias (“si no terminas no te pego el rompecabezas”, “te vas a ganar una carita muy triste”) y finalmente a comentarios personales (“hoy estás rebelde, cumpliste tres años y te sentaron mal”). La escalada muestra una baja tolerancia cuando la respuesta infantil se sale del control esperado. Aunque la jornada fue más tranquila y pedagógicamente sólida que las anteriores, este episodio permite ver que, ante la desobediencia o la demora, emerge con rapidez un estilo correctivo cargado emocionalmente. También es relevante que el resto del grupo permaneciera regulado cuando el contexto estuvo mejor organizado, lo que refuerza la incidencia de las condiciones institucionales en el clima del aula.

Observaciones:

Aunque en esta tercera observación se aprecia una jornada más organizada y un clima general más tranquilo, vuelve a aparecer un patrón ya visible en los registros anteriores: cuando un niño no responde al ritmo esperado o no obedece de inmediato, la intervención docente se

desplaza con rapidez de la conducta puntual hacia comentarios dirigidos a la persona del niño. En el caso de Josué, la dificultad para concentrarse o terminar la tarea no dio lugar a preguntas sobre lo que le ocurría, necesidad de ayuda adicional o ajustes metodológicos, sino a advertencias, comparaciones y frases como que “los tres años le sentaron mal”. Esto sugiere escasa presencia de estrategias centradas en escucha, comprensión emocional y acompañamiento individual ante la dificultad.

De manera transversal en las tres observaciones de esta docente se identifica una tendencia a recurrir al control conductual cuando aparece desobediencia, demora o desorganización grupal. Si bien estas respuestas pueden producir obediencia inmediata, también parecen convertirse en una fuente adicional de tensión para la propia maestra, pues cuando la conducta infantil persiste aumentan el enojo, la frustración y el desgaste visible. En ese sentido, fortalecer herramientas pedagógicas relacionadas con regulación emocional infantil, diálogo, mediación positiva del conflicto y comprensión del comportamiento podría beneficiar no solo la experiencia de los niños, sino también el bienestar profesional de la docente y la calidad del clima de aula.

Natalia

Primera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	1 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	08 de abril del 2026
Hora	9:20 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín
Área	Cuidado/salud/enfermedades respiratorias
Número de niños/as	8 niños
Nombre de la maestra observada	Natalia

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra ingresa con ocho niños de Pre-Jardín y organiza al grupo alrededor de la mesa mientras ubica una cartelera sobre enfermedades respiratorias en la pared. Desde el inicio se observa tono de voz neutro, expresión facial seria, movimientos corporales suaves y poca expresividad gestual. Durante buena parte de la sesión mantiene semblante rígido, escasa sonrisa y voz más funcional que lúdica. Hacia el cierre

		continúa con rostro serio, caminar rápido y expresión corporal de tensión visible.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Cuando los niños se distraen con los rompecabezas, se levantan del puesto o hablan entre ellos, la maestra cambia con rapidez de un tono neutro a uno más fuerte y correctivo. Recurre de manera reiterada a advertencias como carita triste, enojo futuro o llamados directos para escuchar. En algunos momentos intenta modificar la dinámica, por ejemplo, proponiendo una actividad corporal para “quitarse esa pereza” o explicando nuevamente la cartelera después de notar baja atención. Sin embargo, ante nuevas distracciones retorna con frecuencia al aumento del tono de voz y a amenazas simbólicas.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	El principal foco de tensión aparece en la dispersión grupal: niños que quieren seguir jugando con rompecabezas, moverse, tocar materiales o conversar mientras ella explica. Frente a estas situaciones responde elevando la voz, endureciendo la expresión facial y anunciando consecuencias como carita triste o enojo. También utiliza frases como “me voy a poner muy triste con ustedes” y “me voy a enojar mucho si no escuchan”. A medida que avanza la clase se observan mayores señales de frustración en el tono corporal y verbal.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante la sesión repite varias veces instrucciones como prestar atención, escuchar, no tocar los rompecabezas y señalar imágenes de la cartelera. Ante conductas reiteradas de distracción insiste con los mismos llamados y consecuencias simbólicas. Con Josué, al final de la jornada, utiliza advertencia relacionada con las onces por “portarse muy mal”. Se observa persistencia en sostener la consigna, con respuestas cada vez más directas cuando la conducta se repite.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Las manifestaciones visibles de entusiasmo son escasas. Se registra un cambio breve a tono más dinámico cuando propone la actividad de movimiento corporal, invitando a los niños a quitarse “esa pereza”. Fuera de ese momento predominan expresiones serias, voz seca o neutra y baja espontaneidad afectiva. No se observan

		sonrisas sostenidas ni momentos prolongados de disfrute compartido con el grupo.
--	--	--

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La actividad se desarrolla con ocho niños sentados alrededor de la mesa, con rompecabezas disponibles mientras la maestra organiza la cartelera. El ambiente alterna entre momentos breves de atención y frecuentes episodios de dispersión: niños que desean seguir jugando, se levantan, hablan entre ellos o intentan tocar materiales. Cada vez que la maestra eleva la voz o menciona la carita triste, el grupo guarda silencio momentáneo y vuelve a sentarse. Hacia el cierre se observa mayor quietud corporal, aunque con rostros serios, menor espontaneidad y tensión visible en varios niños al desplazarse en fila.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene presencia física constante frente al grupo y en algunos momentos intenta involucrarlos mediante preguntas o invitándolos a moverse con una actividad corporal. Sin embargo, durante la observación predominan llamados correctivos sobre exploración de lo que sienten los niños o de por qué se encuentran inquietos. No se registran preguntas orientadas a comprender cansancio, necesidad de juego o dificultad para entender la actividad. Cuando algún niño se distrae, la respuesta suele centrarse en exigir atención inmediata. El contacto cercano se observa más desde control grupal que desde acompañamiento afectivo individual.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra utiliza expresiones verbales frecuentes como “préstame atención Annie”, “oye, escúchame”, “les voy a poner este spray para simular el lavado de manos”, “bueno, vamos a hacer una actividad para que se quiten esa pereza”, “si no escuchas entonces te tengo que poner carita triste”, “muéstrame el dibujo de cubrirse al toser”, “me voy a poner muy triste con ustedes, no están escuchando”, “¿para qué sirve taparse la boca al estornudar?”, “¿para qué hay que lavarse las manos?”, “si no escuchan les

