



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**Uso de narrativas digitales para promover la empatía en
niños y niñas de segundo grado del colegio Agustín
Fernández IED.**

Marcela Gómez Páez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad, de Ciencias Humanas
Maestría en Educación
Bogotá, Colombia
2023

Uso de narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del colegio Agustín Fernández IED.

Marcela Gómez Páez

Tesis de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Magister en Alemán como Lengua Extranjera

Claudia Esmeralda Clavijo Cruz

Codirectora:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Carol Andrea Bernal Castro

Línea de Investigación:

Lenguajes y literaturas

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias humanas

Maestría en Educación

Bogotá, Colombia

2023

Quiero dedicar esta tesis a la memoria de mi padre Luis Alberto Gómez, un hombre que luchó incansablemente por sacar adelante a sus hijos, gracias por ser esa luz en el camino y por brindar palabras de aliento en tiempos de desesperanza. A mi madre que también está en el cielo “gracias por ser ese ejemplo para seguir”.

A mi hija, quien ha estado conmigo desde que empecé a transitar este camino investigativo. A mi pareja, por confiar en mí, por escucharme, entenderme y brindarme su tiempo. Y a mi sobrina por ser faro en mi camino, cuando todo parecía oscuro.

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

Marcela Gómez Páez

Fecha 30/05/2023

Agradecimientos

En esta oportunidad quisiera agradecer a los niños y las niñas que me acogieron en este camino investigativo, gracias por permitirme transitar en cada una de sus vidas y sus territorios, transformando así mi propia experiencia.

A la institución Educativa Agustín Fernández IED, por brindarme la oportunidad de emprender allí este viaje; a los docentes, quienes tuvieron la oportunidad de transitar por fragmentos de este emotivo recorrido, dejándose permear de la magia de los momentos y de los lugares recorridos.

A mi directora de tesis, docente Claudia Esmeralda Clavijo Cruz, por su disposición, y la rigurosidad en sus observaciones, que me aportaron crecimiento y disciplina.

A mi codirectora de tesis docente Carol Andrea Bernal Castro por brindarme su confianza, comprensión, y por ser luz y guía conceptual y metodológica.

A la Universidad, a los docentes de la Maestría en Educación, por cada experiencia transformadora, que me llevaron a re-pensarme desde los diferentes lugares de interacción con los otros.

Resumen

Uso de Narrativas digitales para promover la empatía en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED.

El sistema educativo en Colombia ha sufrido grandes transformaciones debido a la pandemia frente al COVID 19, afectando la emocionalidad de los niños(as), así como su desempeño académico y procesos de interacción con los otros. Por consiguiente, este estudio se centra en fomentar experiencias empáticas y manejo de emociones a través del uso de narrativas digitales en un grupo de 20 niños (as) de segundo grado, en edades entre los 7 y 9 años. Es una investigación de tipo cualitativo enmarcado en un diseño metodológico de investigación acción. Pretende por una lado medir la respuesta empática de los niños(as), con base en algunos ítems tomados de la “*Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes adaptada para Costa Rica*” Kathia (2011), los cuales dieron paso a la elaboración e implementación de 5 talleres. Y, por otro lado, medir el impacto en un segundo momento. Según los resultados obtenidos, se puede deducir que a través de la propia experiencia de los niños(as), en torno a las emociones y la empatía, aprendieron a conocer y valorar su propio cuerpo como primer territorio en el que habitan. Nombran emociones de enojo, tristeza, miedo y alegría, comprendiendo las sensaciones que experimentan en su cuerpo y generando así mayor sensibilidad hacia la emocionalidad del otro(a). Por medio de sus voces y de diferentes narrativas (arte, danza y música) logran expresar lo que con palabras no consiguen; esto mediado por las herramientas tecnológicas y plataformas digitales, que a su vez favorecieron su aprendizaje.

Palabras clave: Empatía, emociones, narrativas digitales, voces, experiencias.

Abstract

Digital narratives to promote empathy among second grade children from Agustín Fernández Public School.

The education system in Colombia has suffered great changes due to the COVID -19 pandemic, there has been negative effects on not only children's academic performance but also their emotional development. In consequence, this study focuses on fostering empathetic experiences and emotional management through the use of digital narratives in a group of 20 second grade children between 7 and 9 years old.

This is qualitative research framed by action research methodology, its goal is to measure the empathetic response of children based on items taken from the “scale of empathy for children and teenagers adapted for Costa Rica” Kathia (2011), which resulted in the design and implementation of 5 sessions. Additionally, the research intends measure the impact in a second stage or moment. According to the results, it can be inferred that through the children’s own experience regarding emotions and empathy, they learned to value their own body as the first territory they inhabit.

The subjects of the study name emotions such as anger, sadness, fear, and happiness understanding the sensations their body experiences and thus, generating higher sensitivity towards others’ emotions; through their voices and different narratives (arts, dance and music) they aimed to express what they were unable to express with words.

Keywords: Empathy, emotions, digital narratives, voices, experiences.

Contenido

Resumen	V
Abstract	VI
Contenido	VII
Redescubriendo el Sentir que nos Impulsa a Trazar Experiencias de Vida	1
Nombrar y re(conocerme) en las memorias de mi infancia en la escuela	2
Hilvanar los caminos de la empatía	7
Validando las experiencias y voces de las/os niñas/os	11
<i>Pregunta de Investigación</i>	16
<i>Objetivos</i>	16
<i>Objetivo General</i>	16
<i>Objetivos específicos</i>	17
Delimitando caminos, creando escenarios compartidos	17
Delimitando los caminos conceptuales	20
Hacia una definición que dote de sentido la experiencia emocional de los niños y las niñas	21
Las narrativas digitales como medio para propiciar el desarrollo de la empatía	27
Juntando los Trozos que Enmarcan Seres Sintientes y Pensantes	32
Tipo de Estudio	32
Diseño	33
¿Qué Características Poseen los Niños y las Niñas Participantes?	34
Recolectando experiencias vivientes, en escenarios de investigación y aprendizaje	35
Construyendo los senderos del camino hacia el tesoro: La empatía	36
<i>Diagnóstico.</i>	36
<i>Planificación</i>	38
<i>Acción</i>	40
<i>Categorías de análisis</i>	42
<i>Emociones: “Vivencias Propias, Realidades e Interacciones con Otros”</i>	43
<i>Narrativas Digitales “Indagando las Múltiples Formas de Expresar y Transmitir la Propia Experiencia de Vida”</i>	48
Resultados	52

Reflexiones y Conclusiones	81
Referencias Bibliográficas	81

Listado de Anexos

Anexo A. Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes de B Bryant	91
Anexo B. Modelo de encuesta “Mis emociones importan” primera versión	92
Anexo C. Formato de asentimientos informados	93
Anexo D. Formato de consentimientos informados	94
Anexo E. Modelo de encuesta “Mis emociones importan” segunda versión.....	95
Anexo F. Formato de diario de campo	96
Anexo G. Formato de los talleres estructurados.....	98

Listado de Imágenes

Imagen 1 Foto Panorámica del Colegio Agustín Fernández IED sede B.....	17
Imagen 2 Acceso a la plataforma Wix "En búsqueda del tesoro de la empatía"	56
Imagen 3 Habitando nuestro primer territorio “el cuerpo”	59
Imagen 4 Comprendiendo la esencia del propio ser.....	63
Imagen 5 En sintonía con la representación consciente de mi cuerpo.	66
Imagen 6 Experimentando el tiempo fenomenal y reviviendo la sensación de la emoción.	69
Imagen 7 Me pongo en el lugar del otro enlazando con su esencia	73
Imagen 8 Exploradores(as) de la empatía	¡Error! Marcador no definido.

Listado de tablas

Tabla 1 Estructuración de los talleres	41
Tabla 2 Respuestas de las niñas a la primera versión de la encuesta “mis emociones importan” ..	54
Tabla 3 Respuestas de los niños a la primera versión de la encuesta “mis emociones importan” ..	54
Tabla 4 Narrativas digitales de los territorios encarnados	58
Tabla 5 Narrativas digitales que cuentan historias de personas únicas e importantes	60
Tabla 6 Narrativas orales de las emociones propias.....	62
Tabla 7 Narrativas orales de las experiencias y sensaciones que atraviesan el propio cuerpo.....	68
Tabla 8 Percepciones de los niños y las niñas de la sensación, la emoción y la corporalidad.	71
Tabla 9 Respuestas de las niñas a la segunda versión de la encuesta “mis emociones importan” ..	78
Tabla 10 Respuestas de los niños a la segunda versión de la encuesta “mis emociones importan” 78	

Ilustración 1: Topografías corporales.....	46
Ilustración 2: "Pirámide de los elementos de la gamificación"	50

Figura 1: Diálogos, caminos y entramados conceptuales.....	20
Figura 2: Construcciones colectivas, voces situadas.....	29
Figura 3: Fases del camino investigativo.....	33
Figura 4: Categorías de Análisis.....	43

Redescubriendo el Sentir que nos Impulsa a Trazar Experiencias de Vida

“¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón”
Eduardo Galeano

En uno de sus textos, Catherine Walsh (2014), habla de la importancia de preguntar para saber y caminar. Las preguntas, finalmente, de acuerdo con Walsh (2014), marcan los senderos que se transitan, aquellos que se eligen entre tantos posibles y, por supuesto, marcan el qué y cómo se enseña en la práctica pedagógica. Las preguntas más que las certezas se han convertido en mis guías en el quehacer docente. Preguntar sin buscar respuestas exactas y duraderas ha sido la manera en la cual me he comprometido a enseñar y aprender con niñas/os.

En los últimos años me he planteado preguntas en torno a cómo generar experiencias empáticas para la resolución de conflictos por vías no violentas a las/os niñas/os de segundo grado de primaria. En el camino he encontrado colegas con preguntas similares, pero asimismo lejanías en torno a cómo responder cotidianamente a ellas. Estas cercanías y lejanías alrededor del tema me incentivaron a buscar distintas metodologías y herramientas pedagógicas. Sin embargo, las preguntas seguían estando determinadas por las teorías y prácticas que había aprendido durante mi pregrado y moldeaban la praxis cotidiana.

Los debates académicos que transité durante mi pregrado a finales de los años 90's y principios de los 2000 giraban en su mayoría en torno a los aportes del desarrollo cognoscitivo. En aquel momento nos hacían énfasis en posibilitar a los niños y las niñas, el aprendizaje de numerosos conocimientos y contenidos conceptuales acordes a la edad cronológica, teniendo

como referentes algunas escalas del desarrollo y enfoques teóricos. En la práctica pasaba y continúa sucediendo algo similar, se hace eco en la planeación curricular, en los contenidos que se deben cumplir en cada una de las áreas del conocimiento. En este panorama he notado una grieta entre la práctica y el contexto político, social y económico del país, que se ve reflejado en el barrio y las familias en las cuales las/os niñas/os habitan y crecen. Ante esas grietas entre la teoría y la práctica frente a la realidad que viven la/os niñas/os de segundo grado del colegio Agustín Fernández IED, he buscado en los últimos tres años, enfoques teóricos que no había explorado antes y que me han permitido pensar en otros caminos posibles en la práctica y hacerme otras preguntas.

Al ver en perspectiva cuáles han sido mis motivaciones para hacer este proyecto, inevitablemente aparecen imágenes de mi infancia. En gran parte, las preguntas que han surgido se han gestado desde un vacío en cómo gestionar mis emociones en situaciones cotidianas, pero también desde una curiosidad alrededor de cómo lograr ser empática con las niñas y niños que he acompañado en su proceso de aprendizaje. Por tales razones, he querido ir a las memorias de mi infancia en la escuela para nombrarme y reconocermme en mi rol como docente e investigadora.

Nombrar y re(conocerme) en las memorias de mi infancia en la escuela

Una pregunta que atraviesa constantemente la elaboración de un proyecto de investigación es ¿cómo se va a escuchar la voz de la investigadora? ¿cómo esa voz va a entrar en diálogo con la teoría y los hallazgos encontrados? Y estas preguntas nos llevan a la siguiente: ¿cómo la manera en la que se presenta esa voz influye en la relación con el lector y su

percepción de producción de conocimiento? Dentro de esta construcción, generalmente se enseña o por lo menos se procura que la voz del investigador se ponga en tercera persona para dar neutralidad al texto. Sin embargo, dentro de la etnografía se ha propuesto reevaluar esa neutralidad y objetividad.

Retomando lo anterior y teniendo en cuenta la propia experiencia de vida en su temporalidad y espacialidad como investigadora y docente, tomé un papel activo en la narrativa, es decir, conecté mis vivencias enmarcadas en un contexto particular de la investigación. Para lograrlo, utilicé la auto etnografía como herramienta de investigación, la cual propone una ruptura entre los moldes clásicos de sujeto-objeto como lo señala Lewin (2004) y emprende una ruta en la cual la experiencia de campo en la investigación y la escritura se confunden en un mismo acto (como se citó en Rojas y Leal, 2020). Es aquí, en donde los lectores de este viaje investigativo emprenden una travesía, dotada de sentido y realidad, entendiendo de esta manera, las emociones, los pensamientos, las experiencias personales, y la cotidianidad que la motivaron, conjugados con la intención de conectar el objeto de la presente investigación con el sujeto que investiga y de esta manera entender la intención que la movilizaron para poder “co-construir los senderos de la empatía”.

Este viaje inicia en el reconocermé como una mujer mestiza, de clase media. Mis padres se desplazaron de zonas rurales de Boyacá y Santander a la capital y formaron una familia de ocho hijas/os y doce nietas/os. Soy la penúltima de esas ocho hijas/os y madre de una de las doce nietas. De mis ocho hermanas/os fui la primera en obtener un título universitario y la segunda en optar por un título de maestría.

Durante mi infancia hubo dos cuestiones recurrentes: la presión de mi padre respecto a la formación académica y los episodios de depresión y ansiedad de mi madre. Ambas cosas han marcado mi interés por la educación y las emociones. La salud mental de mi madre, hoy, sobre todo, me ha traído un profundo interés en torno al manejo emocional y su importancia en el desarrollo integral del ser humano.

La primaria y secundaria las realicé en distintos colegios públicos y privados. Al recordar mis experiencias en la escuela entre las primeras imágenes que vienen a mi cabeza están los juegos con mis compañeros y hermanos. En esas interacciones, muchas veces usábamos frases como “no sea tonta”, “deje de decir y hacer bobadas”, “no haga el ridículo”, “usted no es capaz”, “usted no sabe”, “ya no moleste”, “deje de fastidiar”. Estas palabras que se usaban inocentemente o como “parte del juego”, además de incorporarlas y normalizarlas en mis relaciones, me llenaron de ansiedad y miedos constantes para enfrentarme a situaciones, personas y entornos desconocidos.

En la escuela nunca me enseñaron a gestionar esas emociones provocadas en la convivencia con mis compañeras/os, por las situaciones que vivía al interior de mi familia y las dinámicas cotidianas del barrio donde crecí. En mi primaria, aprendí a sumar, restar, dividir y cumplí con mis deberes y tareas. Sin embargo, al mirar en perspectiva después de más de 35 años, veo los vacíos y derrumbes que se produjeron en mi interior ante la poca o nula presencia de educación emocional. Vacíos y derrumbes que han marcado definitivamente los senderos que he elegido en qué y cómo enseñar a niñas y niños de primaria.

Reconocerme y aprender a nombrar mis miedos y dolores ha sido un punto de partida para hallar sentido a lecturas, clases y conversaciones. Me ha permitido comprometerme con más firmeza y atreverme a poner en diálogo mi razón con el sentir. Como bien lo dice Galeano me ha permitido no divorciar la razón del corazón y como lo propone Fals Borda, hacer una investigación sentipensante. En pocas palabras me ha permitido verme a mí y a las/os niñas/os que acompaño en el ejercicio docente como seres sentipensantes como lo planteó Fals Borda. (como se citó en Espinoza, 2019)

Al tomar la decisión de trazar un nuevo camino en mi vida y apenas iniciando el segundo semestre del 2020, decidí iniciar mis estudios de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de Colombia, la mejor universidad del país. En este periodo, en Colombia y en el mundo, nos vimos enfrentados ante una coyuntura que nos trajo el COVID 19, desafiando diariamente nuevos retos a nivel personal, profesional y laboral, que poco a poco transformaban mi transitar por la vida. Esto ha traído consigo, nuevas experiencias que van dejando huella, entendiendo esta experiencia como a aquello que nos pasa, que nos acaece, de una manera individual y particular y nos hace mirar desde afuera para cambiarnos. Al transformar y atravesar nuestro ser, la pandemia nos obligó a alejarnos de nuestros seres queridos, quitándonos además la oportunidad de compartir con los otros.

En el segundo semestre del 2021, mi mente y mi corazón tenían clara la idea de querer implementar un proyecto de investigación con los niños y las niñas, basado en la empatía y las emociones. Pero en el mes de octubre mi padre fallece y me doy cuenta de que enfrentarlo ha sido uno de los momentos más difíciles y cruciales en mi vida, y empieza a surgir en mi cabeza la siguiente pregunta; ¿Cómo puedo enseñar a manejar y regular las emociones en los niños y las

niñas, si ni siquiera puedo gestionar las propias? Esta situación tan dolorosa hace que ronde en mí, la idea de desistir y de parar, de no continuar. Y aquí hago mención del siguiente fragmento de Freud (1917):

“Respecto al duelo, hemos podido ver que debía pasar cierto tiempo antes de que realizase la liquidación detallada de lo que exige la prueba de la realidad y para que el yo, una vez realizada esta tarea, haya podido retirar del objeto perdido su libido, ya libre de nuevo”.

(Ricoeur, 2008, como se citó en Kaufmann, 2015)

Ha sido un poco complejo, y me ha tomado bastante tiempo poder retirar mi atención sobre el objeto amado, aceptar la realidad, y poder redirigir mi energía hacia otros objetos, como parte del duelo (Kaufmann, 2015). Este tiempo no se mide en un conteo permanente de días, semanas y meses, sino en la experiencia con la realidad, en descender de nuevo, en aterrizar, en salir de ese estado que nos domina, y que no nos permite regular nuestras propias conductas.

Y cuando pensé que ya se había disipado el dolor y que estaba lista para continuar, mi cuerpo empieza a manifestar lo contrario, por lo que empiezo a presentar algunos síntomas, como incapacidad para conciliar el sueño, profundo cansancio, tristeza y poca motivación e interés en todas las actividades que desarrollaba en un “estado natural”. Esa idea de desistir rondaba de nuevo en mi cabeza y me frenaba, sentía que no podía seguir, y durante varios meses estuve en estado depresivo. En el mes de mayo de 2022, logré empezar a “redirigir mi energía hacia otros objetos” como lo mencionaba Ricoeur (2008). Una de mis motivaciones fue mi hija, y la otra, la memoria de mi padre que en paz descansa, pues era quien constantemente me apoyaba en los diferentes proyectos y metas que me proponía en la vida. En este momento ya lo

estoy viendo desde afuera, desde lo tangible y lo real, y empiezo a reanudar este proyecto de investigación que ha sido la gran ocasión para retomar mi propia experiencia de vida.

Lo anterior ha traído consigo preguntas en mi práctica. Específicamente en cómo desde las experiencias cotidianas en la enseñanza puedo cuestionar las formas en las cuales comprendo y aplico la docencia y cómo influye en los procesos de aprendizaje. En este caso particular he problematizado la forma en la cual, desde la institución educativa Agustín Fernández sede B hemos entendido la importancia y aplicado la enseñanza de la empatía en la resolución de conflictos. Ello me ha llevado a proponer un diálogo entre teoría y práctica para abrir posibilidades de transformación y mejora en el quehacer docente.

Hilvanar los caminos de la empatía

En el colegio Agustín Fernández en los últimos ocho años (2015-2023) me he desempeñado en diferentes áreas, específicamente en sociales, español, matemáticas y tecnología. En cada una de éstas, me ha inquietado cómo cada una/o de las/os niñas/os tienen habilidades, experiencias y formas de pensar distintas que influyen en su aprendizaje, particularmente la empatía, a la cual me he acercado de diferentes formas y perspectivas teóricas. El proceso lo reconozco como “*hilvanar los caminos de la empatía*”, es decir, plantear, escoger, diseñar y unir, diferentes rutas metodológicas y teóricas, cosiendo a mano y poco a poco diferentes postulados, que me permitan ir trenzando y entretrejiendo una aproximación a la empatía. En este proceso me he acercado desde el juego de roles para el desarrollo de empatía y actualmente desde las narrativas digitales.

Las preguntas teóricas y prácticas que me he planteado en torno al desarrollo de la empatía, además de estar en gran medida determinadas por las remembranzas de mi infancia en la escuela, han sido formuladas por esas vivencias cotidianas en el aula de clases siendo docente y en el contexto del país. En las interacciones cotidianas entre las niñas y niños con los que comparto a diario, he observado que, en muchas ocasiones, les cuesta reconocer sus sentimientos, pensamientos y formas de actuar en relación con los otros, por lo cual constantemente se les dificulta ser conscientes de que sus acciones afectan a los otros, y, en consecuencia, normalizan el agredir de manera verbal o física al compañero (a), y/o lo ven como un juego o algo inofensivo. Teniendo en cuenta que los niños y las niñas aprenden además por medio de la imitación, y que las primeras personas a imitar son papá, mamá y hermanos, que son las personas más cercanas y que conforman el núcleo familiar primario; tienden a establecer las interacciones con sus compañeros, como lo hacen en casa. “El desarrollo emocional de los niños está fuertemente influido por las interacciones tempranas entre los padres y los hijos; estas interacciones tempranas con los cuidadores primarios son los medios a través de los cuales los niños aprenden a expresar e interpretar las emociones” (Richaud de Minzi, 2017). Los niños y las niñas tienden a imitar estas conductas emocionales y empáticas porque las observan en su cotidianidad, además las “normalizan”, y las adoptan como “un comportamiento adecuado”; al mismo tiempo, estos contextos en los que están inmersos los niños y las niñas tienden a ser un poco hostil.

Hay que tener en cuenta la realidad con respecto a las secuelas que la coyuntura frente al COVID 19 ha dejado en los niños y las niñas. Según el Instituto Colombiano de Neurociencias (2020), en un estudio realizado tras la emergencia sanitaria, refiere que esta ha tenido un gran

impacto sobre la población infantil; tomando como base los estudios realizados, a 651 familias con 1044 niños y niñas, el 42% de ellos presenta dificultades en sus habilidades académicas, y el 88% de ellos tiene signos relacionados con la salud mental y el comportamiento (trastorno por estrés agudo, por estrés postraumático, trastorno adaptativo, depresión y ansiedad). Estas secuelas se evidenciaron en los niños y niñas que actualmente cursan el grado segundo (2022) específicamente, los cuales mostraban signos de ansiedad de separación, manifestando no querer ir al colegio y presentando a su vez, llantos y pataletas frecuentes al ingresar a la institución. Asimismo, se observaron comportamientos en los que los niños y las niñas somatizaban constantemente, exteriorizando de esta manera su malestar, estrés y ansiedad, afectando así su salud. Estos signos y síntomas inciden en los niños y las niñas de segundo grado, ya que aproximadamente el 30% de ellos (as), se vieron afectados.

Las distintas situaciones que se nombraron con anterioridad, en torno a los impactos en la salud mental y los comportamientos de las(os) niñas(os) despertaron ciertos cuestionamientos que arrojaron algunos vacíos teóricos y metodológicos para responder a estas nuevas realidades. El primero, fue cómo generar espacios de aprendizaje en entornos no presenciales. El segundo, cómo acompañar emocionalmente lo que estos cambios generaron los niños y las niñas. Y el tercero, que se desprende de los dos anteriores, y es cómo acceder a conocimientos situados y adaptados a las realidades de cada territorio desde el ejercicio docente.

Cabe mencionar que, además de percibir dichos comportamientos en los niños y las niñas, en la cotidianidad, a través de conversaciones con colegas, docentes, familiares e interacción con estudiantes se expresa un malestar constante en torno a los conflictos y las formas en las que los niños y las niñas dan solución y/o trato a estos. De tal forma, las

constantes agresiones verbales entre estudiantes, insultos, burlas, gritos, rumores malintencionados y amenazas se han convertido en uno de los mayores desafíos en el acompañamiento pedagógico.

Al asegurar que lo anterior responde a una falta de voluntad o “mal comportamiento” de los niños y niñas, sería una explicación reduccionista y tristemente pobre en términos teóricos y metodológicos. Por tal motivo, este proyecto de investigación, parte reconociendo que es fundamental un abordaje cuidadoso que esté a la altura de la complejidad del asunto. En pocas palabras preguntas e intenciones que aporten a la indagación teórica y metodológica acerca de herramientas para la educación emocional. Una educación emocional que permita a los(as) estudiantes poder ser conscientes, nombrar y regular la emoción propia y, en consecuencia, sea crucial en la resolución de sus conflictos sin hacer daño y/o agredir al otro.

La educación ha tomado mayor relevancia en ambientes escolares por su relación con el fortalecimiento de la convivencia. Según Cornejo. et al., (2021), a pesar de que se ha conceptualizado desde hace varias décadas sobre las emociones y su importancia en los procesos educativos y el trabajo docente, los estudios empíricos y el debate público sobre esta temática son recientes. Así mismo, como lo plantea Vivas (2003), la escuela, más allá del ámbito académico y/o como espacio de transmisión de conocimiento, ha reconocido su papel en la formación de seres humanos con capacidades emocionales, afectivas y morales que le permiten convivir de manera sana individual y colectivamente.

En el caso de Colombia, tras la implementación de la cátedra para la paz (Vásquez, 2020), se ha incrementado el interés alrededor de la mitigación y prevención del uso de violencia

física y verbal en la resolución de conflictos en el aula a través de la enseñanza de competencias emocionales. Si bien, antes de la cátedra para la paz se hacía énfasis en las políticas públicas de convivencia escolar como parte del ejercicio de formación para la paz y participación ciudadana, el enfoque estaba puesto en cómo la escuela tenía el deber de formar la personalidad a través de la moral, la ética y los valores humanos (Benitez, 2020)

Desde el distrito, por ejemplo, a través de programas como *emociones para la vida*, propuesto en el marco del Plan de desarrollo *Bogotá mejor para todos* (2016-2020), se resalta la importancia de abrir espacios para el desarrollo de áreas afectivas por medio del manejo de las emociones, las habilidades de relacionamiento con otros y la proyección como parte de la sociedad. Dentro de dicha guía, la empatía se encuentra como una de las competencias socioemocionales necesarias para entender las necesidades, intereses y sentimientos propios y ajenos.

A pesar de que estos lineamientos y guías se han implementado dentro de los planes de estudio del área de sociales, desde la docencia cada vez se abren más preguntas en torno a cómo adaptar, indagar y explorar herramientas pedagógicas en los procesos cotidianos de aprendizaje de las emociones. Una tarea que demanda una lectura cuidadosa del contexto global y local y, a su vez, tenga una postura ética y política sobre la niñez. Por tal motivo, en este proyecto de investigación partimos de dos cosas claves: nos encontramos en una era digital y concebimos a la niñez como sujetos políticos y agentes de cambio.

Con estos dos puntos claves la escritura y el hacer de este proyecto cobran sentido. En las tecnologías transmedia, veo una posibilidad de adaptación y respuesta a los retos que nos ha traído la era digital en la práctica docente. Y, al mismo tiempo con el uso de narrativas digitales,

la validación y reconocimiento de las experiencias y voces de las/os niñas/os como agentes activos. Lo anterior, parte de una postura de la niñez como sujetos políticos que tienen la capacidad de ser conscientes de su contexto y transformarlo.

Esto último, tiene un potencial de impacto en la construcción de modelos pedagógicos que posibiliten la construcción de narrativas desde la infancia. Narrativas que podrían contribuir a la construcción de una sociedad democrática, con sujetos que reconocen su propia voz y la de otros(as) como algo fundamental en la resolución de conflictos.

Validando las experiencias y voces de las/os niñas/os

El espacio de encuentro con otros y otras tiene como desafío, lograr la escucha de una polifonía de voces con diferentes experiencias. Un desafío que involucra la capacidad de empatizar, es decir, de poder nombrar, validar y conectar con las experiencias y emociones del otro (a).

Si bien, en los últimos años ha incrementado el interés por temas en torno a la educación emocional, los contenidos académicos y funcionales siguen siendo el centro a la hora de discutir cómo debemos acompañar y guiar a las niñas y los niños. En la escuela se ha naturalizado la idea de que el éxito de la enseñanza radica en gran parte en cumplir con los contenidos académicos. Sin embargo, en la práctica como docente he podido observar que el aprendizaje se ve afectado por factores como la convivencia y las situaciones personales que viven los niños y las niñas.

Gran parte de los discursos cotidianos y pedagógicos de los maestros de las diferentes sedes del colegio Agustín Fernández IED se centran en las dificultades convivenciales, de interacción y de socialización de los estudiantes, que además de la “indisciplina”, permea el

rendimiento académico. Constantemente se están etiquetando como “los indisciplinados del salón”, “los cansones”, “y que no tienen remedio”, además, se les aplican asiduamente duras sanciones disciplinarias, que no dan solución. Pero rara vez los docentes nos detenemos a analizar su contexto, sus dinámicas familiares, sus competencias emocionales y sus habilidades empáticas, para determinar rutas de intervención que integren la dimensión subjetiva y colectiva.

Estas prácticas docentes en la escuela derivan de un vacío teórico y metodológico en el campo de conocimiento de la educación. Si bien, hay avances significativos en las últimas décadas en torno a la incorporación de la educación emocional, no hay suficiente evidencia investigativa que permita dar cuenta del impacto del uso de herramientas como las narrativas digitales en las experiencias de educación emocional y específicamente de la empatía en los procesos de aprendizaje. En el campo práctico somos muchos (as) docentes adoptando prácticas educativas y proponiendo diversos proyectos para trabajar en la educación emocional a través de este tipo de herramientas, pero somos pocos sistematizando los impactos que esto ocasiona en las experiencias que se viven en el aula de clases.

Por lo anterior, es significativo en el aula, poder explorar e indagar sobre el uso de herramientas pedagógicas y didácticas que propicien la empatía, y a la vez permitir que cada niño y niña, se conozca a sí mismo, reconozca lo que está sintiendo, le dé nombre a eso que siente, entienda que cada ser humano experimenta diferentes emociones. Comprendiendo así, que cada niño (a), interactúa en diferentes contextos y se ha visto permeado por dinámicas familiares, territoriales, culturales y económicas que interfieren en su socialización.

En Colombia, tras la firma del acuerdo de paz (2016) y la continuación de altos índices de asesinatos y atropellos en derechos humanos a líderes y lideresas sociales, la *escuela* y sus actores han cobrado mayor relevancia. Así, el Estado, entendiendo la escuela como un escenario de reproducción social, ha promulgado diferentes leyes y decretos que hacen alusión a la necesidad de implementar vías adecuadas, para la resolución de conflictos como una oportunidad para lograr el fortalecimiento de una convivencia ciudadana y la consolidación de una sociedad democrática y en paz.

Dentro de las vías para la resolución de conflictos en el aula, se ha propuesto la educación emocional, resaltando su importancia para lograr una comunicación asertiva, y la inhibición de conductas agresivas en los niños (as). De tal modo, se han desarrollado guías y lineamientos para orientar a los docentes sobre cómo desarrollar competencias emocionales. Un ejemplo de lo anterior es la guía pedagógica de las emociones para la paz, desarrollada por el IDEP (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico). Este material pedagógico sitúa las emociones morales y políticas en el núcleo de la formación y propone unas actividades didácticas con el propósito de promover una convivencia y cultura democrática en Colombia (Quintero et al., 2015). Al situar las emociones en el núcleo de la formación se le da una importancia a la sensibilidad en nuestras relaciones con los otros y con lo otro, en especial, en escenarios de posconflicto.

Por otra parte, al igual que el interés que se le ha dado a la educación emocional, también se ha hecho énfasis en la vinculación de las narrativas digitales en el campo educativo, “A partir de la segunda mitad del siglo XX con el desarrollo tecnológico, las narrativas han utilizado diferentes recursos digitales, lo que ha permitido configurar modelos educativos interactivos y

dialógicos” (Acosta y Pérez, 2019). Lo anterior, debido a que las narrativas digitales recurren a herramientas tecnológicas de la web 2.0, cuyas características posibilitan una gestión intuitiva, el logro de una comunicación multidireccional y una educación abierta, enfocada en las necesidades e intereses reales de los estudiantes (Acosta y Pérez, 2019). Retomando lo anterior, y después de la coyuntura que vivió nuestro país y el mundo entero frente a la pandemia, El escenario educativo ha sufrido varios cambios; dentro de ellos, la transformación tecnológica, en donde la escuela, se ha trasladado a las aulas digitales, fomentando de esta manera una comunicación multidireccional como lo señalan Acosta y Pérez (2019). Esto ha enfrentado a los niños y las niñas a un proceso de aprendizaje más autónomo e independiente que les exige tomar la iniciativa y apropiarse de la construcción colectiva del mismo.

Ambas tendencias: el interés por la educación emocional y el uso de narrativas digitales en la educación, hoy han dado lugar a experiencias pedagógicas interesantes y literatura emergente (Socas y González, 2013), (Vara, 2018), (Villa et al., 2016). Un ejemplo de lo anterior es la experiencia aplicada por (Socas y González, 2013) en la Escuela de Arte Pancho Lasso, dentro del Ciclo de Lenguajes y Medios Audiovisuales. En su texto, los autores exponen cómo durante el proceso de creación de series audiovisuales con dispositivos móviles, los estudiantes aprenden sobre competencias emocionales.

Dichas experiencias y literatura permiten pensar en las múltiples posibilidades que pueden surgir para usar las narrativas digitales en el ejercicio de enseñanza de habilidades emocionales como la empatía.

Debido a la coyuntura frente al COVID 19 y actualmente en el escenario de retorno a la presencialidad o “nueva normalidad”, es importante tener en cuenta las dinámicas sociales, económicas y emocionales que se han tejido y/o agravado al interior de las familias, ya que han generado en los estudiantes sentimientos de frustración, ansiedad, estrés y angustia que han repercutido en el desempeño académico e interacción con sus pares.

En este contexto es fundamental, como lo plantean (Nolasco, 2012) y (Extebarria, 2008), reconocer la importancia de la educación emocional en los procesos de aprendizaje. Los niños y las niñas aprenden aquello que los motiva, que los impulsa a indagar, a querer saber, que despierta en ellos la capacidad de asombro, y por ende los llevan a elegir lo que desean aprender. Es por esta razón que he centrado mi interés en orientar dicha propuesta hacia la vinculación de las emociones en el aula.

Por lo anterior la siguiente pregunta es la que orienta el presente trabajo de investigación:

Pregunta de Investigación

¿De qué manera las narrativas digitales fomentan experiencias empáticas en el aula, en niños y niñas de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED?

Objetivos

Objetivo General

Fomentar las experiencias empáticas, a través del uso de narrativas digitales en niños y niñas de segundo grado del colegio Agustín Fernández IED.

Objetivos específicos

- Conocer las experiencias que tienen los niños y las niñas en el manejo de habilidades empáticas.
- Plantear una estrategia pedagógica y didáctica mediada por las narrativas digitales que dé paso a experiencias significativas en el manejo de las emociones y la empatía en el aula.

Delimitando caminos, creando escenarios compartidos

Imagen 1

Foto Panorámica del Colegio Agustín Fernández IED sede B



Nota: Fotografía tomada por: Eduardo Ramírez Osorio. Rector del Colegio Agustín Fernández IED. Año 2020

La vida constantemente nos pone en un tiempo y en un espacio determinados, los cuales empiezan a dar lugar a experiencias con los otros. Es en este preciso momento en donde se empieza a entramar esta investigación “la gran ocasión”, apropiada para dar contexto al estudio, específicamente el Colegio Agustín Fernández. Y cuenta la historia que el Colegio fue fundado en el año 1929, gracias a la donación que hizo el señor Francisco Javier Fernández Bello, en la

vereda de Barrancas, antiguamente perteneciente al municipio de Usaquén. Se le otorga el nombre del colegio a la memoria de su hijo muerto a los 29 años. Tiempo después, y según la resolución No 1562 del 24 de mayo de 2002 se conforma oficialmente el Colegio Distrital Agustín Fernández (CAF) con 3 sedes (2022). El colegio se encuentra ubicado en la localidad 1 de Usaquén, en la UPZ San Cristóbal, y actualmente cuenta con 4 sedes y 2124 estudiantes matriculados (SIMAT, noviembre de 2022).

En el colegio Agustín Fernández IED se manejan las siguientes modalidades de atención: preescolar o educación inicial y básica primaria (en las 3 sedes); bachillerato (En la sede A) en jornada única. También se cuenta con escuela diversa y flexible por ciclos para primaria y bachillerato en jornada única (sede D), y primaria y bachillerato por ciclos en jornada nocturna (Sede A). (manual de convivencia CAF, 2020). La sede A está ubicada en el barrio Barrancas (preescolar, primaria y bachillerato en jornada única, primaria y bachillerato nocturna). La sede C ubicada en el barrio Santa Cecilia (preescolar y primaria jornada única), la sede D ubicada en el barrio barrancas (Escuela diversa y flexible) y la sede B, ubicada en los cerros nororientales de Bogotá, en el barrio Cerro Norte (preescolar y primaria jornada única), sede en la que se realizará la presente investigación, que da lugar a nuevas experiencias que siguen hilando historias a través del tiempo y del espacio.

El colegio se define en su misión como una comunidad educativa comprometida, con alta calidad académica para formar ciudadanos íntegros con responsabilidad social, a través del diseño y gestión de proyectos, enmarcados en el proyecto educativo institucional (PEI) “Construcción y conservación de la vida”.

El barrio Cerro Norte nace en la periferia de la ciudad de Bogotá, y según el estudio de caso del barrio cerro Norte del movimiento regional por la tierra (2016), se va formando como

consecuencia de la migración de miles de familias campesinas (Boyacá, Tolima, Santander), que de los años cincuenta en adelante, vinieron a buscar refugio o bienestar familiar, además de un lugar en la ciudad. *“El barrio Cerro Norte tiene una población estimada en 418.792 mil habitantes. Pertenece a la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) de San Cristóbal Norte, la cual ha sido caracterizada por la administración distrital como una zona prioritaria de intervención ya que está conformada por asentamientos humanos de origen ilegal, con uso residencial predominante de estratos 1 y 2, con serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público”* (p. 2). Es evidente que algunas familias del barrio Cerro Norte aún se dedican a cultivar la tierra (huertas), a la cría de animales (pollos, gallinas, cerdos, vacas) y de esta manera llevar un sustento a sus hogares. Estas costumbres campesinas se han preservado sobre todo en las personas mayores.

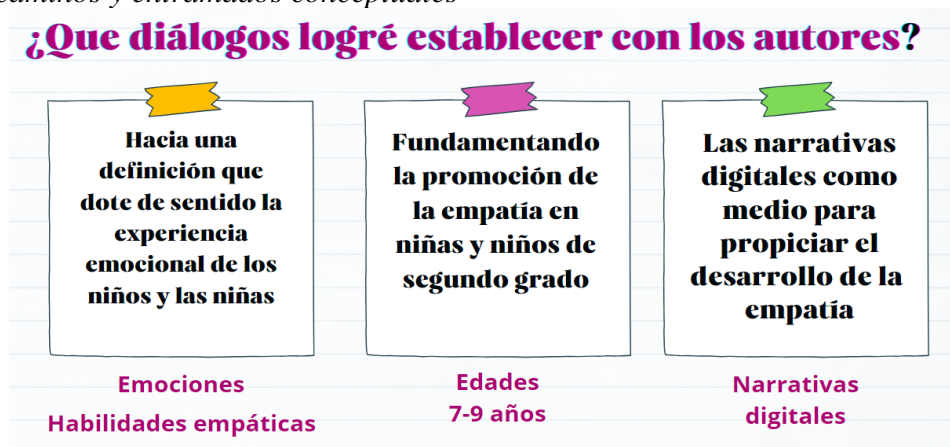
La sede en la cual se centra el presente estudio cuenta actualmente con 216 estudiantes; datos que han sido actualizados al mes de noviembre de 2022, según las bases de datos del colegio tomadas del SIMAT (Sistema de matrículas estudiantil), además de 13 docentes, una docente orientadora y un administrativo (coordinador). La escuela San Bernardo, hoy “sede B” se fundó en 1965 como iniciativa de la comunidad, liderada por el sacerdote Bernardo Hoyos Montoya, y la junta de acción comunal. Antiguamente (1965) las clases se dictaban solo en 2 salones con seminaristas del teologado salesiano como docentes; luego, en 1973 se adecuaron 5 salones para los grados de primaria (primero a quinto). Actualmente, la sede B cuenta con 2 salones de preescolar, 2 salones de primero, 2 salones grado segundo, 2 salones de grado tercero y 2 salones de grado cuarto para un total de 10 salones; adicionalmente cuenta con sala de informática, salón de música y artes, salón de danzas (salón comunal del barrio), y oficina de coordinación, orientación y educación especial (docentes de apoyo).

De acuerdo con el informe realizado por la institución Agustín Fernández (2022), los estudiantes de la sede B en su mayoría pertenecen a un contexto comunitario popular, afectado por la crisis económica de desempleo, subempleo y bajas remuneraciones. Se destaca que en el barrio hay un alto índice de niños y jóvenes que buscan entrar a los espacios de formación y desarrollo cultural, a pesar de las condiciones limitadas en lo económico (Proyecto Educativo Institucional 2022-2027). La institución alberga rostros, voces, caminos y trayectorias, que se seguirán entramando y entretejiendo, a través de las experiencias y vivencias, de quienes han transitado y han habitado, no sólo en un espacio, sino también la existencia infinita de su esencia.

Delimitando los caminos conceptuales

Al iniciar el recorrido conceptual de la presente investigación, y al abordar algunas disertaciones en torno a la pregunta de investigación planteada y los objetivos que la fundamentan decidí transitar por tres caminos (Ver Figura 1), estos delimitan los alcances conceptuales y teóricos que me permiten emprender un nuevo camino investigativo en mi práctica docente.

Figura 1:
Diálogos, caminos y entramados conceptuales



Nota: Definiciones conceptuales abordadas en la investigación. Elaboración propia.

Hacia una definición que dote de sentido la experiencia emocional de los niños y las niñas

En términos generales, la empatía es definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Fue Tichener quien tradujo por primera vez el término al inglés (Empathy), del alemán (Einfühlung), cuyo significado es “sentir adentrándose en el otro, compenetrarse” (Olmedo y Montes, 2010). La empatía, entonces, se relaciona estrechamente con el hecho de comprender al otro y poder percibir y entender su mundo afectivo, conectando finalmente nuestros sentimientos con los sentimientos ajenos. Sin embargo, esto último no es posible si no se tiene en cuenta otros aspectos como la inteligencia emocional y las conductas prosociales. Esto por dos razones: (i) para entrar en el mundo del otro/a primero se debe ser consciente de los estados emocionales propios y de su influencia en el pensamiento y comportamiento y (ii) así mismo, saber qué acciones llevar a cabo.

El concepto de inteligencia emocional fue acuñado por Salovey y Mayer (1990), lo cual dio lugar a un número importante de trabajos investigativos sobre la relación entre emoción e inteligencia y su impacto en las habilidades sociales y relaciones interpersonales (como se citó en Extremera, 2004). La inteligencia emocional ha sido definida y estudiada a partir de dos grandes modelos. Por una parte, el modelo mixto, propuesto por autores como Goleman (1996) y Bar-On (1997), en donde se mencionan las dimensiones de la personalidad y las habilidades emocionales (como se citó en Gómez, 2018). Y por otra, el modelo de habilidad, propuesto por Mayer, Caruso y Solvey (1999), centrado en el procesamiento emocional de la información y las capacidades para hacerlo (como se citó en Extremera y Fernández, 2004). Este último modelo, en pocas palabras, define la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y

modificar las emociones. Teniendo en cuenta los modelos propuestos por dichos autores, la inteligencia emocional es una herramienta esencial para direccionar el planteamiento de esta propuesta pedagógica y didáctica, ya que ayudará a que los niños y las niñas adquieran herramientas para conocer, regular y gestionar sus emociones.