		voy a poner cara triste”, “me voy a tener que enojar mucho si no me escuchan”, “todo eso lo deben hacer para cuidar sus pulmones”, “por la nariz entra el aire y va a los pulmones”. Al finalizar, en la fila expresa a Josué: “Josué no va a comer onces porque se portó muy mal, ¿cierto?” y luego “toca que te portes bien o si no no comes onces”. El lenguaje no verbal incluye tono seco o fuerte según el momento, mirada fija de desaprobación, rostro serio, expresión corporal rígida y gestualidad de frustración cuando los niños se distraen.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente dirige la actividad de forma continua y se mantiene pendiente del grupo. Repite instrucciones, señala imágenes y vuelve a explicar la cartelera al notar que no comprenden. No obstante, la atención se distribuye principalmente hacia el control grupal y la exigencia de escucha, más que hacia acompañamientos individuales prolongados. No se observan ajustes diferenciados según nivel de comprensión ni momentos amplios de apoyo personal a niños específicos. Con Josué la interacción final se da mediante advertencia conductual relacionada con las onces.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Las principales dificultades observadas son distracción, deseo de seguir jugando, levantarse del puesto, empujones menores y baja atención a la cartelera. La respuesta más frecuente consiste en elevar la voz, advertir carita triste, anunciar enojo o asociar consecuencias externas como no recibir onces. Estas intervenciones generan quietud inmediata y permiten continuar la explicación. Se observan menos estrategias centradas en reorganizar materiales, transformar la dinámica de atención, dialogar sobre lo ocurrido o canalizar la necesidad de movimiento propia del grupo.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Durante buena parte de la sesión se observa tono de voz neutro, expresión facial seria y baja expresividad corporal, lo que coincide con una

		conducción centrada en instrucciones directas y escasa mediación lúdica inicial. Cuando la docente aumenta brevemente el dinamismo para proponer movimiento corporal, también cambia su energía verbal y el grupo responde con mayor atención momentánea. Ante nuevas distracciones reaparecen tono fuerte, gestualidad rígida y advertencias frecuentes, acompañando una práctica más correctiva. Las variaciones emocionales visibles se reflejan de manera inmediata en el estilo de intervención pedagógica.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La secuencia inicia con rompecabezas en la mesa mientras se instala la cartelera, continúa con intento de explicación oral, luego incorpora una actividad corporal y más adelante retoma la cartelera con explicación adicional sobre pulmones y hábitos de cuidado. Estos cambios muestran intentos de ajustar la dinámica al notar baja atención grupal. Sin embargo, los rompecabezas permanecen disponibles durante parte importante del inicio y continúan compitiendo por el foco atencional. La mayor parte de los ajustes observados consisten en repetir consignas, elevar el tono de voz o volver a explicar el contenido.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	La intención pedagógica se orienta a enseñar hábitos de prevención y cuidado respiratorio. Finalmente, la maestra explica que lavarse las manos, cubrirse al toser, ventilar espacios, comer saludable y hacer ejercicio ayudan a cuidar los pulmones, y relaciona la respiración con entrada de aire por la nariz. No obstante, en varios momentos formula preguntas antes de desarrollar suficientemente los conceptos, mientras el grupo aún está disperso. Las intervenciones alternan entre explicación informativa y llamados correctivos reiterados, lo que fragmenta la continuidad pedagógica.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	El ritmo de la jornada presenta varios cambios en poco tiempo: ingreso y organización, juego con rompecabezas, instalación de cartelera, intento de explicación, actividad de movimiento, preguntas sobre imágenes, nueva explicación y salida en fila. Las transiciones ocurren de forma rápida y en ocasiones mientras los niños

		continúan interesados en otra tarea. Se observan interrupciones frecuentes por distracción grupal y llamados de atención. Hacia el cierre el ritmo se estabiliza cuando los niños vuelven a señalar imágenes y luego se organizan para bajar a onces.
--	--	---

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	La mayor parte de la actividad transcurre bajo conducción directa de la maestra sin presencia constante de auxiliar u otro adulto dentro del aula. Solo al finalizar ingresa Jury Katherine Achury Cruz y realiza un comentario a la observadora sobre el proceso formativo de Natalia Rojas. No se registran intervenciones pedagógicas compartidas ni apoyos visibles durante el desarrollo principal de la clase.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El grupo se organiza alrededor de una mesa con rompecabezas disponibles al inicio. La maestra ubica una cartelera sobre enfermedades respiratorias en la pared mientras los niños permanecen con los materiales de juego. El recurso visual contiene imágenes de hábitos de cuidado y dibujo de pulmones. Los materiales existen, aunque el rompecabezas continúa presente durante parte de la explicación inicial y varios niños intentan manipularlo repetidamente. El grupo está conformado por ocho niños de Pre-Jardín.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La sesión incluye organización del grupo, instalación de cartelera, conducción de actividad temática, manejo constante de distracciones, actividad corporal y posterior salida en fila hacia onces. La maestra atiende simultáneamente explicación del contenido y regulación conductual frecuente del grupo. No se observan momentos de relevo ni apoyo externo durante el desarrollo central de la jornada.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	No se registran intercambios visibles con colegas o personal directivo durante la mayor parte de la clase. Al cierre entra Jury Katherine Achury Cruz y comenta a la observadora que la docente