Desde la perspectiva del modelo de habilidad, algunos autores como (Berrocal y Extremera, 2002) sostienen que la inteligencia emocional involucra tres procesos. El primero es la percepción, es decir, la forma consciente de identificar y reconocer lo que se está sintiendo y poder etiquetarlo verbalmente. Segundo, la comprensión que se relaciona con el poder incorporar lo que se siente con el pensamiento y tener en cuenta la complejidad de las emociones en cuanto al cambio. Finalmente, la regulación, definida como la capacidad de manejar eficazmente las emociones positivas y negativas (Socas y González 2013). Esta perspectiva permite que los niños y las niñas sean más conscientes, no sólo de conocer y aceptar las emociones que se generan en la interacción con las personas y con el entorno, sino también incluir los aspectos cognitivos que les ayudarán además a controlar las reacciones espontáneas frente a dichas emociones, y ser más conscientes de esas reacciones, las cuales les permitirán autorregularse.

La inteligencia emocional, además posee dos componentes: el intrapersonal y el interpersonal. El primero está vinculado con el autoconocimiento y autocontrol y el segundo, está relacionado con las habilidades sociales y la capacidad de reconocer y entender los estados emocionales ajenos. El componente interpersonal, se relaciona con la empatía, de hecho, entre los hallazgos importantes al respecto, se encuentra que las personas con mayor nivel de inteligencia emocional tienen mejores relaciones interpersonales ya que, además de percibir,

comprender y manejar sus emociones, tienen más facilidad para extrapolar estas habilidades a los demás y así, desarrollar empatía (Extremera & Fernandez, 2004). En consecuencia, se puede afirmar que la inteligencia emocional en la práctica, muestra mayores niveles de empatía en interacción con los otros, ya que permite fortalecer el autoconocimiento como parte fundamental de esta.

El desarrollo de la empatía puede ser fundamental en la resolución de conflictos (Mestre et al., 2006); (Moya et al., 2010); (Richaud de Minzi et al., 2011). De acuerdo con algunos autores, la empatía puede ser precursora de una disposición prosocial e inhibidora de conductas agresivas en ambientes de alta conflictividad (Mestre et al. 2006); (Moya et al. 2010). Es de gran importancia que los niños y las niñas acudan a las vías no violentas para resolver las diferencias con los otros, y tener la capacidad de incorporar en su interacción comportamientos de ayuda y de cooperación, que se traducen en conductas sociales positivas.

El comportamiento prosocial es comprendido como una respuesta consciente y voluntaria que se lleva a cabo con el fin de beneficiar a otros, por lo que es considerado como un factor que favorece la adaptación y las habilidades sociales, así como la disminución de conductas agresivas y la responsabilidad personal y social (Richaud de Minzi et al., 2011). La comprensión de los estados emocionales de los otros no es suficiente, si no pasa a acciones conscientes, en las que se intenta disminuir el dolor de las demás personas por una situación determinada. Por ende, las emociones como angustia, dolor y tristeza que se despiertan ante situaciones complejas que enfrentan los pares no pueden considerarse como respuestas empáticas si no trascienden a acciones concretas de altruismo y solidaridad (Richaud de Minzi, 2017); (Decety y Lamm, 2006). Si la preocupación empática logra superar los sentimientos de angustia y vergüenza para

estar acompañada de sentimientos de compasión, ternura y simpatía, pueden aparecer comportamientos prosociales que contribuyan a la resolución de conflictos (como se citó en López et al., 2014). Retomando lo anterior, se hace necesario que los niños y las niñas se enfrenten a situaciones de la cotidianidad que los inciten al manejo de diferentes emociones de ira, miedo, alegría y tristeza, para poder entender las emociones de los otros, y adicionalmente generar esa sensibilidad necesaria para ayudarlos y comprenderlos en sus necesidades.

Fundamentando la promoción de la empatía en niñas y niños de segundo grado

La capacidad que un ser humano puede desarrollar durante su infancia para resolver conflictos está mediada por el autoconcepto, la inteligencia verbal y no verbal y la madurez neuropsicológica en términos de fluidez verbal, atención, memoria, percepción y lenguaje (Garaigordobil y Maganto, 2011). Además, se ha comprobado que la predisposición a conductas agresivas y la carencia de habilidades comunicativas están asociadas a una alteración en la corteza prefrontal y, además, que la genética y el entorno influyen en las capacidades del cerebro porque lo modelan, siendo más flexible en las primeras etapas del desarrollo (Fernández, 2016). Por esta razón, se da relevancia al trabajo de habilidades empáticas en niños y niñas de segundo grado, favoreciendo estas capacidades en las que se está forjando la estructuración del pensamiento asociada a la emoción.

El desarrollo de la empatía en niñas/os de tercer grado entre 7-9 años contribuye significativamente en la prevención de conductas agresivas y daños en estructuras cerebrales. En las etapas de desarrollo de la infancia y la adolescencia es fundamental, conocer la dinámica

neuronal de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que durante la infancia el cerebro está en desarrollo (Fernández, 2016). En el caso de contextos vulnerables es interesante ver cómo las estructuras cerebrales que funcionan en forma de red se ven comprometidas ante los traumas generados por la violencia y la agresividad. Y al mismo tiempo, continúa reproduciendo escenarios de socialización inadecuada, donde se ha normalizado la idea de imponer la propia voluntad e instaurar normas a través del maltrato físico y psicológico.

Según (Hoffman, 2000) una reacción empática se genera, cuando la situación del otro es más acertada que la propia. Retomando lo anterior, se hace necesario que los niños y las niñas estén expuestos a situaciones con los sentimientos y los sufrimientos “del otro”, con el fin de ir cimentando en ellos respuestas más empáticas, y brindarles la posibilidad de poder sentir y reflexionar sobre posibles acciones de ayuda hacia los demás, y de esta manera ir transformando paulatinamente las influencias sobre comportamientos “normalizados” en sus contextos de vida.

La habilidad de empatizar con las situaciones de otras/os no es la misma en niñas/os de 1 año que la de niñas/os de 7/9 años. Al respecto, algunas/os autores han ahondado en el tema distinguiendo cómo en diferentes etapas de la niñez se vive la empatía (Extebarria, 2008). Hoffman (2000) distingue cuatro niveles sucesivos de empatía: (i) empatía global la cual el autor la relaciona con el llanto reactivo del bebe (se da desde el nacimiento hasta los 10 meses); la empatía egocéntrica en donde los(as) niños (as), manifiestan diversas reacciones hacia la angustia del otro pero buscan consuelo como si fuera la propia (desde los 10 meses hasta los tres años años); La empatía con los sentimientos de los demás o la “empatía verídica” como lo destaca Hoffman (2000), señalando que logran comprender y distinguir los sentimientos propios de los ajenos, y la pertinencia de sus sentimientos hacia una situación del “otro” (3 años a los 8

años); y la empatía con la desgracia de los demás, etapa en la cual los niños(as) pueden sacar conjeturas de lo que una persona siente y lo que suele sentirse en una situación determinada (8 años a los 12 años). (pág. 37). En cada uno de dichos niveles, las respuestas empáticas durante la infancia se van complejizando y de estados sencillos con una óptica egocéntrica se pasa a la comprensión de estados más complejos con una perspectiva más amplia alrededor de lo individual y ajeno.

De acuerdo con lo anterior, los niños/os de 7-9 años están en una etapa en la cual pueden empatizar con los sentimientos de los demás. En el rango de estas edades, las/os niñas/os ya pueden distinguir los estados propios con los ajenos y comprender emociones complejas como la traición y la decepción. Igualmente, pueden empatizar con varias emociones así resulten contradictorias entre sí y con el sufrimiento de otras personas a través de la escucha, es decir, sin necesidad de que esa persona esté presente físicamente. (Hoffman, 1984, como se citó en Extebarria, 2008).

Esa habilidad de empatizar con los demás, adicionalmente, está acompañada por la capacidad de comprender las consecuencias negativas de sus actos (Richaud de Minzi et al., 2011). En esa medida, la educación emocional dirigida al fomento de empatía en el grado segundo es pertinente para formar sujetos sensibles capaces de entender a sus pares y desarrollar comportamientos prosociales como el altruismo, la cooperación y la solidaridad.

Las narrativas digitales como medio para propiciar el desarrollo de la empatía

Actualmente por cada vez más esfuerzos e iniciativas, vinculan las narrativas digitales al campo educativo (Acosta, 2018). El uso de este recurso está siendo considerado como una oportunidad para innovar el modelo educativo, convirtiéndolo en uno dinámico, flexible e interactivo. En efecto, tal como lo afirma Acosta (2018), el uso de narrativas digitales puede contribuir en el cambio de modelo unidireccional en la transmisión de conocimiento a un modelo multidireccional que posibilite el diálogo y la asimilación de conocimiento, a través de experiencias reales y cotidianas.

A grandes rasgos, no hay consenso general sobre lo que son las narrativas digitales. No obstante, de acuerdo con Acosta (2018), estas son entendidas como la integración de lenguajes y discursos, en un primer momento, a tecnologías análogas como el cine, la radio y la televisión y, en un segundo momento, a tecnologías digitales como la red de internet y computadores (p,32-34). Con la integración de la narrativa a estas tecnologías, se dio un cambio importante en la experiencia del espectador. La narrativa, asociada tradicionalmente al género literario que proponía la construcción del discurso a través de la prosa, con su inmersión en el campo audiovisual y sonoro, ha logrado introducir al espectador a una experiencia narrativa que integra lenguajes sonoros y visuales para conectarlo de una manera más profunda a las historias (Acosta, 2018, pág. 33). Esta es una herramienta valiosa, ya que acerca a los niños y las niñas a diferentes experiencias propias de la cotidianidad, que se ve reflejado en sus narrativas orales y escritas, mediadas por la tecnología, que, a su vez, fortalece y transversaliza diferentes áreas del conocimiento.

Además de introducir al espectador en una experiencia sensorial, se ha llamado la atención sobre cómo en el campo educativo, los procesos de creación de narrativas digitales propician la interacción, contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento y facilitan la colaboración e intercambio entre pares (Socas y González, 2013). Por la arquitectura de las plataformas web 2.0 y 3.0 se ha podido pasar de un modelo lineal y unidireccional a uno multidireccional y abierto que abre el espectro de interactividad, intercambio y diálogo (Acosta, 2018, pág. 34). Esa colaboración e intercambio entre pares, acompañado de las TICs, permite el trabajo colaborativo, además que brinda a los niños y las niñas herramientas en el manejo de las plataformas digitales, y adicionalmente, se fortalecen las relaciones interpersonales positivas y recíprocas que aportan a las habilidades empáticas y al aprendizaje.

En el campo educativo se han llevado a cabo algunas iniciativas con narrativas digitales, resaltando su potencial como herramienta pedagógica y didáctica. Así, vale la pena citar los siguientes ejemplos: *Inanimate Alice (2014)*, una novela digital, multimedia e interactiva creada en Australia; *los Sostenibles*, unos videojuegos a través de los que se divulga y educa sobre comportamientos sostenibles y respetuosos con el medio ambiente; *cosmic voyage*, un juego de realidad alternativa en el cual los alumnos deben crear informes y soluciones para resolver la caída de un cohete espacial en un pueblo, y *NoaMaxProject* que cuenta con aplicaciones, juegos online, un serie completa y material educativo reutilizable, ampliable y que se pueda complementar (Villegas, 2013)

En el caso particular del uso de narrativas digitales en la educación emocional, también se rastrean algunas experiencias. Por ejemplo: el trabajo de Socas y González (2013) sobre los usos de las narrativas digitales en la educación emocional en una Escuela de Arte dentro del ciclo de Lenguajes y Medios Audiovisuales; la experiencia pedagógica *la narrativa digital como*

mecanismo de mediación para fomentar el pensamiento visible en la escuela, llevada a cabo en una institución educativa de la ciudad de Cali (Zamora, 2020, como se citó en Da Silva, 2021), y la investigación-acción de narrativas digitales, desarrollada en una escuela pública de Montevideo con estudiantes migrantes. A través de mediadores tecno-digitales que propiciaron la producción de narrativas colaborativas, los niñas/os migrantes logran contar su historia a los locales con el fin de mejorar la convivencia en el aula

La experiencia pedagógica, la *narrativa digital como mecanismo de mediación para fomentar el pensamiento visible en la escuela*, llevada a cabo en una institución educativa de la ciudad de Cali, ha sido un referente para integrar herramientas digitales en procesos educativos emocionales. A través de la producción de podcast, novelas gráficas y cortometrajes con alumnos de bachillerato, esta iniciativa ha logrado, de acuerdo con la docente Paola Gonzáles que es quien la ejecuta, fortalecer las competencias socioemocionales a través del relato. Igualmente, uno de los estudiantes que participó en una entrevista afirma que las historias ayudan a persuadir y motivar al espectador a experimentar diversas emociones y así, generar empatía.

Figura 2:
Construcciones colectivas, voces situadas.



Nota: Ventajas del uso de "Narrativas digitales" en ambientes escolares. Elaboración propia.

El uso de narrativas digitales en ambientes escolares (Ver figura 2) puede funcionar como una herramienta pedagógica para lograr el reconocimiento y encuentro de las voces de las/os estudiantes, lo cual es central en el desarrollo de habilidades empáticas (Vara, 2018); (Socas y González, 2013) y (Da Silva, 2021). Primero, porque posibilita la creación de relatos basados en experiencias propias y cotidianas, segundo por permitir abrir un diálogo entre diferentes voces y espacios para la movilización de los sentimientos propios y ajenos y, tercero, por promover el desarrollo y fortalecimiento de prácticas pedagógicas y competencias digitales. Ello es vital, entendiendo la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje y uso de las herramientas digitales, aún más, después de desafiar las transformaciones tecnológicas en las aulas post COVID 19 y al enfrentarnos a la “nueva normalidad” en las escuelas.

Al hablar de las voces de las/os estudiantes se hace referencia a sus pensamientos, saberes, sentires y opiniones (Cifuentes, 2015, como se citó en Buriticá y Saldarriaga, 2020). Esas voces se encuentran enmarcadas en contextos sociales particulares y situaciones individuales que deben explorarse y ponerse en diálogo para diseñar planes de estudio pertinentes a las múltiples realidades que coexisten en la escuela. Las narrativas digitales, al permitir a los alumnos una participación activa como autores, pueden propiciar condiciones que posibiliten el reconocimiento de los otros y, al mismo tiempo, la capacidad de transformar sus realidades cotidianas en narrativas ficticias y simbólicas.

Lo anterior, es decir, la capacidad de transformar realidades cotidianas en narrativas ficticias y simbólicas está atravesada por un ejercicio de imaginación. Este último, de acuerdo con Bruner (2004) sirve de base para las ciencias humanas, la literatura, la filosofía y el

pensamiento cotidiano, pues permite dar sentido a la experiencia. Según el autor, hay dos modalidades de pensamiento cognitivo: la modalidad pragmática y la narrativa. La segunda, produce relatos, crónicas y obras dramáticas que se ocupan de las intenciones y acciones humanas (Bruner y López, 2004).

Al ocuparse de las intenciones y acciones humanas, el relato suscita preguntas y respuestas en la mente del lector y/o receptor del contenido. Por tal motivo, la manera de contar el relato es tan importante y en esa medida, la estructura, la trama y el uso del lenguaje cumplen un rol fundamental en la construcción del texto. Los relatos se refieren a un mundo real, pero representan a ese mundo con un aspecto novedoso, pues lo rescatan de la obviedad e incitan al lector a convertirse en escritor, ya que él es quien finalmente propone qué hacer con este (Bruner y López, 2004).

Al convertir al lector en escritor, de acuerdo con Bruner y López (2004) el objetivo del relato se centra en iniciar y guiar una búsqueda de significados en un espectro de significados posibles. De tal forma, la pregunta no gira en torno a lo que dice el texto, sino que trata de decir al lector, quien ha construido un relato bajo sus propios preceptos, percepciones y experiencias. Y, justamente, ahí radica la riqueza del relato, posibilitar al lector a escribir desde su experiencia y perspectiva. En suma, el relato permite recrear muchos mundos posibles y en un ambiente escolar esto contribuye a la construcción de una conciencia crítica y un sentido de transformación de las realidades en las/os alumnas/os (Habbeger y Mancila, 2019)

Juntando los Trozos que Enmarcan Seres Sintientes y Pensantes

En medio de un sistema educativo fragmentado, y después del impacto frente a la pandemia en Colombia, se hace necesario empezar a unir esas partes en las que se han dividido los niños y las niñas, la escuela tiene un papel muy importante, ya que tiende a dejar de un lado las emociones y la empatía, de la razón y la cognición.

Al iniciar las fases de la presente propuesta, se tenía proyectada la implementación de ésta en medio de la pandemia, analizando la posibilidad de realizarla netamente virtual. Pero al evidenciar las desigualdades sociales a las que se ven enfrentadas las familias del colegio Agustín Fernández, al “aprender desde las casas” y al limitado acceso a herramientas tecnológicas (computadores, acceso a internet), se propone que las narrativas digitales sean el medio por el cual los niños y las niñas puedan expresarse, exteriorizar sus emociones y ser autores de sus creaciones por medio de sus propias voces. El recurso más asequible para todos y todas sería el celular en el que tienen la oportunidad de grabar audios y videos, y enviarlos para poder captar así sus experiencias durante la travesía investigativa.

Tipo de Estudio

Se determina que el enfoque de la presente investigación es de tipo cualitativo, ya que se enfoca en “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández et al., 2016), aquí cabe señalar, que el diseño e implementación de la presente investigación es de tipo vivencial y experiencial, lo cual permite conocer a los niños y las niñas en su contexto real, en la interacción con “los otros”, evidenciando así su emocionalidad y experiencias empáticas. Estas experiencias

individuales y colectivas dan paso al diseño de una propuesta metodológica y didáctica mediada por las TICs y las narrativas digitales.

Diseño

La presente, se trata de una propuesta de investigación-acción que pretende explorar, por un lado, la comprensión y la descripción del desarrollo de empatía en un grupo de 20 niñas y niños de grado segundo, y, por otro, avizorar posibilidades para promoverla, a través del uso de narrativas digitales. Para lograrlo, se proponen cuatro etapas (Ver Figura 3): diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión – evaluación “espiral autorreflexiva” como lo menciona Kemmis (1986) “los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica” (como se citó en Torrecilla, 2011). Es en este espacio en donde el docente se convierte en investigador de su propia práctica pedagógica, en torno a la exploración e indagación, de su quehacer pedagógico, proponiendo acciones de mejora que den paso a la transformación de los escenarios educativos.

Figura 3:
Fases del camino investigativo



Nota: Cuadro explicativo de las fases de la presente investigación. Elaboración propia.

La investigación-acción es una metodología con un espectro investigativo múltiple, variado y amplio (Restrepo, 2004). De acuerdo con Bauselas (2004), la investigación – acción es un proceso de continua búsqueda, ya que se entiende la enseñanza como un proceso de investigación. En ese sentido, la labor del docente consiste en integrar la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan (Pérez, 2019). Restrepo (2004), señala que en el diálogo que se produce entre práctica y teoría se propicia una transformación en el quehacer pedagógico. En efecto, el docente logra reflexionar sobre su práctica e introducir mejoras progresivas en su quehacer.

Dentro de las fases que se distinguen en el proceso de la investigación acción se encuentra: la reflexión sobre una problemática, la planeación, la ejecución de acciones y la evaluación de resultados (Restrepo, 2004). En dicho proceso, el/la docente expande su labor, haciendo una recolección de datos juiciosa y descriptiva al problema que identifica, seguidamente plantea propuestas para mejorar tal problemática y, a partir de su aplicación evalúa sus alcances, límites y posibilidades para generar saber pedagógico.

¿Qué Características Poseen los Niños y las Niñas Participantes?

La población objeto corresponde a 20 niños y niñas, en edades entre los 7 a los 9 años, matriculados en el grado segundo de básica primaria del colegio Agustín Fernández IED sede B. El número de niñas es de 11, equivalente al 55% del total de la muestra, y 9 niños, equivalente al 45% del total de la muestra. Los parámetros de inclusión fueron estar matriculados en el grado segundo de primaria jornada única en la sede B del colegio Agustín Fernández IED durante el año 2022. Presentar algún tipo de dificultad en la interacción social o de convivencia que

interfiera en su desempeño escolar. Los niños y niñas provienen de hogares pertenecientes a estratos socioeconómicos 1 y 2, algunos pertenecen a población migrante venezolana.

Recolectando experiencias vivientes, en escenarios de investigación y aprendizaje

Para recolectar la información necesaria, se hizo uso de instrumentos de recolección de datos como el registro fotográfico, las grabaciones de video y voz, los diarios de campo y la observación participante.

El registro fotográfico permite captar imágenes con todos los detalles de los diferentes momentos de la investigación, sin excluir ningún dato. Así mismo, las grabaciones de video y voz brindan la comodidad y facilidad a los niños y las niñas de plasmar por medio de sus voces e imágenes en movimiento, la secuencialidad de los diferentes momentos de la investigación en un espacio y tiempo determinados. A su vez, los diarios de campo (Ver anexo F) funcionan como herramientas en torno a la observación y a la reflexión de las prácticas desarrolladas en los diferentes escenarios de la investigación y en los que se realizan anotaciones exhaustivas del paso a paso de esta. Este es un instrumento muy útil, ya que permite al investigador, hacer una reflexión sobre las propias prácticas, y como mencionó Sanjek (1990) “El diario de campo es importante en el proceso formativo, pues da un recuento de las opiniones personales, las frustraciones y los logros de quien escribe” (citado por Luna Gijón et al., 2022).