		es joven, lleva poco tiempo ejerciendo y aún está aprendiendo. No se observan coordinaciones pedagógicas directas con el grupo en ese momento.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan mensajes explícitos de reconocimiento institucional hacia la maestra durante la sesión. El respaldo visible se expresa principalmente en disponibilidad de espacio, cartelera temática y materiales para trabajar con el grupo. El comentario final de otra docente se orienta a contextualizar su poca experiencia laboral más que a un reconocimiento directo frente al grupo.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Desde el inicio se observa caminar rápido, postura corporal rígida y movimientos más funcionales que expansivos. Mientras instala la cartelera y organiza al grupo mantiene gestualidad contenida y escasa soltura corporal. A lo largo de la sesión predominan hombros tensos, rostro serio y desplazamientos breves orientados a sostener la actividad. Al finalizar conserva expresión corporal de cansancio visible y pasos acelerados al organizar la fila.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Durante buena parte de la observación aparecen señales reiteradas de tensión emocional: tono seco o fuerte, cambios rápidos de neutralidad a enojo, mirada rígida de desaprobación y verbalizaciones frecuentes sobre tristeza o enojo futuro si no obedecen. Cuando los niños se dispersan, aumenta el volumen de la voz y se intensifican las amenazas simbólicas. Hacia el cierre mantiene semblante serio y respuestas centradas en control conductual.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso ni momentos explícitos de recuperación emocional. Las principales formas de reorganización consisten en cambiar momentáneamente la dinámica —por ejemplo, incorporar actividad corporal—, volver a explicar la cartelera y retomar instrucciones directas al grupo. También

		alterna entre tono neutro y tono más firme según la respuesta de los niños.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	No se registran solicitudes directas de apoyo a colegas, auxiliares o personal directivo durante el desarrollo de la clase. La maestra conduce sola la organización inicial, explicación temática, manejo de distracciones y salida del grupo. La presencia de otra docente ocurre al final, sin evidencia de una petición previa de acompañamiento por parte de Natalia Rojas.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Esta observación muestra a una docente nueva que asume sola la conducción de un grupo de ocho niños, sin apoyos visibles dentro del aula y con señales constantes de tensión corporal y emocional. La intervención final de Jury Katherine Achury Cruz, quien comenta que la maestra es joven, lleva poco tiempo ejerciendo, aún está aprendiendo y no tiene conocimiento de muchas cosas, aporta un dato relevante: la propia institución reconoce su inexperiencia. Sin embargo, durante la sesión no se observa acompañamiento pedagógico directo, modelamiento en tiempo real ni co-regulación adulta. Esto permite inferir una posible brecha entre reconocer la necesidad formativa y ofrecer soporte efectivo en la práctica cotidiana.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El malestar visible de la docente parece trasladarse de forma inmediata al estilo de enseñanza. Predominan tono seco, expresividad reducida, irritación rápida ante la dispersión y uso repetido de amenazas simbólicas (“carita triste”, “me voy a enojar mucho”). La actividad inicia con escasa preparación didáctica para la edad: rompecabezas activos mientras intenta explicar una cartelera compleja, preguntas previas a la explicación y lenguaje poco ajustado al nivel evolutivo del grupo. Cuando la docente se siente desbordada, la práctica se centra más en lograr quietud y obediencia que en generar comprensión significativa. Esto sugiere que el bienestar emocional insuficiente limita disponibilidad creativa, flexibilidad pedagógica y capacidad de sostener una experiencia más lúdica.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión observada está entre el objetivo pedagógico declarado —enseñar cuidado, salud y prevención de enfermedades respiratorias— y el clima emocional en que se transmite ese contenido. Se busca hablar de autocuidado

	corporal, pero la interacción ocurre en un ambiente de amenaza, frustración y corrección constante. También existe contradicción entre reconocer que los niños son pequeños y exigirles escucha sostenida frente a un recurso visual poco adaptado para su edad. Otro punto relevante es la aparente reproducción de estilos docentes observados en compañeras más antiguas: frases como “carita triste”, “me voy a enojar” o advertencias rígidas parecen formar parte de una cultura institucional aprendida más que de decisiones aisladas.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la escena final en la escalera con Josué. La docente afirma delante del niño y de terceros: “Josué no va a comer onces porque se portó muy mal, ¿cierto?” y luego agrega “toca que te portes bien o si no no comes onces”, acompañándolo con mirada rígida. El uso de la comida como consecuencia disciplinaria muestra una forma de regulación basada en privación o amenaza sobre una necesidad básica, no relacionada directamente con la conducta presentada. También es significativa la reacción general del grupo: niños quietos cuando aparece la advertencia, pero con rostros serios, menor espontaneidad y tensión corporal al cierre. Finalmente, el comentario de la colega al observador permite leer la escena en clave sistémica: una docente nueva, con pocas herramientas, insertada en un entorno donde parecen circular repertorios correctivos ya normalizados.

Observaciones:

Esta observación sugiere que la condición de docente nueva y en proceso de formación puede estar influyendo de manera importante en la forma como resuelve las demandas del aula. Se reconoce una intención de enseñar y sostener al grupo, pero ante la falta de herramientas pedagógicas consolidadas aparecen respuestas centradas en control conductual, amenazas simbólicas y frases correctivas ya observadas en otras maestras del mismo contexto, como el uso reiterado de “carita triste” o advertencias ligadas al enojo adulto. Esto permite inferir procesos de aprendizaje profesional basados en repetición de prácticas institucionalmente instaladas más que en acompañamiento pedagógico estructurado.

También resulta relevante que algunas intervenciones escalen hacia consecuencias no

relacionadas directamente con la conducta, como vincular el acceso a las onces con el comportamiento de Josué. Más allá del episodio puntual, el registro evidencia la necesidad de fortalecer en esta docente estrategias de mediación positiva, manejo emocional infantil, comunicación respetuosa y didácticas acordes a la edad. Contar con ese tipo de herramientas podría favorecer simultáneamente su bienestar profesional, disminuir la frustración visible durante la jornada y mejorar la experiencia emocional y pedagógica de los niños.