Una de las herramientas más utilizadas es la observación participante, en la que el investigador cumple un papel activo durante el proceso, ahondando en la realidad de los contextos en los que están inmersos los niños y niñas objeto de investigación, la cual es plasmada en los diarios de campo (ver anexo F). Y, por último, La encuesta “Mis emociones importan” (Ver anexo E), la cual se ha ajustado para conocer el nivel de experiencias empáticas

que tienen los niños y niñas del Colegio Agustín Fernández IED en edades entre los 7 y los 9 años. Esta encuesta se ha ajustado tomando como base Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes adaptada para Costa Rica por Alvarado (2011); es un instrumento que ha sido traducido al castellano, acoplado para niños, niñas y adolescentes, y además es de fácil entendimiento, apta para la población objeto de la presente investigación (Ver anexo A). Se trata de una herramienta que se aplicó a un grupo de 444 niños y niñas en edad escolar; 232 de ellos hombres y 212 mujeres, con el fin comprobar mediante un análisis estadístico, la confiabilidad de la respuesta empática en el desarrollo de comportamientos prosociales. Cada instrumento se utiliza en las fases descritas con anterioridad y permite obtener y sustentar los datos recolectados.

Construyendo los senderos del camino hacia el tesoro: La empatía

A continuación, se exponen los resultados teniendo en cuenta los vacíos de conocimientos que se nombraron en páginas anteriores. Particularmente, en los impactos de la emocionalidad hacia resolución de conflictos en el aula y el uso de herramientas digitales (narrativas) para acompañar su aprendizaje. Aquí se observaron los procesos de las(os) niñas(os) desde el momento del diagnóstico (Encuesta) hasta la implementación de cada uno de los talleres realizados y finalmente la triangulación de los resultados y el impacto de los talleres después de la aplicación de la encuesta en un segundo momento. Se abarca la importancia de poder narrar de múltiples formas y desde distintas perspectivas, poniendo un lugar central tanto en la vivencia personal como en la vivencia del otro.

Del mismo modo, se comparten los hallazgos sobre el uso de herramientas digitales, haciendo énfasis en su aporte al diálogo colectivo que permite el acercamiento con los intereses

y vivencias de las(os) participantes. En especial cómo esas herramientas pueden adaptarse al aula y a los contenidos, facilitando de esta manera la comunicación entre las(os) niñas (os) y con los docentes. Al permitir múltiples caminos para expresar, comunicar y tramitar lo que se vive y siente, las herramientas digitales también abren los caminos y posibilidades para poder imaginar y proponer distintas maneras de decir, resolver, proponer e interactuar desde otros escenarios de aprendizaje.

Diagnóstico.

Al analizar la propia práctica pedagógica, así como y el entorno social, político y educativo, en el contexto de aplicación de la presente investigación, además de las secuelas que ha traído consigo la pandemia frente al COVID 19, surgen varios interrogantes alrededor de mi práctica pedagógica y la manera de afrontar la “nueva normalidad” ¿Cómo influye esta situación en las emociones de los niños y las niñas?, ¿De qué manera lo están afrontando al interior de sus familias?, ¿Se han adaptado adecuadamente a los cambios?. Es por esta razón que se determina encaminarla en el manejo de las emociones y la empatía mediada por las narrativas digitales.

De esta manera, se determina el objeto de la presente investigación en torno a fomentar las experiencias empáticas, a través del uso de narrativas digitales en niños y niñas de segundo grado del colegio Agustín Fernández IED

En esta fase inicial se determina el nivel de experiencias empáticas que posee un grupo de 20 niñas y niños de segundo grado del Colegio Agustín Fernández IED, tomando como base el “Índice de Empatía de B Bryant” (ver anexo A). Éste es un instrumento, mide la respuesta empática de niñas y niños a partir de una serie de enunciados que las y los exponen a situaciones

emocionales con otros/as (Alvarado, 2011). Esta encuesta incluye algunas preguntas escritas de manera tal, que las personas que se mencionan en las mismas son pertenecientes al sexo masculino o femenino (2 ítems de cada sexo), ya que según B. Bryant (1982), los niños son más empáticos cuando el sujeto que se presenta en la pregunta es masculino, y las niñas tienden a ser más empáticas cuando se les pregunta en femenino (citado por Alvarado, 2011). También se redactaron 3 preguntas “neutras”, con el fin de conocer las respuestas de los niños y las niñas sin tener en cuenta el componente de sexo, las cuales nos dan cuenta de las experiencias empáticas a los que han estado expuestos en su contexto, y en sus prácticas cotidianas.

Teniendo en cuenta que las encuestas para niños en edades de 7 a 9 años deben contener frases cortas y sencillas, fáciles de entender, con un lenguaje claro, y no muy extensas, se decide adaptar esta encuesta con 7 preguntas relacionadas con las emociones básicas de enojo, tristeza, alegría y miedo, y que además estas preguntas, estén asociadas a acciones empáticas (ver anexo B). Al elegir las preguntas, además, se tuvo en cuenta que estuvieran relacionadas con el contexto en el que están inmersos los estudiantes y las diferentes situaciones a los que ellos se enfrentan en la interacción diaria. Estas emociones elegidas, se seleccionaron para ser aplicadas a los niños y las niñas del grado segundo, ya que son las que se trabajarán en la implementación de los 5 talleres planteados en la presente propuesta de intervención.

Planificación

En esta fase se realiza un plan de acción para responder al problema de investigación. Allí se seleccionaron los materiales didácticos y diferentes herramientas, y se diseñan las actividades que se pretenden implementar. Esa selección y diseño se hace teniendo en cuenta los debates y diálogos con los diferentes autores sobre la empatía y narrativas digitales y su

pertinencia en el entorno escolar en Colombia, específicamente en la institución Agustín Fernández.

Posterior a la aplicación de la encuesta, se realiza la planificación y aplicación de 5 talleres (Ver anexo G), encaminados a brindar a los estudiantes experiencias empáticas, en el manejo de emociones y mediados por las narrativas digitales. Teniendo en cuenta la población objeto de investigación, se hace necesario que las actividades generen interés en los niños y las niñas, y se entrelacen experiencias, que den paso a nuevos aprendizajes, así mismo, que sean implementadas de manera cíclica, articulada, engranada e integrada dotando de sentido las experiencias propias de los niños y las niñas, como seres integrales.

Debido a esto, se plantea la implementación de la propuesta pedagógica desde la gamificación, según Deterding (2011), “La gamificación se basa en el uso de algunos elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (como se citó en Colón et al., 2018, p. 9). El juego en contextos que no son juego, y de aprendizaje, sirven como motivante para que los niños y las niñas generen interés y se conecten con las actividades, además puedan mostrar cada uno sus habilidades a través de la interacción y cooperación con los otros.

Los niños y las niñas van a ir recorriendo el camino trazado en un mapa (el cual se instauró en una plataforma interactiva en Wix), y a medida que avanzan, van a encontrar una serie de retos (cada taller es un reto), en los cuales tendrán que participar para descubrir el tesoro escondido. En cada uno de los retos van a ganar puntos (sticker), que les va a permitir avanzar al siguiente nivel. Así mismo, los niños y las niñas participarán de las diferentes actividades y

dinámicas a la vez que se hacen acreedores de recompensas las cuales les permitirán avanzar hasta llegar a la meta. Cuando encuentren el tesoro escondido, serán merecedores de la insignia que los acreditará como “exploradores de la empatía”

Acción

El primer paso en la ejecución de la presente investigación fue el de dar a conocer a los estudiantes y sus familias el propósito de este estudio, así como los objetivos propuestos, esto con el fin de obtener la aceptación por medio de los consentimientos (Ver anexo D), y los asentimientos (Ver anexo C) informados, y de esta manera proceder a implementarla.



Inicialmente se procedió a la aplicación de la encuesta “Mis emociones importan” por medio de 7 preguntas (ver anexo B), que permitió conocer qué tan empáticos son los niños y las niñas en los aspectos en los que se hará énfasis antes de la aplicación de los talleres y de los cuales se desglosan las categorías de análisis.


La propuesta pedagógica se basó en la elaboración e implementación de 5 talleres encaminados al fortalecimiento de la empatía teniendo en cuenta la gestión de las emociones en el aula; conociendo en primer lugar algunas de las emociones básicas y sus funciones (alegría, tristeza, enojo, y miedo); reconociendo además lo que experimentan cada uno de los niños y niñas en la interacción con diferentes situaciones de la vida cotidiana, relacionadas con las emociones; que puedan expresar, exteriorizar y dar nombre a la emoción. Además, en la interacción con los otros, se tendrá la posibilidad de descubrir las emociones que experimentan los otros(as), diferentes a las emociones propias. Es importante que, a partir de su propia experiencia frente a las dinámicas desarrolladas en los retos propuestos, los niños y las niñas, logren regular las emociones propias, y puedan dar respuestas asertivas a las mismas. En el

siguiente cuadro (ver tabla 1), se describen los 5 talleres desarrollados en 2 y 3 sesiones cada uno, los cuales se aplicaron durante los meses de agosto a octubre de 2022.

Tabla 1

Estructuración de los talleres

TALLERES	OBJETIVO	TIEMPO	RECURSOS	METODOLOGÍA
1. Las y los exploradores (ras) más extraordinarios(as) de la creación	Reflexionar la importancia que tiene cada uno como ser humano único e irrepetible.	2 sesiones de 60 minutos cada una	Video beam Computadores Plataforma wix Caja sorpresa Espejo, Imágenes de los personajes importantes en Colombia Recurso humano.	
2. Exploro y ubico mis emociones hacia la búsqueda del tesoro	Conocer y diferenciar emociones básicas de alegría, enojo, tristeza y miedo; y asociarlas con las emociones propias.	3 sesiones de 60 minutos cada una	Video beam Computadores Plataforma Wix Hojas con imágenes de las emociones Block de hojas iris Tijeras, Pegante Palitos de paleta Salón y recurso humano	
3. Diseñando el mapa hacia el tesoro escondido “mi cuerpo y mis emociones”.	Crear conciencia sobre el propio cuerpo, conociendo cada uno de sus partes a través del movimiento, y las posibilidades de interacción con el entorno.	2 sesiones de 60 minutos cada una	Parlante USB Colchonetas Incienso Velas Hojas blancas Colores.	
4. cartografía del cuerpo “Descubro donde se ubica mi emoción”	Conocer y dar nombre a las emociones que experimenta cada niña (o), y cómo se manifiestan en cada una de las partes del cuerpo.	3 sesiones de 60 minutos cada uno	Tambor Pliegos de papel periódico Revistas, Marcadores Tijeras Pegante Papel seda de Colores	

5. Encontrando las pistas mediante el “Juego de Imitadores”	Captar la emoción que experimenta el otro, para entenderla y reproducirla mediante el juego de mímica.	2 sesiones de 60 minutos cada una	Salón, recurso humano, Parlante USB- música Salón Recurso humano	
---	--	-----------------------------------	--	---

Por medio de los QR que se encuentran en la casilla de “metodología”, se accede a cada uno de los talleres, así como a las diferentes actividades y retos a los que se enfrentaron los niños y las niñas en la “búsqueda del tesoro de la empatía”. Finalmente se procede de nuevo a la aplicación de la encuesta “mis emociones importan” (ver anexo E) con el fin de comparar y triangular la pertinencia de la implementación de los talleres, y el impacto de la presente propuesta de investigación.

Categorías de análisis

Al realizar este recorrido investigativo en la etapa de la implementación, surgen algunos cuestionamientos; y es en ese momento, en donde se empiezan a articular los postulados teóricos, con el contexto objeto de la investigación, y los niños y las niñas en sus particularidades. Estas preguntas surgen de la interacción, la socialización, el reconocimiento del territorio en el que están inmersos, su círculo social y familiar, y todo lo que acaece a los niños y las niñas del segundo grado. Y es en esta etapa de la ejecución y puesta en marcha de todo lo que se ha investigado, en donde se van aclarando esas dudas, y se van haciendo más tangibles. Es por medio de las experiencias con los otros, de los acercamientos, de poder compartir y coexistir esas vivencias y sentires; de tener la posibilidad de contagiarnos con su esencia, lo que nos da la posibilidad de ir trazando este maravilloso recorrido y tener la posibilidad de entender el concepto de la empatía de una manera más palpable.

Es de esta manera, que se empiezan a delimitar los caminos por los cuales queremos transitar, para que los niños y las niñas, tengan la posibilidad de enlazar su existencia y cohabitar con los otros. Hay que escuchar sus voces, sumergirse en sus discursos y narrativas, conocer sus intereses, apreciar sus experiencias de vida y tener la posibilidad de dar respuesta a estas necesidades, que surgen a partir de la presente investigación.

Es así como se definen 3 categorías de análisis (Ver Figura 4) que son: primera: Emociones “*Vivencias propias, realidades e interacciones con otros*”; segunda: Narrativas digitales “*Indagando las múltiples formas de expresar y transmitir la propia experiencia de vida*” y tercera: Empatía “*Comprobando la existencia del otro y enlazando con su esencia*”, las cuales se integran en los 5 talleres.

Figura 4:
Categorías de Análisis



Nota: Esquema explicativo de las categorías de análisis planteadas. Elaboración propia

Emociones: “Vivencias Propias, Realidades e Interacciones con Otros”

Categoría que hace alusión a aquello invisible a los ojos, pero crucial en la vida de cada ser, esa visión de la naturaleza humana que suele pasarse por alto, y de manera equívoca se tiende a valorar más lo que se piensa por encima de lo que se siente. De acuerdo con Ruiz-

Cuéllar, (2020) se han originado varios traumas psicológicos en tiempos de pandemia, afectando de esta manera la sana convivencia personal y social de los niños y las niñas, por lo que se hace necesario repensar la educación desde el abordaje emocional (citado por Rosero et al., 2021, p. 3). Este proyecto da relevancia a las emociones, ya que, desde la escuela, se hace mayor énfasis en cumplir con unos contenidos curriculares, pero no se hace un alto en el camino para ahondar en cada ser humano, en sus vivencias, en su contexto, en sus experiencias de vida y en su transitar que son los que trazan su existencia y su habitar en este mundo. Es de esta manera que se delimitan las siguientes subcategorías:

Conocimiento de sí mismo. El cuerpo es el marco de referencia para la acción, y es el centro para la mediación que establecen las niñas y los niños con el mundo exterior como se menciona en el “*lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*” (2019); De esta manera, su cuerpo es el primer territorio que habitan y a partir del cual dan forma y conectan con sus territorios vitales, aquellos en los que se sienten seguros, confiados, amados, sostenidos y acogidos, en los que vivencian su pertenencia y desarrollan su identidad como miembros de una comunidad cultural. (como se citó en Bejarano et al., 2019)

Es en el reconocimiento del propio cuerpo que los niños y las niñas, son conscientes de su individualidad, configurando de esta manera, la forma de interacción con el entorno y con los otros, tomando decisiones sobre su actuar ya que es en el cuerpo en donde se concibe un punto de partida a través del cual se harán presentes las emociones. A través de la exploración con el entorno, los niños y las niñas perciben un sinnúmero de información sensorial que llega a través de sus sentidos, y se hacen conscientes de cada una de las partes de su cuerpo y la capacidad de movimiento. Esa experiencia individual va instaurando en los niños y las niñas un conocimiento

corporal propio, que les permite ser conscientes de su cuerpo y dar respuesta a los estímulos del entorno y a tener mayor conciencia de su emocionalidad.

De allí, los niños y niñas comienzan a tener conciencia que poseen un cuerpo con diferentes partes, con funciones determinadas, lo cual motiva a hablar de lo que sucede en su interior, sus posibilidades de movimiento, expresión, la relación en determinados espacios, con diversos objetos, la relación de distancia y orientación. Es en esta exploración y toma de conciencia del propio cuerpo, en donde se va creando un proceso de identidad, autoconocimiento, de aceptación y de valoración propia.

Conocer y Darle Nombre a la Emoción. En esta subcategoría se brinda a los niños y las niñas la experiencia con diferentes sensaciones de contacto con actividades que los orientan a identificar cada una de las emociones; miedo, enojo, tristeza y alegría. Es significativo que los niños y las niñas conecten primero con la emoción, nombrándola, conociendo de una manera más clara lo que sienten, y situando la emoción en un plano real y consciente.

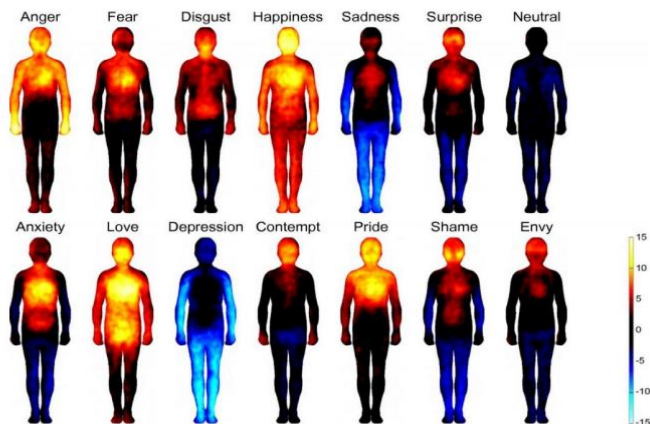
Bisquerra (2007) hace referencia a la importancia de las competencias emocionales en el ámbito de la educación, y las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Dentro de estas categorías se enmarca la conciencia emocional que hace énfasis además en la capacidad de los niños y las niñas de dar nombre a las emociones, es de esta manera que logran obtener una mayor eficacia en el uso del “vocabulario emocional” como lo menciona el autor, dotando de sentido cada una de sus expresiones y hallando un mayor sentido a lo que dicen y transmiten.

Reconocer en qué parte del cuerpo se siente la emoción. Para los niños y las niñas, no es fácil identificar en qué lugar de su esquema corporal exactamente ubican la emoción teniendo

en cuenta la sensación experimentada. Es así, como desde esta subcategoría, se les incita a identificar primero la sensación atribuida a una emoción determinada por medio de la propia experiencia de vida, a través del recuerdo, (al evocar situaciones de su vida en la cual experimentaron emociones intensas de enojo, alegría, tristeza y/o miedo) y a través de la interacción con los otros. El cuerpo se manifiesta al percibir las emociones, es de esta manera que se establece una relación entre cuerpo y pensamiento, pero hay que hacerlo explícito y expresarlo a través del lenguaje, para lograr comprenderlo y exteriorizarlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, (Benedicto, 2015), “las emociones procesan y evalúan la importancia y prioridad de los eventos sensoriales y ajustan las respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales para hacer frente a los retos” (pág. 18). Es por esta razón, que cuando se hace referencia a sentir “mariposas en el estómago” cuando la emoción que experimentamos es la alegría, o al sentir un nudo en la garganta, dolor en el pecho y ganas de llorar cuando estamos tristes, es porque se liberan neurotransmisores como lo menciona la autora, y se reacciona ante estos.

Ilustración 1:
Topografías corporales



Nummenmaa, et al. 2014. “Topografías corporales” (Ilustración). *Revista Digital de Medicina Psicosomática y Psicoterapia*. https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Representaciones_corporales_y_mapas.pdf

Al respecto de las emociones y su relación con el cuerpo, (Benedicto, 2015) señaló un estudio realizado por Lauri Nummenmaa, quien investigó sobre la estrecha relación de las emociones conscientes con sensaciones universales “topografías corporales”. En la “Ilustración 1” izquierda a derecha y de arriba abajo: se evidencian las emociones de ira, miedo, asco, felicidad, tristeza, sorpresa, neutra, ansiedad, amor, depresión, contento, orgullo, vergüenza, envidia (pág. 20). Según este estudio realizado a 701 personas de diferentes partes del mundo, la mayoría coinciden en la manifestación fisiológica atribuida a la emoción evidenciada en la ilustración de las topografías y la similitud en la activación del color según la parte del cuerpo en la que se siente con mayor intensidad dicha emoción (Ver Ilustración 1).

Regular la Emoción. Al tener la capacidad de conocer las emociones y poder nombrarlas, es importante tener en cuenta las manifestaciones fisiológicas de estas, con el fin de regular las propias reacciones. Según Cole et al., (1994) “*la regulación emocional*” sirve para evitar, desplazar, transformar, minimizar, inhibir o intensificar las emociones” (citado por Pascual y Conejero, 2019). Todas las emociones que se manifiestan en las personas son válidas, no hay emociones buenas o malas, es la “capacidad de regularlas” según los autores, es tener la posibilidad de controlar la intensidad de estas, y las reacciones corporales asociadas a las mismas.

Al respecto Goleman (1996) enmarca la regulación emocional, como una categoría separada de los demás tipos de inteligencia y se refiere al ser capaces de crear conciencia de lo que se está sintiendo para luego poder generar algunas estrategias que ayudaran a influir sobre estas (citado por Canals, 2019). De acuerdo con esto, la capacidad de “regular”, estaría asociado con la capacidad de generar estrategias, a la hora de experimentar la emoción, sin dejar que esta

sensación perdure en el tiempo, o que nos lleve a tener conductas que afecten nuestra integridad, o que afecten a otros.

Narrativas Digitales “Indagando las Múltiples Formas de Expresar y Transmitir la Propia Experiencia de Vida”

Esta categoría corresponde a la utilización de una herramienta pedagógica que permite expresar emociones, sentimientos, historias y experiencias de vida, a través del uso de múltiples lenguajes con la ayuda de la tecnología. De acuerdo con López (2014), las narrativas digitales, “impulsan los procesos de discontinuidad, a la ruptura de la lectura lineal de los códigos lingüísticos, fomentando así una formación sustentada en aspectos como la interactividad y la generación de un contenido emocional en los educandos” (citado por Acosta y Pérez, 2019, pag. 5). Cabe señalar que en el momento de interactuar por medio de las narrativas y las voces de las niñas y los niños, entran en juego además, aspectos emocionales, que permean estos contenidos de individualidad, contexto, experiencias, que se logran captar en estos procesos de ruptura de lo lineal como lo señala el autor, además de interactuar con las nuevas tecnologías.

En efecto, esta forma de producción por medio de las narrativas digitales, promueve encuentros, que dan paso al reconocimiento de las propias voces, motiva a la participación de los niños y las niñas, y crea escenarios digitales que permite el uso de herramientas tecnológicas en interacción con diversas plataformas. Estas narrativas no se manifiestan solamente de manera oral o escrita, sino por medio de la danza, la expresión corporal, la pintura, la música, y cualquier medio al que se pueda acceder para transmitir y comunicar una emoción, un sentimiento, una necesidad o un punto de vista, por medio de diferentes lenguajes.

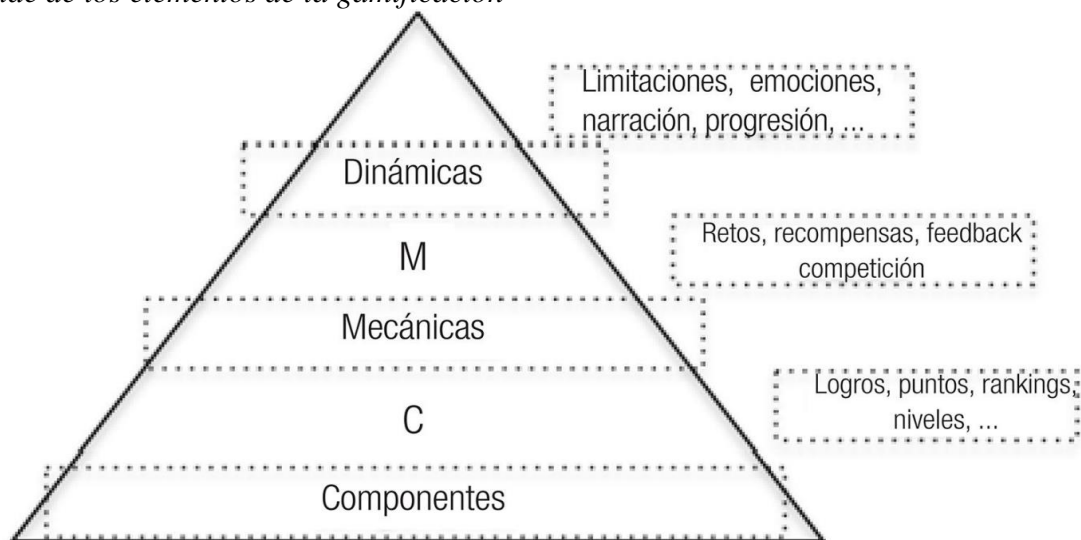
Es así como esta herramienta pedagógica, fundamental en la presente investigación, y que ha sido mediadora de múltiples aprendizajes, se nutre de diferentes elementos como son: La plataforma Wix, la cual da opciones de creación de contenidos en la nube, es online, y se puede compartir quienes se quiera de manera privada o pública; en esta plataforma, se comparten además, diferentes elementos de elaboración propia como audios, infografías y diferentes piezas visuales elaboradas en la plataforma Canva, que corresponde a una web con herramientas de diseño gráfico. En los diferentes talleres se reproducen algunos videos de la plataforma YouTube. Y, para la elaboración de los juegos interactivos se utiliza la plataforma Genially, la cual permite crear contenidos audiovisuales interactivos de manera más sencilla.

Gamificación. Esta subcategoría se atribuye como elemento fundamental dentro del uso de las herramientas pedagógicas y didácticas, en la implementación de los talleres; ya que es por medio de la gamificación que se motiva a los niños y las niñas, a encontrar el “tesoro de la empatía”, la cual permite enlazar uno a uno los talleres, los cuales se convierten en “retos”, con una finalidad en común.

Teniendo en cuenta la definición de Detering (2011), “La gamificación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador” (como se citó en Ortíz et al., 2018). Teniendo en cuenta esta definición, la herramienta que se utiliza en el diseño y aplicación de los talleres, es la plataforma Wix, en donde se encuentran los diferentes elementos de la gamificación (ver figura 1), los cuales crean un escenario de juego en espacios de aprendizaje sobre las emociones y la empatía.

Ilustración 2:

"Pirámide de los elementos de la gamificación"



Nota: "Pirámide de los elementos de gamificación" adaptado por Colón, Jordán y Agredal (2018) de Werback (2012)

Estos elementos de la gamificación (ver ilustración 2) según Werback (2011) se enmarcan en la presente propuesta de investigación de la siguiente manera: Las dinámicas hacen referencia al avance progresivo que se va desarrollando con los niños y las niñas en interacción con la plataforma Wix (ver imagen 2), y en la cual están inmersas las diferentes actividades, juegos, retos y los puntos que van obteniendo a medida que avanzan (como se citó en Ortiz et al., 2018). Las mecánicas son las actividades convertidas en "retos" en las que deben participar los niños y las niñas para poder avanzar, estas actividades se enlazan como requisito para continuar en el "juego", e ir escalando, hasta conseguir el "tesoro". Los componentes, son los talleres enumerados del uno al 5 que generan unos niveles, y les confieren puntos los cuales les permiten llegar a la meta y tener la oportunidad de buscar junto con sus compañeros, el mapa que los guiará a descubrir el cofre.

Empatía: “Comprobando la Existencia del otro y Enlazando con su Esencia”

Esta categoría de análisis enmarca uno de los propósitos fundamentales de esta investigación. Luego de transitar por la categoría de las emociones en las que se tiene que trabajar de la mano con la empatía, ya que coexisten en su esencia e intencionalidad. Se pretende que los niños y las niñas adquieran ciertas habilidades que les permitan no solamente entender y regular sus emociones, sino darse cuenta además de la emocionalidad del otro (diferente a la propia), comprender y sentir lo que al otro le sucede en sus emociones, entenderlo y apoyarlo.

Cabe anotar que los niños y niñas de grado segundo, inician su etapa escolar en el año 2020 en el grado de Transición, que es el año en el que surge la coyuntura frente al Covid 19. El proceso de escolarización y socialización de los niños (as), y propia del preescolar se genera en el lugar de vivienda de cada uno(a), razón por la cual, tienden a entrar en conflicto con el regreso al colegio y a la presencialidad en los colegios, y se generan algunos cuestionamientos sobre la misma: ¿Por qué no puedo seguir estudiando en casa?, ¿Por qué tengo que ir al colegio?, “yo quiero seguir así, haciendo mis tareas en casa”. Es en esta instancia en donde los niños(as) empiezan a manifestar conductas de llanto, rabietas, negativa frente a su asistencia al colegio, y reacciones somáticas ante la angustia que esta situación les genera.

De acuerdo con López et al., (2014) “la naturaleza intrínsecamente social de los seres humanos hace que el reconocimiento y la comprensión de los estados mentales de otros, así como la capacidad para compartir estos estados mentales y responder a ellos apropiadamente, sea una de las habilidades necesarias más importantes para vivir en contextos sociales complejos” (Pág. 41). Retomando lo anterior, se hace necesario someter a los niños y las niñas a experiencias empáticas en el aula, con el fin de que adquieran herramientas que les permitan

favorecer su interacción con los otros y mejorar la convivencia, disminuyendo así niveles de agresividad que se generan comúnmente en el entorno escolar. Además, es en la interacción con los otros(as), que se empieza a conocer la emoción propia, conocer y comprender la emoción del otro, entenderla y empatizar.

Es por esta razón que se hace énfasis en el trabajo de las emociones y la empatía, minimizando de esta manera en “alguna medida”, el impacto que ha originado la coyuntura frente al COVID 19 y las secuelas que ha dejado la misma. En esta categoría de análisis específicamente, se hará énfasis en dos etapas de la empatía según el modelo de Hoffman (como se citó en Roda, 2020) que son:

Empatía Hacia los Sentimientos de los Demás. Es en esta etapa en donde los niños y las niñas empiezan a conocer sus emociones y a darse cuenta de que son diferentes a las que experimentan los otros, dejando atrás el egocentrismo, e interactuando un poco más con la emocionalidad de los demás.

Empatía Hacia las Circunstancias Vitales del Otro. En esta subcategoría, además de que los niños y las niñas logran la capacidad de ponerse en el lugar del otro, también se hace énfasis en que tengan la posibilidad de entender al otro y poder actuar frente a las necesidades del otro, sin cambiar sus propias emociones y necesidades.

Resultados

La presente investigación, analizó las experiencias de 20 niños y niñas del Colegio Agustín Fernández IED del grado segundo de primaria en el manejo de las emociones y la empatía; 9 de ellos son niños, que corresponden al 45% de la muestra; y 11 son niñas, que corresponden al 55% de la muestra. Este estudio inicial se realizó por medio de la implementación de la encuesta

“mis emociones importan” (ver anexo B), la cual consta de 7 preguntas relacionadas con las emociones básicas de enojo, tristeza, alegría y miedo, y que además están asociadas también a acciones empáticas, y a situaciones de su contexto y cotidianidad. Cabe aclarar que antes de iniciar la aplicación de la encuesta y de los talleres, se realizó una reunión con los padres de familia de los 20 estudiantes que participaron en la presente investigación, exponiendo de esta manera el objetivo de la presente investigación, quienes aceptaron y firmaron el consentimiento informado (ver anexo D), dando total aprobación para la aplicación de esta. Así mismo los niños y las niñas firmaron el respectivo asentimiento informado (ver anexo C) en donde aprueban también su participación.

Teniendo en cuenta que el 30% de los niños y las niñas, aún no han adquirido el código lecto escrito (6 estudiantes), se realizó una sesión de una hora aproximadamente, a nivel grupal, con apoyo de herramientas audiovisuales, en donde se expuso el objetivo de la encuesta y se explicaron una a una las preguntas. Se aclaró a los niños y las niñas, que debían colorear la casilla “SI” si su respuesta era afirmativa y colorear “NO” si su respuesta es negativa. Se tomaron algunos ejemplos de su cotidianidad para que tuvieran la oportunidad de establecer asociaciones con las mismas y mayor claridad, ya que en algunas de las preguntas presentó confusión

Se realizó el presente análisis teniendo en cuenta la categoría de sexo, se incluyeron preguntas escritas de manera tal, que las personas que se mencionan en las mismas, y en las acciones de las oraciones, eran pertenecientes al sexo masculino (ítems 1 y 7) y al sexo femenino (Ítems 2 y 6). Así mismo se incluyen 3 preguntas neutras (2, 3 y 5), en donde no se establece ningún género en las oraciones de estas preguntas.

A continuación, se presenta un cuadro (tabla 1) en el que se exponen las respuestas de las niñas, evidenciando que en las preguntas 1, 3, 4 y 7, sus elecciones se inclinan hacia una mayor tendencia a la conducta empática. A diferencia de las preguntas 2, 5 y 6, en donde las respuestas que eligieron se inclinan en un mayor porcentaje hacia la conducta menos empática.

Tabla 2

Respuestas de las niñas a la primera versión de la encuesta “mis emociones importan”

# PREGUNTA	SEXO FEMENINO					
	SI		NO		SI Y NO SIMULTÁNEAMENTE	
	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE
1	6 (+)	54,5%	3 (-)	27,2%	2	18,1%
2	3 (+)	27,2%	7 (-)	63,6%	1	9%
3	3 (-)	27,2%	5 (+)	45,4%	3	27,2%
4	9 (+)	81,8%	2 (-)	18,1%	0	-----
5	5 (-)	45,4%	6 (+)	54,5%	1	9%
6	7 (+)	63,6%	3 (-)	27,2%	1	9%
7	9 (-)	81,8%	2 (+)	18,1%	0	-----

Nota: (+) indica mayor tendencia a comportamientos empáticos. (-) Indica menor tendencia a comportamientos empáticos

Al realizar el análisis del siguiente cuadro (tabla 2), en donde se presentan las respuestas de los niños, se puede evidenciar que en las preguntas 1, 2, 6 y 7, se presentan elecciones en sus respuestas, en donde hay mayor tendencia hacia la empatía. Pero en las preguntas 3, 4 y 5 sus respuestas se inclinan mayormente hacia experiencias menos empáticas.

Tabla 3

Respuestas de los niños a la primera versión de la encuesta “mis emociones importan”

# PREGUNTA	SEXO MASCULINO					
	SI		NO		SI Y NO SIMULTÁNEAMENTE	
	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE
1	8 (+)	88,8%	1 (-)	11,1%	0	-----
2	4 (+)	44,4%	5 (-)	55,5%	0	-----
3	2 (-)	22,2%	5 (+)	55,5%	2	22,2%
4	2 (+)	22,2%	7 (-)	77,7%	0	-----
5	4 (-)	44,4%	4 (+)	44,4%	1	11,1%
6	6 (+)	66,6%	3 (-)	33,3%	0	-----
7	3 (-)	33,3%	5 (+)	55,5%	1	11,1%

Nota: (+) indica mayor tendencia a comportamientos empáticos. (-) Indica menor tendencia a comportamientos empáticos

Cabe anotar que en las respuestas en donde marcaron simultáneamente “*si*” y “*no*”; siendo las preguntas 3 y la 5 las de mayor incidencia, se puede deducir que es en las preguntas en las cuales los niños y las niñas presentaron mayor dificultad para ser comprendidas. Tanto los niños como las niñas coinciden en elegir en las respuestas neutras, mayor incidencia hacia las acciones empáticas.

Después de realizar un acercamiento a las experiencias empáticas de los niños y las niñas del Colegio Agustín Fernández IED, por medio de la encuesta “mis emociones importan”; el siguiente paso es narrar, contar, en las siguientes líneas, junto con ellos(as), el mágico recorrido que se realizó, hacia el tesoro de la empatía, una escenario fascinante, lleno de aprendizajes, vivencias, experiencias de vida, cooperación, juego, emoción, diversión y muchas más experiencias que dejaron huella, no solo a los niños y las niñas objeto de la presente investigación sino a cada uno de sus entornos, escuela, familia, territorio, y esos pequeños mundos en los que habitan estos seres maravillosos. Para narrar esta maravillosa experiencia, se retomó la información recolectada en los diarios de campo (Ver anexo F)

Esta experiencia significativa para los niños y las niñas basada en la **gamificación** permitió que, por medio del juego, se sumergieran en un mar de aprendizajes sobre las emociones y la **empatía**. En estos contextos de aprender jugando, la motivación es un elemento primordial, para que la intencionalidad en la participación de los niños y las niñas sea una decisión más que una imposición.

Imagen 2

Acceso a la plataforma Wix "En búsqueda del tesoro de la empatía"



Nota: QR para ingresar a la plataforma interactiva en WIX que encamina nuestra aventura "En búsqueda del tesoro de la empatía. Elaboración propia.

En la plataforma Wix (ver imagen 2) se creó un software interactivo, que fue el que se utilizó de guía en todo el sendero que se recorrió en los diferentes talleres, la intención de esta idea era enlazar la experiencia en una sola, y que no se desarrollaran los talleres de manera aislada, para que entendieran que pertenecía a una misma experiencia con igual finalidad. Al iniciar, la plataforma se proyectó en el salón con ayuda del video beam y un parlante que amplificaba la voz, un audio explicativo, en donde se les relató a los niños y las niñas, el objetivo de la travesía y las reglas para poder participar. Fue muy emocionante, porque el rol de ellos era el de exploradores y exploradoras, en búsqueda del tesoro. Cada actividad que tenían que desarrollar en cada uno de los talleres, se estableció como un reto que tendrían que superar para así avanzar, paulatinamente, lo cual les proporcionaba unos puntos que tenían que acumular para

poder llegar a la meta. Es gratificante ver de qué manera los niños y las niñas se toman en serio su papel, el cual les permitió disfrutar de la actividad y aprender. En las diferentes clases las cuales impartía con el grado segundo, siempre estaban a la expectativa de nuestro encuentro, que por lo general era los miércoles y jueves, y constantemente utilizaban diferentes expresiones como: *“profe, cuando vamos a descubrir el tesoro escondido”*, *profe, cuando vas a traer el video wi* (significado: video beam) *“quiero que llegue el día para poder seguir con los retos”*, *“cuando vamos a ser de nuevo exploradores”*, con gesto de emoción en sus rostros.

A continuación, se plasman una a una, las mágicas experiencias de los niños y las niñas, en esta travesía de “en búsqueda del tesoro de la empatía” desarrollada durante la implementación de los talleres; todas las actividades y los retos fueron los que guiaron la presente investigación. Al nombrar cada uno de los talleres, se tuvo en cuenta enlazarlo con la propuesta enmarcada en la gamificación, y conectarlo además con el propósito inicial que es lograr que los niños y las niñas se reconozcan como seres importantes, valoren y aprecien su cuerpo como primer territorio en el que habitan, y se proyecten teniendo en cuenta sus intereses, fortalezas y debilidades.





Las y los exploradores más extraordinarios de la creación

Por medio de las reflexiones realizadas en nuestro primer encuentro con los niños y las niñas, se tuvo el espacio de reconocer y resaltar lo importante que es cada uno de ellos, y cada experiencia de vida enmarcada en su ser, su esencia, su territorialidad. Cada uno es protagonista de la historia de su vida, y tiene la capacidad de tomar decisiones sobre sus sentimientos, sus **emociones**, y su actuar en el mundo. A través de diferentes expresiones artísticas de baile, y

canto, se les incita a conocer, valorar y crear conciencia de cada parte de su cuerpo, por medio de un auto abrazo (ver imagen 3).

Posterior a esto y con ayuda de las herramientas tecnológicas (Wix, vocaroo, youtube, genially), se presentan imágenes de personas importantes en Colombia, hombres y mujeres que se han destacado en diferentes escenarios y que han obtenido logros y reconocimientos importantes (científicos(as), deportistas, escritores(as), entre otros) y que se han esforzado para alcanzar lo que se proponen en la vida. Y es aquí donde se indaga ¿qué quieren ser cuando sean grandes?, en donde expresaron algunas motivaciones permeadas por su transitar y habitar en el territorio, y en los lugares recorridos. En la siguiente imagen, los invito a transitar por las voces (en los QR) de los niños y las niñas, quienes son los protagonistas de esta asombrosa travesía.

Tabla 4
Narrativas digitales de los territorios encarnados

NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	CÓDIGO QR
<i>“yo quiero ser cuando grande soldada, para sacar mi familia adelante”</i> (Hanna 8 años)	
<i>“Cuando grande quiero ser doctora, para ayudar a las personas”</i> (yaritza 8 años)	
<i>“Quiero ser maestra, para enseñar a los niños para que aprendan más”</i> (Carolina 8 años)	
<i>“Quiero ser soldada porque puedo volar en los aviones, puedo ayudar a las personas, cuando están en problemas”</i> (Isaideth 8 años)	

Nota: En los QR se accede a las voces de los niños y las niñas

Al escuchar sus voces, y elecciones sobre sus proyecciones de vida, siempre en sus relatos está inmerso el ayudar al otro, y en sus discursos se enmarca el despojarse de sí; sienten satisfacción y alegría. El **auto conocerse** les permitirá a los niños y las niñas ser más conscientes de sus alcances y limitaciones, también a reconocer su corporalidad y las posibilidades de interacción con el entorno, como parte de las decisiones que elijan sobre su actuar. De acuerdo con (Bejarano et al., 2020), el cuerpo es el primer territorio que habitan y a partir del cual dan forma y conectan sus territorios vitales, aquellos en los que se sienten seguros, confiados, amados, sostenidos y acogidos. Es de esta manera, que damos este importante paso para reconocer y explorar, el primer territorio en el que habitan los niños y las niñas, permitiéndoles por medio de la expresión corporal, el canto, la danza, el juego, **narrar** la forma en la que establecen sus conexiones vitales.

Imagen 3



Habitando nuestro primer territorio “el cuerpo”



El reto de esta actividad fue, descubrir el personaje más maravilloso de la creación, que se encontraba en un misterioso cofre y en su interior un espejo. En sus discursos, y durante el desarrollo de este encuentro, mencionan a superhéroes, personajes famosos y a “Dios”, como seres extraordinarios que se encontraban en el cofre, pero el asombro cuando vieron reflejado su rostro, los llevó a reflexionar y a comprender que su habitar y cohabitar, los pone en un lugar en el que ellos van forjando un camino por recorrer. Otros niños expresaron decepción al ver reflejado su rostro, no les gusto, tenían otras expectativas, no se reconocen como seres importantes. Eso tan extraordinario, no lo ven en sí mismos, es ajeno a ellos, y lo ven reflejado en los otros, fuera de ellos. Los(las) invito a escucharlo de sus propias voces, que permiten transportarnos a los lugares y los momentos de la experiencia.

Tabla 5

Narrativas digitales que cuentan historias de personas únicas e importantes

NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	CÓDIGO QR
<i>“Bien, bien, me gustó, lo que más me gusto, es descubrir el tesoro. Había “un espejo”, vi a un ser muy importante, soy importante porque ayudo a mi familia, organizo mis cosas algunas veces y ayudo a mi mamá algunas veces en el aseo de la casa”. (Martín C 8 años)</i>	
<i>“A mí me gustó la actividad, ahí había en el cofrecito un tesoro escondido y me gustó mucho, me gusto lo que vi, sentí emoción y alegría, soy importante porque... porque. porque yo me quiero mucho” (Valentina 8 años)</i>	

Nota: En los QR se accede a las voces de los niños y las niñas

En su narrativa, Martín nos transmite la **emoción** de la experiencia, él se siente importante ayudando a su mamá, para él, ese es un territorio en el que se siente seguro, amado y valorado. Valentina por su parte expresa que siente emoción y **alegría** al ver que es ella el personaje extraordinario; pero al preguntar por qué era importante, no sabía que responder, en ese espacio de silencio, tuvo la oportunidad de descubrirlo, entenderlo y abrazarlo, mediante la frase “soy importante porque yo me quiero mucho”.

Cada paso que se dio en esta investigación desplegó un sinnúmero de cuestionamientos, y a partir de cada voz, sonrisa, abrazo, llanto, emoción y expresión reflejada, me vi obligada a ponerme en el lugar de cada uno(a), y entender que lo que transmiten los niños y las niñas en esas manifestaciones son las **narrativas** que los acaece, son familias, barrios y comunidades, que cuentan su propia historia.