Segunda Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica
Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	2 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	10 de abril de 2026
Hora	08:40 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín
Área	Danza
Número de niños/as	10
Nombre de la maestra observada	Natalina

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
------------------	-------------------------------	-----------------------------

Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra ingresa con los diez niños de Pre-Jardín (asistió la mayoría del grupo) y les indica que se sienten frente a la pared mientras conecta el celular al equipo de sonido. En el inicio se observa expresión facial seria, postura firme, movimientos funcionales y tono de voz seco o directo. Cuando comienza la música y se inicia la coreografía, su disposición cambia de forma visible: se muestra activa, con movimientos amplios, mayor energía corporal, rostro más expresivo y gestos de alegría mientras guía a los niños. Hacia el cierre conserva actitud dinámica y tono animado.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	La jornada transcurre con pocos imprevistos. Cuando algunos niños se mueven del puesto o pierden momentáneamente la concentración, la maestra realiza llamados firmes y breves para reorganizarlos, retomando de inmediato la actividad. Alterna entre momentos de exigencia puntual y retorno rápido a una disposición alegre y activa mientras continúa bailando. No se observan cambios prolongados hacia enojo o frustración durante la sesión.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	No se registran episodios de llanto, peleas o desorganización grupal. Las principales demandas aparecen en la necesidad de mantener a los niños ubicados en su espacio mientras siguen la coreografía. Frente a ello, la maestra eleva la voz con firmeza en pocas ocasiones y vuelve enseguida al ritmo de la música. Durante el resto de la actividad mantiene energía estable, concentración y conducción continua.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Los niños siguen la coreografía con buena disposición, por lo que no se presentan conductas desafiantes sostenidas. Cuando alguno se distrae o se desplaza más de lo esperado, la maestra corrige con indicaciones breves para que retome el puesto y continúe bailando. Después de la corrección vuelve a integrarlo a la dinámica sin detener la actividad general.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	El disfrute visible aparece con claridad una vez inicia la música. La maestra canta, baila, realiza los movimientos con entusiasmo y muestra alegría en el rostro mientras los niños la siguen. Cuando les propone bailar solos, observa con atención y se evidencian gestos de satisfacción al

		verlos concentrados y recordando la coreografía. Durante casi toda la actividad mantiene energía alta, expresividad positiva y participación activa.
--	--	--

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La actividad se desarrolla en un ambiente ordenado y con buena disposición grupal. Los diez niños se ubican frente a la pared al inicio y luego permanecen atentos a la música y a los movimientos de la coreografía. Predominan participación activa, concentración y disfrute compartido. El movimiento constante, la música y la secuencia conocida por los niños favorecen continuidad sin conflictos relevantes. Cuando la maestra realiza llamados firmes, el grupo se reorganiza rápidamente y retoma la dinámica sin tensión prolongada.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra mantiene cercanía principalmente a través del modelado corporal: baila con los niños, canta con ellos y se ubica al frente guiando cada paso. Observa al grupo mientras participan y muestra gestos de alegría cuando los ve concentrados realizando la coreografía por sí solos. También permite un momento de autonomía al decirles que ahora les toca a ellos solos. No se registran situaciones que requieran contención emocional individual durante la sesión.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	Al iniciar indica que se sienten frente a la pared mientras organiza el sonido. Durante la práctica utiliza consignas breves y funcionales asociadas a la actividad corporal. Después de ensayar dos veces expresa “bueno, ahora les toca a ustedes solos”, invitándolos a realizar la coreografía sin guía directa. Al finalizar una ronda dice “bueno, ahí donde están se van a sentar” con tono fuerte pero animado. En momentos puntuales corrige con firmeza cuando alguno se desconcentra o se sale del espacio. El lenguaje no verbal tiene gran peso en esta sesión: sonrisa, energía alta, mirada atenta, movimientos expresivos y modelado constante de los pasos.

Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente permanece presente y conectada con el grupo durante toda la actividad. Participa activamente bailando, observando quién sigue los pasos y ajustando la dinámica según el momento. Se muestra disponible desde la guía corporal y la motivación colectiva más que desde apoyos verbales individuales. Miguel participa sin dificultad y se mantiene incluido en la misma secuencia grupal.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	No se observan conflictos relevantes entre compañeros ni conductas disruptivas sostenidas. Las principales intervenciones se relacionan con recuperar atención o pedir que se mantengan en su lugar mientras bailan. La maestra resuelve estos momentos con llamados firmes y breves, sin detener la actividad completa. La estructura dinámica de la sesión reduce la necesidad de correcciones frecuentes.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Al inicio se observa una maestra seria, con tono seco y postura firme mientras organiza al grupo y conecta el sonido. Cuando inicia la música, su estado emocional visible cambia de manera inmediata: aumenta la energía corporal, sonríe, canta y guía con entusiasmo. Ese cambio coincide con una práctica más cercana, dinámica y participativa. Durante el resto de la sesión mantiene actitud alegre y activa, lo que se refleja en continuidad grupal y alta participación infantil.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La secuencia muestra variaciones dentro de una misma propuesta. Primero guía dos ensayos completos, luego retira momentáneamente su apoyo directo y propone que bailen solos con la frase “bueno, ahora les toca a ustedes solos”. Más adelante vuelve a poner la canción para cantar y bailar nuevamente. También realiza ajustes breves cuando algunos niños se mueven del puesto, recordándoles mantenerse en el espacio asignado sin interrumpir la actividad general.

Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	La mediación se sostiene principalmente desde el modelado corporal. La maestra demuestra los pasos, marca tiempos con su cuerpo, canta la canción y permite que los niños la sigan visualmente. Las consignas verbales son breves y claras, centradas en momentos específicos de inicio, autonomía temporal y cierre. El tono firme aparece solo en correcciones puntuales, predominando una conducción clara y fluida durante la mayor parte de la sesión.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La jornada presenta ritmo continuo y estable. Se pasa de organización inicial a práctica guiada, luego a ejecución autónoma, posteriormente a momento sentado y nueva repetición musical. Las transiciones son rápidas y comprensibles para el grupo. La música sostiene atención constante y reduce tiempos muertos. No se registran interrupciones prolongadas, conflictos relevantes ni pausas que rompan la dinámica general.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	La actividad es conducida por la maestra sin presencia constante de auxiliar u otro adulto dentro del aula. No se registran ingresos externos ni apoyos directos durante la práctica de danza. La sesión transcurre de inicio a cierre bajo su conducción autónoma.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	El espacio permite ubicar a los niños frente a la pared y contar con zona libre para ejecutar la coreografía, es un espacio amplio. Se dispone de equipo de sonido conectado al celular, recurso central para la actividad. La organización espacial facilita movimientos de salto, giros y desplazamientos cortos sin interrupciones. Los niños conocen la rutina y responden al lugar asignado por la docente.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La sesión se concentra en una sola actividad continua: práctica de coreografía con música. No se observan tareas simultáneas de alta demanda ni preparación adicional mientras transcurre la clase, aparte de conectar el sonido al inicio. La

		maestra puede dedicarse principalmente a guiar, observar y corregir brevemente cuando es necesario.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	No se registran interacciones visibles con colegas o personal directivo durante el tiempo observado. La jornada se desarrolla sin interrupciones externas, llamados institucionales o coordinación con otros adultos dentro del aula.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan mensajes explícitos de reconocimiento hacia la maestra durante la sesión. El respaldo visible se manifiesta en la disponibilidad del espacio, equipo de sonido y posibilidad de desarrollar una actividad corporal sin interrupciones. También se evidencia que el grupo conoce la coreografía previamente trabajada, lo que sugiere continuidad en el proceso pedagógico.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Al inicio se observa postura firme, movimientos contenidos y expresión corporal seria mientras organiza al grupo y conecta el sonido. Una vez inicia la coreografía, la maestra realiza movimientos amplios, saltos, giros y desplazamientos continuos junto a los niños. Sostiene la actividad física durante varias repeticiones sin evidenciar pausas por fatiga ni gestos notorios de agotamiento.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Durante la mayor parte de la sesión predomina una disposición emocional estable y conectada con la actividad. Se muestra atenta al grupo, alegre mientras baila y concentrada en guiar la coreografía. Solo en momentos puntuales eleva la voz con firmeza cuando algún niño se desconcentra, retomando después un tono dinámico. No se observan señales persistentes de irritabilidad ni desconexión.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	La maestra parece regularse a través del movimiento corporal y la participación activa en la danza. El cambio de una postura inicial más rígida a una actitud más suelta y expresiva coincide con el inicio de la música. Mantiene

		ritmo constante, alterna indicaciones breves con baile y recupera rápidamente el tono positivo después de correcciones puntuales.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	No se registran solicitudes directas de apoyo a colegas, auxiliares o personal directivo. La docente conduce sola la organización inicial, el uso del equipo de sonido, la práctica grupal y el cierre de la actividad sin requerir acompañamiento externo visible.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	Esta observación contrasta de manera marcada con la anterior. Aunque la docente ingresa seria, con tono seco y postura rígida, el contexto de la actividad parece ofrecer condiciones distintas: espacio amplio, posibilidad de movimiento libre, uso de música, una propuesta conocida por los niños y una tarea sin presión visible de productos escritos o respuestas correctas inmediatas. Al iniciar la canción se observa una transformación rápida en su disposición emocional: aumenta la energía, sonríe, canta y participa activamente. Esto sugiere que ciertos ambientes pedagógicos pueden funcionar también como factores de cuidado para la maestra, favoreciendo regulación emocional y mayor disfrute profesional.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El cambio en el estado emocional docente se refleja directamente en la práctica. Cuando la maestra se muestra más conectada y alegre, la actividad es fluida, hay mayor modelado positivo, menos correcciones y un vínculo grupal más espontáneo. La sesión transcurre casi sin conflictos, con niños atentos, motivados y disfrutando la coreografía. La participación de Miguel, el niño autista, sin dificultad también evidencia un entorno accesible e inclusivo en ese momento. La docente no necesita recurrir de manera reiterada a amenazas o sanciones, porque la propuesta misma sostiene el interés infantil.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión es que se trata de la misma docente observada previamente, pero con manifestaciones emocionales y pedagógicas muy diferentes según el tipo de actividad y el contexto. Esto permite pensar que no se trata solo de características personales estables, sino de una interacción entre bienestar docente, diseño pedagógico y condiciones del entorno. Cuando la propuesta exige quietud, escucha prolongada y control constante, emergen mayor

	frustración y respuestas correctivas. Cuando la actividad permite movimiento, ritmo y participación compartida, aparece una versión más cálida, flexible y efectiva de la misma maestra.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la transición inicial: una docente seria y poco expresiva que, al sonar la música, cambia su postura corporal, su rostro y su tono relacional. También es relevante que la coreografía se repita varias veces sin desgaste visible, manteniendo entusiasmo tanto en ella como en los niños. El momento en que les dice “ahora les toca a ustedes solos” muestra confianza en las capacidades del grupo y favorece autonomía sin tensión. En conjunto, la sesión sugiere que el movimiento, la música alegre, la ausencia de presión evaluativa inmediata y una actividad corporal compartida actuaron como reguladores emocionales para todos: maestra y niños permanecieron conectados, activos y con mínimos conflictos durante toda la hora.

Observaciones:

Esta sesión evidencia el valor pedagógico y emocional de propuestas basadas en movimiento, música y participación activa en primera infancia. Cuando la actividad conecta con las necesidades corporales y atencionales del grupo, disminuyen de forma natural los llamados disciplinarios y aumenta la disposición positiva tanto de la docente como de los niños.

También sugiere que diversificar metodologías podría favorecer el bienestar profesional de la maestra. En contextos donde no todo depende del control verbal o de exigir quietud sostenida, emergen formas de enseñanza más fluidas, con mejor clima de aula y mayor disfrute compartido del proceso educativo.