Exploro y ubico mis emociones hacia la búsqueda del tesoro

Continuando este magnífico recorrido, y llenando de magia cada uno de los encuentros; en esta ocasión, se tuvo la oportunidad de tener un acercamiento al concepto de emoción y a las emociones básicas de alegría, enojo, tristeza y miedo. La intención de este reto es que los niños y las niñas se apropiaran de estas, **conocieran las emociones**, las sintieran, y las expresaran, para de esta manera poder comprender de qué manera se manifiestan cuando ellos(as) se enfrentan a alguna situación externa que las genera.

Esta actividad inició, manifestando y **narrando** con el cuerpo las diferentes sensaciones que se experimentaron a través del canto, el baile y la expresión corporal por medio de la canción “si tú tienes muchas ganas”, la cual los incita a que se expresen de acuerdo con cómo se sienten, y de esta manera poder comunicar y transmitir las diferentes **sensaciones** a las que se enfrentan cuando sienten ira, alegría, tristeza o miedo. Posterior a esto, los niños y las niñas le atribuyeron un color a cada emoción, la mayoría de ellos coincidió en asociar: **ira** - rojo, **alegría** - amarillo, **miedo** - verde y **tristeza** - azul (algunos de ellos asignaron el azul a miedo y el verde a tristeza). Como se puede observar en la imagen 3, ellos(as), comunicaron la emoción, atribuyendo a esta diferentes gestos faciales.



“Al entrar en contacto con un color determinado, este se sincroniza de inmediato con el espíritu humano, produciendo un efecto decidido e importante en el estado de ánimo”.

(Johann Wolfgang von Goethe)

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que el color influyó de alguna manera en el estado de ánimo de los niños y las niñas, ellos asocian los colores cálidos a sensaciones intensas como ira – rojo y alegría – amarillo. Los colores fríos los asociaron a emociones de llanto – azul (atribuido a las lágrimas) y verde miedo.

Tabla 6

Narrativas orales de las emociones propias.

NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	CÓDIGO QR
<i>En esta actividad de las caritas, cuando hicimos enojo, alegría, tristeza y nervioso, porque.... cuando estoy alegre es cuando voy al parque.... y cuando estoy triste porque cuando voy a ir al parque se pone a llover. Cuando estoy enojada porque me dicen muchas cosas feas y no me gusta y me pongo enojada. (Hanna 8 años)</i>	
<i>Me gustó la actividad porque aprendemos cosas, a veces nos sentimos enojados y algunas veces nos sentimos tristes y algunas veces nos sentimos felices. Yo me enojo cuando me pegan o cuando me regañan por una cosa que yo no hice. Me da alegría estar con mi mamá y jugar con mis amigos (Martín P 8 años)</i>	

Nota: En los QR se accede a las voces de los niños y las niñas

A través de las diferentes voces, se enuncian las formas de estar y de habitar, aprendiendo a expresar por medio de la **narrativa**, no solo oral o escrita, sino corporal y artística (pintura, canto, danza), lo que con palabras no se puede expresar.

Imagen 4

Comprendiendo la esencia del propio ser.



Cabe mencionar que en el momento en el que los niños(as) se vieron enfrentados a reconocer las cualidades atribuidas a las emociones de manera conjunta, les permitió ser más conscientes de las manifestaciones corporales en torno a la emoción. Según el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional abarca cuatro aspectos importantes que son: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional; que consiste en tomar conciencia de la emoción y verbalizarla, comprender y entender los propios cambios emocionales y tener la capacidad de manejar las emociones de una manera asertiva en torno al propio bienestar emocional y racional (como se citó en Berrocal y Extremera, 2002).

Retomando lo anterior, esta experiencia dotó de herramientas a los niños y las niñas, para comprender los estados de ánimo y las respuestas corporales a estos, actuando de manera más reflexiva con los otros y con el entorno. En el momento final de nuestro encuentro, y al enfrentar a los niños y las niñas con algunas experiencias de la cotidianidad y las emociones que

les asignan a estas situaciones, entre ellos se dan cuenta que todos(as), no experimentan la misma emoción y en sus rostros se ve reflejado el asombro. Pero al entrar en diálogo con el grupo, empiezan a entender que es válido que el otro(a), se sienta diferente a como “yo” me siento, y además que reconozcan que todas las emociones experimentadas son igual de válidas. Al preguntarles cómo se sintieron al volver al colegio después del COVID19 una niña (Valery 8 años) levantó la imagen con cara de enojo y otro niño (Sebastián 8 años) mostró la imagen con cara de miedo. Varios de los niños y las niñas experimentaron negativa, llanto e irritabilidad al regresar de nuevo al colegio a clases presenciales, pero en estos dos casos específicamente, fue complejo el proceso adaptativo, y estuvo permeado por un sinnúmero de emociones y sentimientos que perduraron en el tiempo, e hicieron más difícil esta transición en los niños y las niñas.

Diseñando el mapa hacia el tesoro escondido “mi cuerpo y mis emociones”.

Según Bejarano et al., (2020), el cuerpo es el primer territorio en el que habitan los niños y las niñas, de ahí, que establezcan interacciones con los otros y con el entorno. En este encuentro, se hizo énfasis en nuestro primer territorio “el cuerpo”, ya que es allí en donde se albergan el cúmulo de experiencias que enmarcan a los niños y las niñas desde sus territorios, y donde se han ido tejiendo historias particulares de vida, y que además se han trazado y se proyectan sobre un espacio y un tiempo determinados según su trayectoria individual. En esta instancia, desde la reflexión permanente de la propia práctica pedagógica, así como en la interacción cotidiana con los niños y niñas objeto de la presente investigación, se desarrolla una sensibilidad sobre el impacto generado en ellos(as). Se observan pequeñas transformaciones en sus interrelaciones y en la comprensión sobre su actuar y la manera de afrontar diferentes

situaciones que les generan emociones y sensaciones corporales, las cuales empiezan a conocer, a nombrar y entender, haciéndolas más explícitas. Un caso específico es el de Martín de 7 años de edad, quien presentaba reacciones de llantos, gritos y autoagresión (golpeaba su cabeza contra la mesa), frente a la ejecución de actividades en clase y ante las normas establecidas (seguimiento de instrucciones). Es claro que no conocía las emociones que estaba experimentando, ni tenía la capacidad de atribuir los estados fisiológicos que se manifestaban en su cuerpo para dar respuestas asertivas y **autorregularse**. Inesperadamente, Martín es uno de los niños más motivados y participativos en esta travesía que hemos emprendido, transmite y comunica con su corporalidad, el entusiasmo, alegría y la emoción.

Como señala (Deterding, 2011), “La gamificación es una herramienta fundamental para aumentar la motivación de los usuarios. Motivar es despertar la pasión y el entusiasmo de las personas para contribuir con sus capacidades y talentos a la misión colectiva” (p, 10). Es evidente lo que menciona el autor sobre la motivación y el aprendizaje, además, se ve reflejado en los niños y las niñas quienes disfrutaban cada encuentro, y gracias a esto, aprenden a su vez sobre emociones y **empatía**. Martín es un claro ejemplo del impacto causado a través de los diferentes retos, talleres y actividades en los niños(as), quienes son el objeto de la presente propuesta de investigación “la empatía es la clave”.

Lo interesante de esta travesía de “en búsqueda” del tesoro de la empatía”, es que me ha permitido llegar a escenarios de aprendizaje colaborativo y cooperativo, por medio de la **gamificación** y por medio de las experiencias de vida de los niños y las niñas reflejadas en sus **voces**, quienes son los protagonistas de su propia historia, y se han dejado permear y transformar.

Además, el trabajo en equipo los incita a intercambiar diferentes experiencias, a entender a los otros, a negociar, y a cohabitar con los otros, en un bien común.

Es por esto, que, para poder entender al otro, se debe empezar por el **auto conocerse**, y es en esta oportunidad en donde se abordó “el cuerpo como territorio”, desde la relajación, la respiración y el autocontrol (ver imagen 5), Y es aquí, en este espacio, en donde los niños y las niñas aprenden a tomar conciencia sobre el propio cuerpo, así como el manejo consciente que se puede llegar a tener sobre las propias emociones.

Imagen 5

En sintonía con la representación consciente de mi cuerpo.



La **corporalidad narra** historias y espacios de vida, que están determinados por el contexto en el que están inmersos los niños y las niñas y cuando crean conciencia de su propio cuerpo, toman un papel importante en la intencionalidad de la acción, en cuanto a los objetos y a los otros, reflexionando sobre lo que puede llegar a ocasionar.

Al tener la oportunidad de brindar estos espacios de relajación, respiración y autocontrol en los niños (as) por medio de la meditación guiada, se generan reacciones corporales y gestuales en los niños(as), de tranquilidad, placer, calma y quietud. Además, en este espacio que se creó especialmente para ellos, mostraban que se sentían halagados, ya que su salón de clases, ambientado con inciensos, velas, música y colchonetas, se convirtió en un espacio fuera de lo común. Pero al iniciar la actividad y solicitarles que cerraran los ojos les costó un poco poder controlar sus movimientos y estar pendientes de lo que sucedía a su alrededor. Después de hablarles durante algunos minutos, y empezar el conteo de uno a diez, disminuían poco a poco sus movimientos corporales (aunque no todos lograron una concentración y quietud total). Este ejercicio de relajación les permitió a los niños y las niñas ser más conscientes sobre su propio cuerpo, así como de cada una de las partes que lo conforman, reflejado en sus posturas corporales al escuchar el audio de la meditación guiada “El árbol encantado”, durante la reflexión final y al realizar los estiramientos. Este tipo de ejercicios les permite a los niños y las niñas ser más conscientes de las acciones corporales que generan las diferentes emociones en su entorno, además que tienen la posibilidad de alejarse un poco de los pensamientos que rondan en su cabeza, dando la oportunidad de focalizar su atención, lo que será muy útil a la hora de controlar las emociones propias, y las acciones corporales asociadas a las mismas.



Mapeando nuestro primer territorio “descubro dónde se ubica mi emoción”

“Ahora ya sabemos que el alma es el cuerpo y el cuerpo el alma. Nos dicen que son diferentes porque quieren persuadirnos de que podemos quedarnos con nuestras almas si los dejamos esclavizar nuestros cuerpos. (George Bernard Shaw)

Si se tiene la capacidad de conocer la **emoción**, asignarle un nombre, saber en qué parte del cuerpo se siente y cómo es su manifestación fisiológica, se tendrá una mayor posibilidad de manejarla y ejercer control sobre ella, sin que sea ella quien controle los propios actos, y sentimientos. Teniendo en cuenta que las emociones se presentan de manera repentina ante cualquier situación cotidiana, es evidente que no se puede controlar su manifestación. Pero lo que sí se pueden llegar a controlar, son las acciones que se atribuyen a esta, y el tiempo que perdure, siendo éste el estado de ánimo al que designamos sentimiento.

Tabla 7

Narrativas orales de las experiencias y sensaciones que atraviesan el propio cuerpo

NARRATIVAS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	CÓDIGO QR
<p><i>“Me sentí con miedo, cuando un día me perdí en Monserrate, eh que era navidad, y estaba la policía ahí, “me rescató”, y mi mamá venía en camino, y.... pude encontrar a mi mamá, eh.... Me sentí asustada, me dio dolor en el estómago, porque yo cuando siempre me siento asustada me da dolor en el estómago y me sentí muy asustada, me dio dolor en la garganta, sentía que no podía encontrar más a mi mamá. (Isaideth 8 años)</i></p>	
<p><i>“Un día tuve mucho miedo, fue hace un mes que estábamos en un centro comercial, y me perdí. Mi mami me había dicho que estaba en las cremas de ese centro comercial. Entonces busqué donde diga cremas y sentí miedo. Sentí miedo en el corazón, sentí que se me iba a salir” (Martín P. 8 años)</i></p>	

Nota: En los QR están plasmadas las voces de los niños y las niñas.

Las voces nos transportan a lugares y espacios de tiempo que evocan momentos relacionados con la emocionalidad, en donde el recuerdo en la memoria presente da lugar a un sinnúmero de manifestaciones fisiológicas, en la que los y las niñas atribuyen a las diferentes partes de su cuerpo emoción y sensación. Al ver la tabla 7 se observa que Isaideth y Martín, revivieron los momentos de tensión que vivieron, lo que les dio paso a entender cómo se sintieron y en que parte del cuerpo se manifestó; pero sólo al evocar el momento, tuvieron la oportunidad de sentirlo de nuevo y con gran intensidad y además de eso les dió la oportunidad de exteriorizar verbalmente esas sensaciones lo que da paso a comprender lo que se buscaba

mediante la actividad y realizar cada uno su cartografía de manera más consciente (ver imagen 6).

Este reto, fue mágico, ya que nos damos cuenta el poder que tenemos de transportarnos con nuestra memoria a cualquier momento y lugar, es increíble descubrir y verbalizar la parte del cuerpo en la que se siente la emoción. En lo personal, tuve que revivir momentos que se relacionarán con las emociones de ira, alegría, tristeza y miedo para poder entender que sentía mi propio cuerpo. De esta manera, se determinó que los niños y las niñas evocarán momentos significativos para ellos, y además que, en el espacio y el tiempo, les haya generado algunas de estas emociones. Esto hace referencia al “tiempo fenomenal” que menciona Ingarden (2005), y hace referencia al intervalo de tiempo que se atribuye al recuerdo que se evoca, teniendo en cuenta la importancia en el momento en el que se vive. Ese recuerdo que se trae a la memoria presente está permeado de detalles, y por más pormenorizado que sea el recuerdo, más largo parece el periodo temporal en que ocurrió (Ingarden y Nyenhuis, 2005, pág. 141), es evidente que su longitud es mayor teniendo en cuenta el impacto causado. Retomando lo que dice el autor, se puede afirmar que cuando los niños y las niñas evocan esos momentos de angustia y miedo que expresan en sus narrativas (se puede escuchar en sus voces), nos referimos al “tiempo fenomenal” de la memoria, ya que recuerdan cada detalle del lugar y del momento, siendo para ellos con mayor longitud en el espacio temporal, y la importancia del recuerdo evocado.

En el momento en el que los niños y las niñas trajeron a la memoria los recuerdos que fueron significativos para ellos(as), lograron revivir de nuevo las mismas sensaciones y manifestaciones fisiológicas experimentándose de nuevo en el presente. Gracias a ese recuerdo del “tiempo fenomenal”, fueron capaces de especificar y ubicar en el mapa corporal, el lugar en el que sintieron la emoción (ver imagen 6).

Imagen 6

Experimentando el tiempo fenomenal y reviviendo la sensación de la emoción.



Al observar las cartografías corporales de los niños y las niñas, la mayoría coinciden en la sensación que causa la emoción y la parte del cuerpo en la que se manifiesta. En el siguiente cuadro (ver tabla 8), se relacionan algunas de las respuestas más frecuentes de los niños y las niñas en sus narrativas en el momento socializar la experiencia a los demás compañeros. La mayoría de ellos coinciden en sus respuestas como se puede observar a continuación.

Tabla 8

Percepciones de los niños y las niñas de la sensación, la emoción y la corporalidad.

EMOCIÓN/COLOR	MANIFESTACIÓN Y CORPORALIDAD
TRISTEZA	La tristeza se siente en el pecho y en la garganta, también duele el corazón y dan ganas de llorar. Se siente en los ojos y se asocia al llanto.
ALEGRÍA	La alegría se siente en todo el cuerpo, se sienten mariposas en el estómago, dan ganas de saltar y de correr.
ENOJO	El enojo se siente en la cabeza, y en las manos, dan ganas de golpear todo. también se siente en las piernas.
MIEDO	El miedo se siente en el estómago “duele”, además el corazón palpita más rápido, parece que se fuera a salir del pecho. También se siente en las manos, y las piernas, porque tiemblan.

Nota: Narrativas e Impresiones de los niños y las niñas. Elaboración propia.

En una investigación reciente realizada por (Nummenmaa et al., 2008) se determina que hay una asociación coherente entre los modelos de sensaciones corporales y las emociones, que reflejan cambios en las funciones fisiológicas asociadas como por ejemplo en el área del pecho, cambios en la frecuencia cardíaca y respiratoria; en la cabeza, cambios faciales (músculos faciales, glándulas lacrimales); las extremidades superiores fueron más acentuadas en emociones relacionadas con la proximidad del otro: ira y felicidad, mientras que disminuían su actividad en la tristeza; la zona digestiva y la garganta se resaltaron sobre todo en el asco, en contraste con todas las demás, la alegría provocaba sensaciones en todo el cuerpo. (Citado por Benedicto, 2015, pág.20). De acuerdo con las investigaciones sobre los mapas corporales de las emociones, se puede evidenciar que las respuestas de los niños y las niñas en la presente investigación muestran alta coincidencia, con el estudio realizado por (Nummenmaa, et., al 2008). Como se puede observar en la tabla # 9, se relacionan allí, los colores de la emoción atribuida por ellos mismos ira (rojo), alegría (amarillo), tristeza (azul) y miedo (verde), y además la parte del cuerpo en donde ellos(as) la experimentan, también se exponen algunas sensaciones y respuestas fisiológicas experimentadas.

Como actividad de cierre del presente reto, se invitó a los niños y las niñas a que narraran y nos contaran, lo que sentían cuando estaban enojados y las reacciones que se imaginaban tener en ese momento de ira, y estos fueron algunas sus voces: *“cuando siento rabia, me dan ganas de patear un balón y romper un vidrio”* (Martín C. 8 años); *“A mí me dan ganas de darle puños a mi hermano”* (Maicol 8 años); *“Cuando tengo mal genio me dan ganas de gritar y de golpear todo”* (Emmanuel 8 años). Ante estas reacciones, hicimos la reflexión de que no estaba mal tener emociones de ira y enojo, pero debemos aprender a aceptarla, y tener la capacidad de **regular la emoción**, que no sea ella la que nos controle y nos impida ser conscientes a la hora de realizar alguna acción que pueda afectar a los otros(as) o al entorno. El ejercicio consistía en conseguir un cojín o una almohada (en su lugar usamos los sacos), y que gritaran muy muy fuerte. En esta instancia sentíamos gran emoción, y tuvimos la oportunidad de cambiar el enojo por la risa, y todos nos empezamos a reír, cambiando el estado de ánimo y dando de esta manera lugar a otras reacciones. Como sugiere (Bisquerra y Perez, 2007), que los niños y las niñas tengan la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad, la melancolía excesivas, así como las consecuencias del fracaso en la destreza emocional.

Encontrando las pistas que nos llevan a descubrir el tesoro escondido “Juego de imitadores”

Este camino trazado ha llegado a su recta final. Los niños y las niñas se sintieron muy felices de hacer este maravilloso recorrido de “En búsqueda del tesoro de la empatía” ya están cada vez más cerca de descubrir el tan anhelado cofre, ya que han culminado con éxito todos los retos y cada una de las actividades, obteniendo así los puntajes requeridos para avanzar. Al iniciar este último reto, los niños y las niñas disfrutaron de la música, y la expresión corporal, danzando y caminando al ritmo del tambor, se dio la indicación que cuando dejara de sonar el

tambor, debían encontrar una pareja, con la que trabajarían en la siguiente actividad. La intención de esta actividad era generar en los niños y las niñas, la capacidad de ejercer mayor control sobre su cuerpo, favoreciendo de esta manera interacciones más conscientes con los otros y con el entorno. En este ejercicio tuvimos una anécdota con el estudiante Martín C, quien emocionado de participar en este y en cada uno de los retos, decidió correr sin seguir adecuadamente la instrucción de “caminar”, y chocó con uno de sus compañeros, golpeándose en la frente; la mamá fue muy comprensiva ya que conocía el contexto de nuestra fascinante travesía (una madre bastante sobreprotectora).

En este último reto, se expuso a los niños y las niñas, a situaciones que les generan algún tipo de emoción, la cual tenían que expresar con algunos gestos faciales y corporales, con el fin de que sus compañeros lo imitaran (como un espejo). La intención estaba encaminada en que ellos(as) tuvieran la oportunidad de conocer y experimentar las diferentes emociones del otro(a), en algunos casos diferente a la propia emoción (Ver imagen 7)

Imagen 7

Me pongo en el lugar del otro enlazando con su esencia



Fue bastante emotivo observar en los niños y las niñas, en sus narrativas corporales y verbales, la capacidad de comprender al otro(a), y de entender, que, al enfrentarse a diferentes situaciones de la cotidianidad enmarcadas en el contexto, cada uno de ellos experimenta una emoción, y una sensación teniendo en cuenta cada territorio y cada experiencia de vida, y que eso influye en la percepción de la emoción experimentada. En sus discursos con el otro(a), relataron las razones por las cuales experimentaron una u otra emoción, compartiendo de esta manera sus historias de vida; por ejemplo, cuando ellos ven un a perrito en la calle abandonado, manifestaron experimentar la emoción de tristeza, porque en sus hogares tienen un perro como mascota al que cuidan y quieren, y además expresan en su narrativa “que ojala no le pase nada malo”. Otro ejemplo es que cuando tienen que levantarse temprano por lo general sienten enojo, pero con el compañero reflexionan sobre la importancia de ir al colegio a “aprender”. Al enfrentar a los niños y las niñas a situaciones cotidianas, se determinó, que el reconocer y comprender los estados mentales de los otros(as), y poder compartirlos para dar respuestas asertivas, a estos, hace que ellos(as) adquieran herramientas necesarias que les permitirán enfrentarse a diferentes contextos como lo menciona (Richaud de Minzi, 2014).

¡Hemos encontrado el tesoro!, tuvimos la oportunidad con los niños y las niñas de recorrer una travesía mágica, de mutuo aprendizaje, de transitar por diferentes territorios corporales, de trabajar en equipo, y co ayudarnos estableciendo una meta en común, de cohabitar con los otros, y ¡claro que sí!, de jugar, reír, llorar, bailar, narrar, cantar, pintar y mucho más.