Tercera Observación

Ítem	Descripción
Proyecto	<i>La Maestra de Primera Infancia como Sujeto de Cuidado: Estrategia de Apoyo y Bienestar Docente en la Educación Preescolar</i>
Institución	Little Kids Kindergarten
Técnica	Observación no participante
Tipo	Descriptiva – analítica

Objetivo del instrumento	Analizar de qué manera el cuidado recibido por la maestra influye en su bienestar emocional y en la calidad de sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
Duración por sesión	1 hora
Número de sesión	3 sesión
Persona que observa	Luz Dámaris Cáceres Useche
Fecha	15 de abril del 2026
Hora	09:00 a.m.
Grupo observado	Pre-Jardín
Área	Música
Número de niños/as	9 niños
Nombre de la maestra observada	Natalia

Matriz de Observación Pedagógica

Instrucción: Registrar de manera descriptiva situaciones, comportamientos, interacciones y expresiones observables. Evitar juicios de valor. Priorizar ejemplos concretos.

Dimensión 1: Bienestar Emocional Docente Observable

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Estado emocional general	Expresiones faciales, tono de voz, lenguaje corporal, disposición emocional	La maestra ingresa con nueve niños de Pre-Jardín, los ubica en puestos específicos y reparte pelotas. Desde el inicio presenta expresión facial seria, postura rígida, movimientos directos y tono de voz seco. Durante gran parte de la sesión mantiene semblante firme, poca sonrisa y escasa expresividad afectiva. Se observan suspiros frecuentes y distancia corporal frente al grupo. Al final conserva actitud seria mientras recoge materiales y organiza la salida a onces.
Regulación emocional	Capacidad para autorregularse ante imprevistos o demandas simultáneas	Ante la dispersión inicial del grupo, la docente responde elevando la voz y exigiendo postura y atención inmediata. Cuando algunos niños continúan levantándose o no siguen la secuencia, interrumpe la actividad, reorganiza físicamente al grupo, vuelve a sentarlos y reinicia la canción. Más adelante, al notar nuevamente dificultad para seguir los movimientos, suspira y decide cerrar la práctica con la frase “bueno, mañana practicamos más”, cambiando luego a canciones de baile libre. Alterna entre corrección firme,

		silencios prolongados mientras ejecuta la actividad y cambio posterior de dinámica.
Manejo del estrés	Respuesta ante llanto, conflictos, interrupciones o sobrecarga	Las principales fuentes de tensión son la dificultad del grupo para mantenerse sentado, seguir movimientos coordinados y sostener la concentración. Frente a ello utiliza voz alta, tono duro, llamados nominales fuertes, contacto físico para sentar o acomodar postura y advertencias como quitar la música. Cuando Miguel, el niño autista, se queja y llora al ser sentado, responde verbalmente pidiéndole que no llore y permanezca quieto. También verbaliza malestar físico al mencionar dolor de cabeza y sensación de gripe.
Paciencia pedagógica	Reacciones ante conductas reiterativas o desafiantes	Durante la sesión repite varias veces instrucciones relacionadas con sentarse bien, trabajar, mirar al frente y mantenerse concentrados. Cuando Lía se levanta en más de una ocasión, la vuelve a sentar y le pide trabajar. Con Miguel, el niño autista, quien permanece de pie y busca moverse, insiste en que se siente y permanezca quieto. Con el grupo en general pasa niño por niño corrigiendo postura corporal y ubicación de piernas.
Disfrute visible de la labor	Sonrisas, entusiasmo, motivación espontánea	Las manifestaciones visibles de disfrute son limitadas durante la práctica con pelotas y movimientos guiados. Predominan seriedad, concentración rígida y escasa participación afectiva. Cuando cambia a canciones de baile conocidas por los niños, el grupo muestra entusiasmo evidente; sin embargo, la maestra se dedica principalmente a recoger pelotas, observar y dar instrucciones breves, sin integrarse activamente al baile. No se observan momentos prolongados de alegría compartida con el grupo durante esta sesión.

Dimensión 2: Prácticas Pedagógicas y Clima Afectivo del Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Clima emocional del aula	Ambiente seguro, respetuoso, afectivo y acogedor	La sesión inicia en el mismo espacio amplio de danza de la observación anterior, con los nueve niños ubicados en puestos específicos y material individual (pelotas). Sin embargo, el clima grupal difiere de la observación anterior.

		Predominan momentos de dispersión, niños que desean moverse libremente, dificultad para sostener la postura sentada y varios llamados correctivos. Cuando la maestra eleva la voz, el grupo guarda silencio y permanece quieto por momentos. Hacia el final, al cambiar a canciones libres de baile, aumenta el entusiasmo infantil y se observan expresiones de alegría en los niños.
Interacciones empáticas	Escucha activa, validación emocional, contacto cercano	La maestra permanece al frente guiando la actividad y realiza correcciones individuales cuando algún niño se levanta o no sigue la orientación. No obstante, durante la observación predominan intervenciones centradas en postura, obediencia y atención inmediata. No se registran preguntas sobre cómo se sienten los niños, sobre la dificultad para seguir los movimientos o sobre la necesidad de moverse. Con Miguel, el niño autista, quien busca levantarse y bailar, la interacción se orienta a sentarlo nuevamente y pedir quietud. El contacto cercano aparece principalmente en ajustes físicos de postura y ubicación.
Lenguaje pedagógico	Uso de lenguaje positivo, orientador y respetuoso	La maestra utiliza expresiones verbales como “se sientan bien ya y trabajan me hacen el favor, estamos trabajando, concentrados”, “que me hagas el favor y vas a trabajar, no señora, ya no más”, “si tú no estás sentado entonces no te pongo la música y te vas a quedar aquí conmigo”, “que no vas a llorar, quédate ahí quieto”, “comenzando porque no están ni bien sentados, es en mariposita”, “a trabajar, tienen que estarme viendo todo el tiempo o si no no van a poder”, “bueno, mañana practicamos más”, “vamos a bailar”, “con cuidado”, “sin empujar”, “ponte las chanclas”, “el que baile le doy un premio”, “listo, se acabó la clase, vamos a comer onces”. El lenguaje no verbal incluye tono fuerte en varias ocasiones, mirada firme, expresión facial seria, suspiros frecuentes y gestualidad de cansancio o frustración.
Disponibilidad emocional	Atención individualizada, acompañamiento sensible	La docente dirige toda la sesión y está pendiente de la conducta general del grupo. Pasa niño por niño corrigiendo postura de piernas y ubicación corporal, llama por nombre cuando alguien se distrae y reorganiza a quienes se levantan. Sin embargo, la atención individual se orienta