Disfrutamos cada momento, cada encuentro, transformamos nuestra esencia, nos dejamos contagiar de la magia de los momentos y de los espacios recorridos, con los otros(as). Y el momento más esperado ha llegado, descubrir ¡por fin! el tesoro escondido, ese día tan anhelado,

está sucediendo, pero antes hay que encontrar las pistas que nos guiarán por el sendero hacia el cofre.

Llegando a este tramo del camino, han sido dispuesto los espacios al interior del colegio para que los docentes, el coordinador, las señoras de servicios generales y hasta los vigilantes fueran parte de esta mágica travesía (Ver imagen 8). Los lugares donde se encontraban las pistas se caracterizaban por tener una estrella de color naranja con el número de la pista escrita en esta. Las pistas se redactaron en verso y les daba a los niños la idea del lugar donde podían encontrar la siguiente y así sucesivamente. La primera pista la encontraron en el salón de clases, la cual los guiaba a coordinación; los niños y las niñas se encargaban de leer las pistas y en equipo decidir cuál sería el siguiente destino, así lo hicieron hasta ser guiados hacia el vigilante quien se encontraba en el salón comunal (que también es utilizado como salón de danzas), y quien fue el que les entregó la última pista que les indicaba donde estaba el cofre.

Se demostró en este espacio, que, a través de los caminos recorridos en la presente investigación, han sido transformadas las experiencias individuales y colectivas de los niños y las niñas, siendo estas ¡Experiencias transformadoras!, trazando de esta manera, un camino de vida enriquecido en el manejo de **emociones** y **empatía** por lo que han sido denominados “Exploradores de la empatía”. Ellos(as), tienen una gran misión, que es la de contagiar a los otros(as) de esa magia transformadora que les permitirá enfrentarse asertivamente a los diferentes contextos en los que interactúan.

Imagen 8
Exploradores(as) de la empatía



Es evidente que el colegio Agustín Fernández, representa parte del contexto en el que están inmersos los niños y las niñas, y en el que pasan la mayoría de su tiempo (diferente al contexto familiar), este está conformado por la comunidad educativa (administrativos, docentes, padres de familia, estudiantes y personal de vigilancia y aseo); es por esta razón que es de vital importancia empezar a realizar transformaciones en este escenario, vinculando a todos los actores que participan en ella, ya que son las personas con las que los niños(as) interactúan a diario, y que hacen parte de su contexto. Además de esto, se da paso a transmitir mayor

sensibilidad hacia los otros(as), incluyéndolos y transmitiendo estas experiencias que los contagian de emocionalidad.

El último paso de esta investigación consistió en aplicar de nuevo la encuesta “Mis emociones importan”, en su segunda versión (ver anexo E), con algunas modificaciones en esta para una mayor comprensión y resolución por parte de los niños y las niñas. Las modificaciones se realizaron teniendo en cuenta que, en la primera versión, la indicación al marcar la opción (SI) era colorear una cara feliz y si su respuesta era (NO) colorear la cara triste. La tendencia de ellos fue atribuir la emoción de la imagen a la cara ubicada en el apartado de respuesta y por esta razón marcaban dos respuestas simultáneamente. Es por esto que, en esta segunda versión, en la sección de respuestas, sólo se estableció la palabra “si” si su respuesta era afirmativa, y “no” si su respuesta era negativa. También se modificaron dos preguntas que eran de difícil comprensión para los niños y las niñas, la # 3 que es una pregunta neutra, y la #7 en donde las acciones de las oraciones eran pertenecientes al sexo masculino. Al realizar la aplicación de la encuesta, se evidenció en los niños y las niñas, tuvieron mayor comprensión en la lectura de las preguntas y fueron más autónomos al responderlas, ninguno de ellos marcó dos respuestas simultáneamente.

La encuesta se aplicó a 20 niños y niñas del Colegio Agustín Fernández IED del grado segundo de primaria; 9 de ellos son niños, que corresponden al 45% de la muestra; y 11 son niñas, que corresponden al 55% de la muestra. Se incluyeron preguntas escritas de manera tal, que las personas que se mencionan en las mismas, y en las acciones de las oraciones, eran pertenecientes al sexo masculino (ítems 1 y 7) y al sexo femenino (Ítems 2 y 6). Así mismo se incluyen 3 preguntas neutras (2, 3 y 5), en donde no se establece ningún género en las oraciones de estas preguntas.

Tabla 9

Respuestas de las niñas a la segunda versión de la encuesta “mis emociones importan”

SEXO # PREGUNTA	FEMENINO			
	SI		NO	
	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE
1	11(+)	100%	0(-)	0%
2	2(+)	18,1%	9 (-)	81,8%
3	11(+)	100%	0 (-)	0%
4	6(+)	54,5%	5 (-)	45,4%
5	1(-)	9%	10(+)	91%
6	11(+)	100%	0 (-)	0%
7	0 (-)	0%	11(+)	100%

Nota: (+) indica mayor tendencia a comportamientos empáticos. (-) Indica menor tendencia a comportamientos empáticos

En la aplicación de la segunda versión de la encuesta es evidente la inclinación hacia la mayor tendencia en respuestas empáticas en los niños y las niñas como se puede observar los ítems 3, 4, 6 y 7 (ver tabla 9); y en los ítems 1, 2, 3, y 7 (ver tabla 10). Las niñas tienden a ser más empáticas que los niños, ya que en casi todas sus respuestas (ítems 1, 3, 4, 5, 6 y 7) tienen mayor tendencia a comportamientos empáticos.

Curiosamente en la pregunta No 2 “Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar” (ver anexo 5), en relación con acciones de la oración hacia el sexo femenino, las niñas optaron en su mayoría por el “no” para un total de 9 niñas, equivalente al 81,8% de la muestra.

Tabla 10

Respuestas de los niños a la segunda versión de la encuesta “mis emociones importan”

SEXO # PREGUNTA	MASCULINO			
	SI		NO	
	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE	# NIÑOS/AS	PORCENTAJE
1	9(+)	100%	0(-)	0%
2	6(+)	66,6%	3(-)	33,3%
3	7(+)	77,7%	2(-)	22,2%
4	3(+)	33,3%	6(-)	66,6%
5	3(-)	33,3%	6(+)	66,6%
6	9(+)	100%	0 (-)	0%
7	0(-)	0%	9(+)	100%

Nota: (+) indica mayor tendencia a comportamientos empáticos. (-) Indica menor tendencia a comportamientos empáticos

En los niños (ver tabla 10), en relación con los ítems 1 y 7, que representan las acciones de la oración de la afirmación inclinadas hacia el sexo masculino, la totalidad de los niños optaron por el “sí” en las dos respuestas. En las preguntas neutras en los ítems No 3 y 5 sus respuestas se inclinan más hacia las acciones de empatía; pero en la pregunta No 4, “*A veces lloro cuando veo la televisión*”, la tendencia es menor, ya que en su mayoría respondieron que “no”, para un total de 6 niños equivalente al 66,6% de la muestra. Coincidiendo con las niñas en este mismo ítem.

Al triangular la información de la primera versión de la encuesta contrastada con las experiencias empáticas de los niños y las niñas a través de la implementación de los 5 talleres, y finalmente la aplicación de la segunda versión de la encuesta “Mis emociones importan”, se logra analizar que:

- Al contrastar las respuestas de la segunda versión de la encuesta “Mis emociones importan” (Ver anexo E), en comparación con la primera se observa mayor inclinación en las respuestas de los niños y las niñas hacia acciones empáticas casi que en la totalidad de estas. En la primera versión la mayoría de las niñas optaron por elegir en 5 de los ítems sus respuestas hacia una mayor inclinación por las acciones empáticas, a diferencia de los niños quienes optaron por 4 ítems. En la segunda versión, niños y niñas coincidieron en elegir 6 de los 7 ítems evidenciando mayor empatía en la elección de sus respuestas.
- A medida que se avanzó en la implementación de los talleres, los niños y las niñas, reflejaban mayor empatía en sus interacciones, observando en ellos(as): mayor sensibilidad hacia la emocionalidad del otro(a), más actitud de escucha, respeto por la opinión del otro(a), trabajo colaborativo y cooperativo, evidenciado en los diarios de campo (ver anexo F) y en el material audiovisual (fotos, videos, audios, QR)

- Las narrativas digitales permitieron que los niños y las niñas se expresaran de otras formas posibles como la danza, la música, la pintura; como medio para manifestar emociones, sentimientos, que enmarcan su territorio, evidenciado mediante la observación participante, y material audiovisual (fotos, videos, audios, QR)
- Al conseguir que los niños y las niñas conocieran las emociones, tuvieran la capacidad de nombrarlas, y entender la manera como se manifiestan en el cuerpo dichas sensaciones, les permitió empezar a comprender la emocionalidad de los otros(as), y tener la capacidad de ponerse en su lugar. Esto se reflejó en las respuestas de la segunda versión de las encuestas.
- Las herramientas tecnológicas posibilitan otras formas de interacción y de expresión, por medio de las cuales los niños y las niñas tenían amplia gama de posibilidades de interacción (herramientas digitales como wix, canva, genially, vocaroo, youtube etc)

Reflexiones y Conclusiones

Este camino investigativo, ha estado permeado por experiencias transformadoras, que me han permitido hacer diferentes reflexiones y replantear de alguna manera mi quehacer como docente, y las diferentes interacciones en los contextos más cercanos. Nuestro sistema educativo en Colombia ha sufrido grandes cambios debido a la pandemia frente al COVID 19, afectando de alguna manera la emocionalidad de los niños y las niñas y las diferentes formas de interactuar con los otros.

Al delimitar los caminos conceptuales por los que decidí ahondar, fue interesante encontrar en el sendero, que la mayoría de los referentes teóricos y autores(as), que han enfocado sus estudios en la empatía son “mujeres”, lo cual ratifica las investigaciones realizadas y los hallazgos encontrados en dichos estudios en donde se plantean (en su mayoría) que las mujeres despertamos un mayor interés investigativo en las emociones y su rol en la educación.

A medida que avanzaba en los diferentes caminos que se plantearon al inicio del presente trabajo investigativo, éstos se fueron ampliando, pero siempre con el mismo destino: proporcionar a los niños y las niñas un cúmulo de experiencias empáticas, que les permitieran una mejor convivencia con los otros(as), y mayor sensibilidad y conciencia hacia las propias emociones y hacia las de los demás. Mi propósito, no estaba orientado a realizar encuentros desarticulados por medio de talleres aislados, sino en delimitar los diferentes recorridos, creando lazos que dieran paso a una sucesión de experiencias significativas en lugares y momentos vividos con huella en los niños y las niñas.

Este propósito se logró al incorporar varios elementos que se fueron acuñando en cada paso. Por un lado, la gamificación como herramienta pedagógica y didáctica que permitió vivenciar de una manera más intensa, emocionante y motivada, la travesía con cada uno de los

retos. Es evidente que los niños y las niñas, disfrutaban mucho más de estos espacios de juego en escenarios de aprendizaje, y tienen mayor disposición por sumergirse en esta experiencia al entrar en contacto con los otros(as). Partiendo de esta manera, desde sus corporalidades, territorios y sensibilidades para dejarse contagiar por nuevas experiencias que poco a poco van asimilando y acomodando, dando paso a otras formas de relacionarse e interactuar.

Al regresar a las aulas y después de un largo periodo de aislamiento, los docentes estábamos preocupados por buscar diferentes alternativas para que los niños y las niñas, tuvieran la oportunidad de alcanzar los objetivos y metas propuestos en las diferentes áreas del conocimiento. Sin embargo, las exigencias del “sistema escolar” tuvieron que adecuarse al contexto, y más aún, después del aislamiento en donde se hizo más visible la brecha social y la desigualdad de las familias. En temas de conectividad (la mayoría no contaban con dispositivos electrónicos ni internet). Una realidad que nos llevó a los docentes a adaptar un sinnúmero de material como guías y módulos de aprendizaje por áreas, con un arsenal de conceptos y de contenidos requeridos para avanzar. Lamentablemente, estas soluciones no tuvieron en cuenta a los niños y las niñas como seres integrales; divorciamos el alma del cuerpo y la razón del corazón como lo menciona Eduardo Galeano.

Al iniciar el proceso de “alternancia” y de “nueva normalidad”, en el regreso al colegio, los niños y las niñas del grado segundo, se mostraron emocionados(as) en las primeras semanas, pero a medida que pasaba el tiempo, empezaron a manifestar comportamientos de ansiedad de separación, angustia, llantos, rabietas y también a somatizar manifestando diferentes dolencias en su cuerpo, que obligaban a las familias a mantenerlos en casa, trabajando de manera virtual como lo venían haciendo durante la pandemia.

En ese espacio temporal del trayecto recorrido, tuve que hacer un alto y replantear nuestro itinerario en el viaje a emprender, analizando teóricamente y a través de la experiencias con los niños y las niñas, la manera de unir los trozos. Al plantear el manejo de las emociones y la empatía de manera transversal en el área de sociales, mediado por las narrativas digitales y las diferentes plataformas tecnológicas en esta nueva era digital, fueron los senderos que vislumbé en este repensar la práctica desde el contexto de los niños y las niñas.

Los territorios que habitan las(os) niñas(os) se reflejan en su corporalidad, comportamiento y relación con otros. Pero ¿cómo hacer para que puedan transmitir y comunicar lo que están experimentando? Desde esta pregunta, se plantea que sus voces sean plasmadas por medio de narrativas, y que quienes las escuchen, puedan ubicarse en el momento y el lugar de la experiencia de los y las niñas, cohabitando en sus territorios. La construcción de esas narrativas se propuso, a través de diferentes expresiones artísticas como danza, pintura, canto, y diferentes lenguajes corporales. En el aula, la búsqueda por experiencias empáticas nos ha adentrado en el terreno de las emociones, en conocerlas, nombrarlas, asignarles un color y finalmente ubicar la parte del cuerpo en donde se manifiesta la sensación atribuida a la emoción.

En el proceso se identificaron tres impactos importantes:(i) la relación entre estudiantes;(ii) la relación con las familias y las(os) niñas y;(iii) la relación entre los (as) docentes y las(os) niñas. Estas distinciones en torno a los impactos permiten abrir caminos para la investigación de la educación emocional en las aulas escolares y cómo influye en los procesos de aprendizaje.

Por medio de las narrativas se logró hacer sentir a los(as) niños(as) que son seres únicos y valiosos con algo que decir y crear. Estos procesos creativos se enmarcan dentro de una co-creación que permite experiencias empáticas entre ellas(os). Se trata entonces de un ejercicio de

narración de las historias individuales, pero también colectivas. Y una pregunta que queda en el aire es cómo esto, además de impactar en su relación con otros, puede impactar en su capacidad de retener información, desarrollar preguntas, prestar atención y mantener un buen rendimiento.

En los talleres logramos despertar un ambiente seguro emocionalmente para todas(os) y esto por supuesto me incluye. Pensar desde el ejercicio docente las emociones involucra un ida y vuelta, en el cual me he preguntado también por mi emocionalidad y me ha invitado a reconocermelo como un ser integral que está en intercambio constante con ellas/os. Esto ha permitido un ejercicio de aprendizaje constante y sensibilización en la relación con mis estudiantes después de lo vivido en la pandemia frente al COVID 19. Este fenómeno nos ha obligado a replantear teórica y metodológicamente nuestro quehacer como docentes, ya que es allí en donde se generan las transformaciones y no desde afuera, como siempre lo hemos concebido.

Por último, el impacto en la relación con las familias también ha sido crucial en el proceso. El emprender este viaje ha permitido que las familias se involucren y permeen a través de las voces de las(os) niñas, su alegría, su entusiasmo, sus diferentes narrativas y de su corporalidad. Ellos siguieron de cerca este viaje, acompañando a sus hijos, y cohabitando con ellos y su emocionalidad. Lo anterior ha despertado un interés en cómo abordar la emocionalidad de sus hijos después de la pandemia, ya que el círculo familiar que es el que enmarca el territorio de los niños y las niñas, se ha visto afectado, y se hace necesario buscar herramientas para sanar estas fracturas. Igualmente, acá se destaca el papel de las herramientas digitales, la grabación de las voces de las (os) niñas posibilitó una comunicación con las familias

Es gratificante continuar emprendiendo este sorprendente viaje y dar continuidad al fascinante recorrido investigativo que quedó plasmado en estas líneas. Aprendí a contagiarme de los niños y las niñas, de sus territorios y de sus experiencias de vida, que a la par han sufrido transformaciones. Y algo fundamental, es que me permití hablar desde la sensibilidad sin olvidar la rigurosidad y constancia de una investigación, porque creo firmemente que somos los docentes quienes debemos producir conocimiento, para que lo que leemos y buscamos en nuestra cotidianidad y formación, lo sintamos cercano, adaptado y real a lo que se vive en el aula.

Fue un arduo trabajo, pasar del aula a un escritorio para sistematizar y volver texto todas las experiencias, pero gracias a ello puedo decir que soy una de las docentes que hoy aporta a que se puedan leer investigaciones hechas por docentes. Pasar de nombrar el vacío que ha existido al respecto, a ser parte de la comunidad que trata de hacer algo para que sea cada vez menos grande.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2018, mayo-agosto). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Killkana Sociales.*, 2(2), 31-38.
https://doi.org/https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295
- Acosta, H., & Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia. Revisión sistemática de literatura en educación en el contexto Iberoamericano. *Revista Espacios*, 40(41), 5. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p05.pdf>
- Acosta, h., & Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto Iberoamericano. *Revista ESPACIOS*, 40(41), 5. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p05.pdf>
- Alvarado, K. (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), pp. 11-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020011>
- Bauselas, E. (2004). La docencia a través de la investigación - acción. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bejarano, D., Valderrama, N., & Marroquín, D. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: Actualización Secretaría de Educación del Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación de Distrito 2019.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062>
- Benedicto, C. (2015). Representaciones corporales y mapas: Una propuesta. *Revista Digital de MedicinaPsicomática y Psicoterapia*, 1(5). Retrieved January 29, 2023, from Revista Digital de MedicinaPsicomática y Psicoterapia:
https://www.psicociencias.org/pdf_noticias/Representaciones_corporales_y_mapas.pdf
- Benitez, F. (2020). Las políticas de convivencia escolar colombianas en el contexto de América Latina. *Revista Historia De La Educación Colombiana*, 24(24), 45-75.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22267/rhec.202424.72>
- Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1 - 6.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie2912869>
- Bisquerra, R., & Perez, N. (2007). Las competencias emocionales. (E. Mateo, Trans.) *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bruner, J., & López, B. (2004). *Dos modalidades de pensamiento. Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Buriticá, A., & Saldarriaga, O. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*(52), 23-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Canals, C. (2019). Cinco aprendizajes de Daniel Goleman sobre la Inteligencia Emocional. *Revista UNIR Universidad Internacional de la Rioja*.