		principalmente al cumplimiento de la consigna más que a acompañamiento emocional o adaptación de la tarea según necesidades particulares. También verbaliza a la observadora que le duele la cabeza y siente malestar de gripe mientras continúa la clase.
Manejo pedagógico del conflicto	Resolución formativa y no punitiva de situaciones	Las principales dificultades observadas son levantarse del puesto, jugar con las pelotas, moverse libremente, no seguir los movimientos y empujones durante el baile libre. La respuesta más frecuente consiste en elevar la voz, usar advertencias, retirar o condicionar la música, ajustar físicamente la postura y exigir quietud. Estas acciones generan orden momentáneo y permiten retomar la secuencia. En el tramo final, el cambio a canciones de baile libre reduce la tensión grupal y disminuye la necesidad de correcciones constantes.

Dimensión 3: Relación Entre Bienestar Docente y Práctica Pedagógica

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Coherencia emocional	Correspondencia entre estado emocional y acción pedagógica	Desde el inicio se observa una docente seria, con tono firme y baja expresividad afectiva, lo que coincide con una conducción centrada en control postural, cumplimiento de instrucciones y correcciones frecuentes. A medida que aumentan las dificultades del grupo para seguir la secuencia sentados, también se intensifican la rigidez corporal, los llamados fuertes y los suspiros. Cuando decide cambiar a canciones de baile libre, disminuyen las correcciones y la interacción se vuelve más funcional y menos confrontativa. Las variaciones emocionales visibles se reflejan de manera directa en la forma de conducir la actividad.
Flexibilidad pedagógica	Ajustes en la planeación según necesidades del grupo	La propuesta inicial exige escuchar melodía, permanecer sentados y coordinar movimientos con pelotas. Al evidenciar dispersión y dificultad para sostener la consigna, la maestra reinicia varias veces la secuencia, reorganiza físicamente al grupo y repite instrucciones. Posteriormente suspende la práctica guiada con la frase “bueno, mañana practicamos más” y cambia a canciones conocidas de baile libre. Este cambio modifica la

		demanda inicial y permite mayor participación espontánea del grupo.
Calidad de la mediación	Claridad, calma y sentido pedagógico en las intervenciones	La mediación se centra principalmente en modelar movimientos y exigir observación constante hacia la maestra. Las consignas son directas y comprensibles en cuanto a sentarse, mirar o trabajar. Sin embargo, gran parte de las intervenciones se realizan con tono fuerte o correctivo. Los movimientos propuestos resultan complejos para parte del grupo y, ante la dificultad, predominan llamados de atención más que descomposición gradual de la tarea o apoyos diferenciados. En el tramo de baile libre las consignas son más simples y el grupo responde con mayor facilidad.
Ritmo de trabajo	Equilibrio entre actividades, pausas y transiciones	La jornada presenta un inicio estructurado con práctica guiada, varias interrupciones para corregir postura o conducta, reinicio de la secuencia musical y cierre anticipado de la actividad principal. Posteriormente pasa a canciones libres de baile, donde el ritmo se vuelve más fluido y continuo. Las transiciones entre una modalidad y otra son claras, aunque la primera parte muestra cortes frecuentes asociados a reorganización grupal. El cierre ocurre con indicación de fila para ir a onces.

Dimensión 4: Manifestaciones de Cuidado (o Descuido) Institucional en el Aula

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Presencia de apoyos institucionales	Acompañamiento de otros adultos, apoyo oportuno	La sesión es conducida por la maestra sin presencia constante de auxiliar u otro adulto dentro del aula. No se registran ingresos externos ni acompañamiento directo durante la práctica musical. La docente asume sola la organización inicial, conducción de movimientos con pelotas, manejo conductual del grupo y cierre para salida a onces.
Condiciones del entorno	Organización del aula, materiales accesibles, ergonomía	La actividad se realiza en el espacio amplio utilizado también para danza, con suficiente área para movimiento posterior. Los niños son ubicados en puestos específicos y cada uno recibe una pelota como material principal. Se cuenta con música reproducida desde equipo de

		sonido. Aunque el entorno físico permite amplitud, la propuesta inicial se desarrolla con el grupo sentado y con demanda de coordinación motora fina y atención sostenida.
Tiempo y carga	Evidencias de sobrecarga o apoyo en la jornada	La maestra atiende simultáneamente varias demandas: dirigir la secuencia musical, modelar movimientos, corregir postura individual, regular conductas, recoger materiales al final y organizar la salida. También verbaliza malestar físico al mencionar dolor de cabeza y sensación de gripe mientras continúa la clase. No se observan relevos, pausas institucionales ni apoyo externo durante la jornada observada.
Interacciones con colegas/directivos	Relaciones colaborativas durante la jornada	No se registran interacciones visibles con colegas o personal directivo durante el tiempo observado. La clase transcurre sin interrupciones institucionales, ingresos de otros adultos o coordinaciones externas dentro del aula.
Señales de reconocimiento o respaldo	Gestos, mensajes, intervenciones de apoyo	No se observan mensajes explícitos de reconocimiento hacia la maestra durante la sesión. El respaldo visible se manifiesta en disponibilidad del espacio amplio, equipo de sonido y materiales sencillos como pelotas para la actividad. No se evidencian intervenciones externas orientadas a acompañar el malestar físico que la docente verbaliza.

Dimensión 5: Signos de Desgaste o Bienestar Profesional

Indicador	Descripción observable	Registro descriptivo
Cansancio físico	Postura corporal, pausas necesarias, tensión corporal	Desde el inicio se observa postura rígida, movimientos contenidos y expresión corporal tensa. A lo largo de la actividad alterna momentos sentada al frente del grupo con levantarse para reorganizar niños, acomodar posturas y recoger materiales. Se registran suspiros frecuentes y verbalización directa de malestar físico al mencionar dolor de cabeza y sensación de gripe. Al cierre mantiene semblante serio y desplazamientos funcionales mientras organiza la fila.
Sobrecarga emocional	Irritabilidad, silencios prolongados, desconexión	Durante buena parte de la sesión predominan señales visibles de tensión emocional: tono fuerte, expresión facial seria, llamadas

		correctivas frecuentes y respuestas rápidas ante la dispersión. También se observan momentos de silencio prolongado mientras continúa la canción sin interactuar verbalmente con el grupo, así como distancia afectiva durante el baile libre, donde observa y recoge materiales sin integrarse. La irritabilidad aparece especialmente cuando los niños no siguen la secuencia esperada.
Estrategias de autocuidado	Respiración, pausas conscientes, autorregulación	No se observan pausas formales de descanso ni búsqueda explícita de recuperación física. Las principales formas de reorganización consisten en suspirar, reiniciar la actividad, cambiar de propuesta hacia canciones de baile libre y reducir intervenciones verbales en algunos momentos. También continúa la jornada pese al malestar físico verbalizado.
Solicitud de apoyo	Búsqueda de ayuda o acompañamiento	No se registran solicitudes directas de apoyo a colegas, auxiliares o personal directivo. Ante la pregunta de la observadora sobre ayuda para recoger pelotas, responde que los niños las recogerán. La docente mantiene de manera autónoma la conducción de la actividad, manejo grupal y cierre de la sesión.

Espacio de Análisis Interpretativo del Observador

Aspecto	Registro
Relación observada entre cuidado recibido y bienestar emocional	En esta sesión se observan elementos que permiten relacionar directamente condiciones de cuidado insuficiente con el estado emocional docente. La maestra verbaliza dolor de cabeza y sensación de gripe mientras continúa sola a cargo del grupo, sin relevo ni apoyo visible. A ello se suma una actividad que exige simultáneamente coordinación motora, atención sostenida, manejo conductual y acompañamiento individual. En ese contexto aparecen rigidez corporal, suspiros, tono seco y baja disponibilidad afectiva. El registro sugiere que cuando la docente sostiene la jornada con malestar físico y sin soporte externo, disminuyen sus recursos emocionales para acompañar pedagógicamente al grupo.
Evidencias de impacto del bienestar docente en la práctica pedagógica	El malestar visible repercute en la forma de enseñar. Predominan instrucciones centradas en control (“sentados”, “trabajen”, “mírenme todo el tiempo”), correcciones frecuentes y poca mediación lúdica durante la primera parte de la clase. Ante la dificultad de los niños para seguir movimientos complejos sentados, no se observan desgloses progresivos de la tarea ni ajustes metodológicos inmediatos, sino reiteración de exigencias y

	llamados fuertes. Cuando luego cambia a canciones conocidas de baile libre, el grupo responde con entusiasmo espontáneo y disminuyen los conflictos, lo que muestra cómo una propuesta más ajustada a las necesidades infantiles facilita tanto la participación de los niños como la carga docente.
Tensiones o contradicciones observadas	La principal tensión está entre el potencial del contexto físico y la experiencia real vivida. Aunque la clase ocurre en un espacio amplio, con música y materiales atractivos, la primera propuesta exige quietud prolongada y precisión motora para niños pequeños que muestran necesidad evidente de movimiento. También se observa contradicción entre una actividad de música y una interacción con escasa conexión emocional, poca alegría compartida y énfasis en obediencia. Cuando finalmente se permite bailar libremente, aparecen disfrute, energía infantil y mayor fluidez grupal, mientras la docente permanece distante recogiendo materiales. Esto evidencia que no siempre contar con recursos o espacio garantiza una experiencia positiva si la metodología no dialoga con el momento evolutivo del grupo ni con el estado emocional de quien enseña.
Situaciones significativas para el análisis	Resulta especialmente significativa la escena en que Miguel, niño autista, se levanta a saltar y bailar mientras suena la música. Su conducta puede leerse como búsqueda natural de movimiento en una clase musical; sin embargo, la respuesta observada consiste en sentarlo con firmeza, indicarle “si tú no estás sentado entonces no te pongo la música y te vas a quedar aquí conmigo” y, cuando intenta levantarse nuevamente y comienza a llorar, decirle “que no vas a llorar, quédate ahí quieto”. Esta intervención centra la respuesta en inhibir de inmediato la conducta y la expresión emocional del niño, priorizando quietud y control sobre contención o comprensión de lo que estaba manifestando. También es relevante el comentario espontáneo de la maestra a la observadora: “me duele la cabeza, me va a dar como gripa”, porque permite comprender que parte de la dureza o desconexión observada ocurre en un marco de malestar físico no atendido. Finalmente, el contraste entre la primera mitad de la clase —tensa, correctiva y fragmentada— y la segunda —niños alegres bailando canciones conocidas— muestra con claridad cómo el tipo de propuesta pedagógica puede regular o desregular simultáneamente a niños y docente.

Observaciones:

En esta sesión se evidencia cómo el malestar físico expresado por la docente parece incidir de manera directa en su forma de relacionarse con los niños, en el tono de voz utilizado,

en la rigidez de sus intervenciones y en el clima general del aula. La actividad inicial estuvo marcada por mayor tensión, correcciones frecuentes y menor conexión afectiva, lo que sugiere que el bienestar personal del maestro impacta de forma inmediata la experiencia pedagógica cotidiana.

También reaparece un aspecto observado previamente en esta docente: ante la dificultad del grupo para seguir la propuesta, predominan respuestas centradas en control conductual más que en ajustes metodológicos o acompañamiento emocional. En ese sentido, fortalecer estrategias pedagógicas diversas y promover la solicitud de apoyo oportuno cuando existe malestar físico o sobrecarga podrían favorecer tanto su bienestar profesional como una experiencia más positiva para los niños.