- <https://www.unir.net/empresa/revista/cinco-aprendizajes-de-daniel-goleman-sobre-la-inteligencia-emocional/>
- Colón, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e pesquisa*, 44. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Cornejo., R. A., Perez, S., & Parra, D. (2021). La educación emocional: paradojas, peligros y oportunidades. *Revista Saberes Educativos*(6), 01-25. <https://doi.org/https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60681>
- Da Silva, M. (2021). Narrativas digitales colaborativas para la creación de encuentros interculturales en una escuela pública en Montevideo. *MODULEMA. Revista científica sobre diversidad cultural*, 5(2), 20 - 36. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/modulema/article/view/17992>
- Deterding, S. (2011). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Retrieved January 29, 2023, from Redalyc: <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/#B11>
- Espinoza, D. (2019). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente. *Grupo Gerard*. https://grupogeard.com/co/blog/concursos-docentes/educacion-sentipensante-escuela/?__hstc=43953530.9a7ee4d02f69f367ab041398e3baf4e2.1675217553772.1675217553772.1675217553772.1&__hssc=43953530.3.1675217553774&__hsfp=3240869718
- Extebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. *Educación emocional y convivencia en el aula*, 85-113. <https://www.researchgate.net/publication/264910067>
- Extremera, N. y. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Revista universitaria Clínica y salud*, 15(2), 117 - 137. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180617822001>
- Extremera, P., & Fernandez, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15506205>
- Fernández, C. A. (2022). Manual de convivencia. https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2022-06/Manual%20Convivencia%20Primaria%20y%20Secundaria_versi%C3%B3n%20Final%202021.pdf
- Fernández, M. (2016). Neuropsicología del ambiente escolar: función mediadora de la conducta prosocial. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 17(6), 106-119. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexneu/rmn-2016/rmn166j.pdf>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de psicología*, 43(2), 255-266. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80521287004>

- Gómez, E. (2018). Inteligencia emocional e intensidad en el juego motor. *Consejería de Educación, Juventud y Deportes*. <https://hdl.handle.net/11162/216866>
- Habbeger, S., & Mancila, I. (2019). "Estilos alternativos de desarrollo local: metodología utilizada para el caso de una investigación en la provincia de Málaga". *Revista de Ciencias Sociales*, 14(1), 233-257. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.08>
- Hermann, A. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 31-38. <https://doi.org/https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v2i2.295>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, M. (2016). *Metodología de la investigación sexta edición*. 6ta edición Sampieri. <https://academia.utp.edu.co/grupobasicoclinicayaplicadas/files/2013/06/Metodolog%C3%ADa-de-la-Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Hoffman, M. (2000). *Desarrollo Moral y Empatía*. IDEA BOOKS, S.A.
- Ingarden, R., & Nyenhuis, G. (2005). *La Comprensión de la obra de arte literaria*. Universidad Iberoamericana-Departamento de letras.
- Kaufmann, S. (2015). El sí que hace duelo: implicancias ontológicas y éticas. *Limite: revista de filosofía y psicología*, 10(33), 16-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6612106>
- López, B., Filippetti, V., & Richaud, C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. 32(1), 37-51. <https://doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- López, M., Arán, V., & Richaud de Minzi, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 2(1), 37-51. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Luna, G., Nava, A., & Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *zincografía*, 6(11), 245-264.
- Mestre, V., Samper, P., Cortes, T., & Nacher, J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Reista Mexicana de psicología*, 23(2), 203 - 215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>
- Movimiento Regional por la tierra. (2016). Estudio de Caso comunidad de cerro norte. <https://porlatierra.org/casos/88/documento>
- Moya, L., Herrero, N., & Bernal, C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista de neurología*, 50(2), 89 - 100. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>
- Neurociencias, I. c. (2020). Emergencia Sanitaria y su Impacto Sobre Nuestros Niños. <https://www.neurociencias.org.co/especiales/2020/emergencia-sanitaria-y-su-impacto-sobre-nuestros-ninos/>
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243125410002>

- Olmedo, P., & Montes, B. (2010). Evolución conceptual de la empatía. *Iniciación a la Investigación: Revista electrónica*, 1 - 4.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307>
- Ortíz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo*, 44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pascual, A., & Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista mexicana de psicología*, 36(1), 74-83.
<https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>
- Pérez, M. (2019). La Investigación Acción en la práctica docente un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis Revista Internacional de investigación en educación*, 12(24), 177-192. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m12-24.ncev>
- Quintero, M., Sánchez, K., Mateus, J., & Cortés, R. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico– IDEP. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Pedagogia_de_las_emociones_para_la_paz.pdf.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 4-55(7).
<https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Richaud de Minzi, M. (2014). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de Investigaciones en psicología*, 6(2), 171-176. <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>
- Richaud de Minzi, M. (2017). Algunos aportes sobre la importancia de la empatía y la prosocialidad en el desarrollo humano. *Revista Mexicana de investigación en Psicología.*, 6(2), 171-176. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142g.pdf>
- Richaud de Minzi, M., Lemos, V., & Mesurado, B. (2011). Relaciones entre percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía. *Avances en psicología Latinoamericana*, 29(2), 330 - 343. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/1363>
- Roda Rivera, C. (2020). El desarrollo de la Empatía en la Infancia. *Psicología educativa y del desarrollo - La mente es Maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/el-desarrollo-de-la-empatia-en-la-infancia/>
- Rojas, J., & Leal, L. (2020). Guía para el desarrollo de una auto etnografía reflexiva en investigación educativa: condiciones para pensar experiencias personales de innovación a lo largo de la vida.
<https://doi.org/https://doi.org/10.15332/dt.inv.2019.02516>
- Rosero, E., Córdoba, P., & Balseca, A. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229 - 245. <https://doi.org/https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>
- Socas, V., & González, C. (2013). Usos educativos para la narrativa digital: Una experiencia de M-Learning para la educación emocional. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*

- en la Sociedad de la Información*, 14(2), 490-507.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055022>
- Torrecilla, F. (2011). Investigación acción. Metodos de Investigación en Educación Especial. *Métodos de investigación en Educación Especial, 3a. Educación Especial*.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA._Madrid.pdf
- Vara, A. (2018). Las narrativas digitales en Educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diabolotexto Digital*, 3, 111.131.
<https://doi.org/https://doi.org/10.7203/diabolotexto.3.11031>
- Vásquez, C. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y educadores.*, 23(2), 221-239.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Villa, E., Valencia, J., & Valencia, A. (2016). El papel de las narrativas digitales como nueva estrategia educativa: resultados desde un análisis bibliométrico. *Kepes*, 13(13), 197-231. <https://doi.org/https://doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.10>
- Villegas, I. (2013). Los usos educativos de las Narrativas Transmedia. *Universidad Autónoma de Barcelona. Gabinete de Comunicación y Educación*,, 1-3.
<https://ddd.uab.cat/record/220227>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, 4(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. *Revista entramados - Educación y sociedad*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251817>
- Walsh, C. (2014, 10 17). Pedagogías Decoloniales Caminando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala y Preguntando. *Revista Entramados - Educación Y Sociedad*, 1(1), 17-31. [file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2014%20Walsh%20PedagogiasDecolonialesCaminandoYPreguntando-5251817%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrador/Downloads/2014%20Walsh%20PedagogiasDecolonialesCaminandoYPreguntando-5251817%20(1).pdf)

ANEXOS

Anexo A.

Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes de B Bryant

Nombre Completo: _____

Fecha: _____ Grado: _____

No	ITEMS	RESPUESTAS		GENERO DEL MODELO		
		Si +	NO -	Femenino	Masculino	Neutro
1	Me siento triste al ver a una niña que no encuentra con quien jugar					
2	La gente que se besa y abraza en público es tonta					
3	Los niños que lloran porque son felices son tontos					
4	Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no recibo					
5	Ver a un niño llorando me dan ganas de llorar					
6	Me disgusto cuando veo que se le hace daño a una niña					
7	Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo, yo me rio también					
8	A veces lloro cuando veo la televisión					
9	Las niñas que lloran porque son felices son tontas					
10	Me resulta difícil comprender por qué otra persona se disgusta					
11	Me disgusto cuando veo que se le hace daño a un animal					
12	Me siento triste al ver a un niño que no encuentra a nadie con quien jugar					
13	Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar					
14	Me disgusto cuando veo que se le hace daño a un niño					
15	Los adultos a veces lloran incluso cuando no tienen motivos para sentirse mal					
16	Es tonto tratar a los perros y a los gatos como si tuvieran sentimientos igual que las personas					
17	Me enfado cuando veo a un compañero de clase que simula necesitar ayuda del profesor todo el tiempo					
18	Los niños que no tienen amigos probablemente no los quieren (no les hacen falta)					
19	Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar					
20	Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste					
21	Soy capaz de comerme todos mis dulces incluso cuando veo alguien mirándome y deseando uno					
22	No me disgusto cuando veo a un compañero de clase castigado por obedecer las normas escolares					

Adaptado de “Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes adaptada para Costa Rica” Alvarado Calderón, Kathia (2011). Adaptación de la escala de empatía de Bryant, B. (1982) para niños, niñas y adolescentes en Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*,

Anexo B.

Modelo de encuesta “Mis emociones importan” primera versión

MIS EMOCIONES IMPORTAN

Queridos niños y niñas: Quiero invitarlos a una travesía hacia la búsqueda del tesoro perdido. Es importante trabajar juntos, para lograr la meta.

Lo primero que debes hacer es leer las siguientes preguntas con ayuda de tu profesor(a) y colorear la carita feliz si tu respuesta es **SÍ** o la carita triste si tu respuesta es **NO**

#	PREGUNTA	SI	NO
1	Me siento triste al ver a una niña/o que no encuentra con quien jugar	😊	☹️
2	Ver a un niño/a llorando me dan ganas de llorar	😊	☹️
3	Me enfado cuando veo a un/a compañero/a de clase que simula necesitar ayuda del profesor todo el tiempo	😊	☹️
4	A veces lloro cuando veo la televisión	😊	☹️
5	Me resulta difícil comprender que otra persona se disgusta	😊	☹️
7	Me disgusta cuando veo que se le hace daño a un niño/a	😊	☹️
8	Pienso que es ridículo que algunas personas lloren mientras ven una película triste o leen un libro triste	😊	☹️

NOMBRE: [Redacted]
 EDAD: 7 CURSO: 202
 FECHA: Martes 02 de Agosto 2022
 MUCHA SUERTE


Anexo C.

Formato de asentimientos informados

Asentimiento informado

Nombre del niño o niña: _____
 Nombre de Acudiente: Uguzmin
 Teléfono/celular: _____
 Dirección: _____
 Fecha: 2022








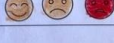
¡HOLA!

Mi nombre es Marcela y deseo invitarte a participar conmigo en un proceso de investigación 

Nuestro propósito es Explorar sobre las emociones que experimentamos a diario y la empatía a través de las narrativas digitales.

El título de este proyecto es: USO DE NARRATIVAS DIGITALES PARA PROMOVER HABILIDADES EMPATICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL COLEGIO AGUSTIN FERNANDEZ IED

¿Qué actividades vas a realizar?

Leer 	Escribir 
Dibujar 	Pintar 
Jugar 	Cantar 
Bailar 	Sentir 


¿Qué beneficio vas a lograr en esta experiencia?

1. Vas a tener la oportunidad de contar historias
2. Vas a conocer tus emociones y sentimientos

Asentimiento informado

Nombre del niño o niña: _____
 Nombre de Acudiente: _____
 Teléfono/celular: _____
 Dirección: Lunes -01 agosto
 Fecha: _____








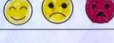
¡HOLA!

Mi nombre es Marcela y deseo invitarte a participar conmigo en un proceso de investigación 

Nuestro propósito es Explorar sobre las emociones que experimentamos a diario y la empatía a través de las narrativas digitales.

El título de este proyecto es: USO DE NARRATIVAS DIGITALES PARA PROMOVER HABILIDADES EMPATICAS EN NIÑOS Y NIÑAS DEL COLEGIO AGUSTIN FERNANDEZ IED

¿Qué actividades vas a realizar?



Leer 	Escribir 
Dibujar 	Pintar 
Jugar 	Cantar 
Bailar 	Sentir 

¿Qué beneficio vas a lograr en esta experiencia?



1. Vas a tener la oportunidad de contar historias
2. Vas a conocer tus emociones y sentimientos

3. Vas a dar tu punto de vista
4. Vas interactuar con tus compañeros
5. Vas a realizar una creación artística donde tu vas a ser el protagonista

Durante los talleres vamos a grabar videos y tomar fotos



	
---	---

¿Quieres participar? Colorea la imagen según tu elección



SI 	NO 
--	--

3. Vas a dar tu punto de vista
4. Vas interactuar con tus compañeros
5. Vas a realizar una creación artística donde tu vas a ser el protagonista

Durante los talleres vamos a grabar videos y tomar fotos

	
--	---

¿Quieres participar? Colorea la imagen según tu elección

SI 	NO 
--	--

Anexo D.

Formato de consentimientos informados

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (Para acudientes)

Yo, [Redacted] mayor de edad, domiciliado y residiendo en Bogotá, identificado con documento C.C. No. [Redacted] de Bogotá, quien actúa en nombre y representación de [Redacted] identificado con Documento [Redacted] p. [Redacted] de Bogotá, en su calidad de acudiente, en mi calidad de persona natural cuya imagen de mi hijo(a) acudido(a) será fijada en una fotografía la docente Marcela Gómez Páez en calidad de maestrante de la Universidad Nacional De Colombia, suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registrá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Cláusulas:

PRIMERA – AUTORIZACIÓN: mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, a LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA para incluirlos en fotografías o procedimientos análogos a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO: Por medio del presente escrito, autorizo a LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre Propiedad Intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos Conexos que le puedan pertenecer para ser utilizados por LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO: La presente autorización de uso se otorga LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO: Tal uso se realizará por parte de LA DOCENTE LUZ MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO: Los derechos aquí

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN DE USO DE DERECHOS DE IMAGEN SOBRE Y DE PROPIEDAD INTELECTUAL OTORGADO A LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (Para acudientes)

Yo, [Redacted] mayor de edad, domiciliado y residiendo en Bogotá, identificado con documento [Redacted] No. [Redacted] de Villavieja quien actúa en nombre y representación de [Redacted] identificado con Documento T. I. No. [Redacted] de Bogotá, en su calidad de acudiente, en mi calidad de persona natural cuya imagen de mi hijo(a) acudido(a) será fijada en una fotografía la docente Marcela Gómez Páez en calidad de maestrante de la Universidad Nacional De Colombia, suscribo el presente documento de autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografía y procedimientos análogos a la fotografía, así como los patrimoniales de autor y derechos conexos, el cual se registrá por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes Cláusulas:

PRIMERA – AUTORIZACIÓN: mediante el presente documento autorizo la utilización de los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos patrimoniales de autor (Reproducción, Comunicación Pública, Transformación y Distribución) y derechos conexos, a LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA para incluirlos en fotografías o procedimientos análogos a la fotografía. SEGUNDA - OBJETO: Por medio del presente escrito, autorizo a LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA para que, de conformidad con las normas internacionales que sobre Propiedad Intelectual sean aplicables, así como bajo las normas vigentes en Colombia, use los derechos de imagen sobre fotografías o procedimientos análogos a la fotografía, así como los derechos de propiedad intelectual y sobre Derechos Conexos que le puedan pertenecer para ser utilizados por LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. PARÁGRAFO - ALCANCE DEL OBJETO: La presente autorización de uso se otorga LA DOCENTE MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, para ser utilizada en ediciones impresas y electrónicas, digitales, ópticas y en la Red Internet. PARÁGRAFO: Tal uso se realizará por parte de LA DOCENTE LUZ MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, para efectos de su publicación de manera directa, o a través de un tercero que se designe para tal fin. TERCERA - TERRITORIO: Los derechos aquí

Autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA – ALCANCE: La presente autorización se da para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red, mensajes de datos o similar conocido o por conocer en el futuro.

QUINTA – EXCLUSIVIDAD: La autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor de LA MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Por lo tanto, me reservo y conservaré el derecho de otorgar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados.

Dada en Bogotá, a los [Redacted] días del mes de Sep del año: 2022.

Firma del acudiente: [Redacted]

Nombre del Acudiente: [Redacted]

Documento C.C. No. [Redacted] de Bogotá

Nombre del Estudiante: [Redacted]

Firma del estudiante: [Redacted]

Autorizados se dan sin limitación geográfica o territorial alguna. CUARTA – ALCANCE: La presente autorización se da para formato o soporte material, y se extiende a la utilización en medio óptico, magnético, electrónico, en red, mensajes de datos o similar conocido o por conocer en el futuro.

QUINTA – EXCLUSIVIDAD: La autorización de uso aquí establecida no implica exclusividad en favor de LA MARCELA GÓMEZ PÁEZ EN CALIDAD DE MAESTRANTE DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Por lo tanto, me reservo y conservaré el derecho de otorgar directamente, u otorgar a cualquier tercero, autorizaciones de uso similares o en los mismos términos aquí acordados.

Dada en Bogotá, a los [Redacted] días del mes de Septiembre del año: 2022

Firma del acudiente: [Redacted]

Nombre del Acudiente: [Redacted]

Documento Cedula de Ciudadanía No. [Redacted] de Bogotá

Nombre del Estudiante: [Redacted]

Firma del estudiante: [Redacted]

Anexo E.

Modelo de encuesta "Mis emociones importan" segunda versión

Mis emociones importan

Queridos niños y niñas: Ahora los quiero invitar a responder siguientes preguntas, dando fin a nuestra travesía de "En búsqueda del tesoro de la empatía". Con ayuda de la docente vas a leer las siguientes preguntas. Colorea la casilla de "SI", si estás de acuerdo o sobre "No", si no estás de acuerdo con lo que afirman.

1	Me siento triste al ver a un niño que no encuentra con quien jugar	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
2	Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
3	Me molesto cuando veo que se le hace daño a un animal.	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
4	A veces lloro cuando veo la televisión	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
5	Me resulta difícil comprender por qué otra persona se enoja.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
6	Me molesto cuando veo que se le hace daño a una niña	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
7	Los niños que lloran porque son felices son tontos.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO

NOMBRE: [Redacted]
 EDAD: 8 CURSO: 302
 FECHA: _____
 GRACIAS

Mis emociones importan

Queridos niños y niñas: Ahora los quiero invitar a responder siguientes preguntas, dando fin a nuestra travesía de "En búsqueda del tesoro de la empatía". Con ayuda de la docente vas a leer las siguientes preguntas. Colorea la casilla de "SI", si estás de acuerdo o sobre "No", si no estás de acuerdo con lo que afirman.

1	Me siento triste al ver a un niño que no encuentra con quien jugar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
2	Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
3	Me molesto cuando veo que se le hace daño a un animal.	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
4	A veces lloro cuando veo la televisión	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
5	Me resulta difícil comprender por qué otra persona se enoja.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
6	Me molesto cuando veo que se le hace daño a una niña	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
7	Los niños que lloran porque son felices son tontos.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO

NOMBRE: Dali
 EDAD: _____ CURSO: _____
 FECHA: _____
 GRACIAS

Mis emociones importan

Queridos niños y niñas: Ahora los quiero invitar a responder siguientes preguntas, dando fin a nuestra travesía de "En búsqueda del tesoro de la empatía". Con ayuda de la docente vas a leer las siguientes preguntas. Colorea la casilla de "SI", si estás de acuerdo o sobre "No", si no estás de acuerdo con lo que afirman.

1	Me siento triste al ver a un niño que no encuentra con quien jugar	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
2	Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
3	Me molesto cuando veo que se le hace daño a un animal.	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
4	A veces lloro cuando veo la televisión	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
5	Me resulta difícil comprender por qué otra persona se enoja.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
6	Me molesto cuando veo que se le hace daño a una niña	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
7	Los niños que lloran porque son felices son tontos.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO

NOMBRE: V [Redacted]
 EDAD: _____ CURSO: _____
 FECHA: _____
 GRACIAS

Mis emociones importan

Queridos niños y niñas: Ahora los quiero invitar a responder siguientes preguntas, dando fin a nuestra travesía de "En búsqueda del tesoro de la empatía". Con ayuda de la docente vas a leer las siguientes preguntas. Colorea la casilla de "SI", si estás de acuerdo o sobre "No", si no estás de acuerdo con lo que afirman.

1	Me siento triste al ver a un niño que no encuentra con quien jugar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
2	Ver a una niña llorando me dan ganas de llorar	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
3	Me molesto cuando veo que se le hace daño a un animal.	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
4	A veces lloro cuando veo la televisión	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
5	Me resulta difícil comprender por qué otra persona se enoja.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO
6	Me molesto cuando veo que se le hace daño a una niña	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
7	Los niños que lloran porque son felices son tontos.	<input type="checkbox"/> SI	<input checked="" type="checkbox"/> NO

NOMBRE: J [Redacted]
 EDAD: 9 CURSO: 302
 FECHA: _____
 GRACIAS

Anexo F.

Formato de diario de campo

DIARIO DE CAMPO	
Actividad	Las y los exploradores (ras) más extraordinarios(as) de la creación
Investigador/Observador	Marcela Gómez Páez Fecha: 08-09-2022
Objetivo	Reflexionar sobre la importancia que tiene cada uno como ser humano único e irrepetible
Lugar/Espacio	Salón de clases grado segundo – Colegio Agustín Fernández
Técnica aplicada	Taller desarrollado en tres momentos: Introducción, Motivación, Actividad central y reflexión final.
Personas que intervienen	20 niños y niñas del grado segundo
CONSIDERACIONES INTERPRETATIVAS	<p>DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN</p> <p>Durante el desarrollo del primer taller, se realiza una explicación a los niños y las niñas sobre la importancia que tiene cada uno como ser único e irrepetible, cada uno es protagonista de la historia de su vida, y tiene la capacidad de tomar decisiones sobre sus sentimientos, sus emociones, sus decisiones, su actuar en el mundo. Descubrir también en nosotros mismos las fortalezas que tenemos y en qué somos buenos y en que se nos facilita hacer las cosas, y en qué aspectos presentamos dificultades y de esta manera poder mejorar. Tomar conciencia de nuestro actuar e interactuar con el entorno y con los otros. También que cada decisión que tomamos afecta de alguna manera a las personas que nos rodean.</p> <p>Teniendo en cuenta la plataforma en Wix que se ha elaborado para la interacción con los niños y las niñas en cada uno de los talleres, se proyectan imágenes de personas importantes en Colombia, hombres y mujeres que se han destacado en diferentes escenarios y que han obtenido logros y reconocimientos importantes, que han sido personas que han estudiado en colegios distritales, de familias de bajos recursos, y que les ha tocado esforzarse por alcanzar lo que se proponen en la vida, y es aquí donde se pregunta a los niños y las niñas ¿qué quieren ser cuando sean grandes?, la mayoría de ellos se proyecta en alguna profesión,</p> <p>carolina 8 años “Quiero ser maestra, para enseñar a los niños para que aprendan más”</p> <p>Juan diego 7 años “Quiero ser chef porque quiero que las personas me den plata”</p> <p>Yaritza 7 años “Cuando grande quiero ser doctora, para ayudar a las personas cuando están enfermas”</p> <p>Hanna 8 años “yo quiero ser cuando grande soldada, para sacar mi familia adelante”</p> <p>Isaideth 8 años “quiero ser soldada porque puedo volar en los aviones, puedo ayudar a las personas, cuando están en problemas”</p> <p>Jose Alfredo 8 años “yo quiero ser futbolista, y hay que entrenar mucho y estudiar”</p> <p>Martin Thomas 8 años “quiero ser futbolista, se debe entrenar, jugar bien y ser un buen deportista”.</p> <p>Es importante que cada uno de ellos se dé cuenta que pueden proponerse metas en la vida y que empiecen a trazar un camino para poder alcanzarlas, para ir proyectándose hacia el futuro, si son buenos o no para eso, si deciden trazar otro rumbo. Algunos de los estudiantes reconocen que deben esforzarse y trabajar fuertemente para lograrlo. Otros niños(as), se enfocan en ayudar a su familia, en salir adelante y hasta en “ganar plata”. Al empezar a hablar cada uno de lo que quieren ser cuando sean grandes, ellos mismos se dan cuenta de sus fortalezas, sus habilidades, y sus limitantes. También se empieza a promover la autonomía en los niños y las niñas, empiezan a tomar sus propias decisiones y ser más conscientes que en manos de ellos está decidir sobre su futuro según sus intereses. En esta actividad también les damos pie para que empiecen a soñar, es importante que se valoren a sí mismos, que crean en ellos, y que sepan que son capaces de conseguir lo que se proponen si trabajan en ello para alcanzarlo, son algunas de las reflexiones que se hacen antes de pasar a la siguiente actividad.</p> <p>El reto de esta actividad es descubrir el personaje más maravilloso de la creación, en el que cada niño y niña va a mirar al interior de un cofre en el que hay un espejo, el ser más maravilloso es cada una de ellas.</p> <p>Todos estaban a la expectativa, de saber quién era ese personaje, algunos decían que era un superhéroe, otros decían que era Dios, pero nadie se esperaba ver reflejado el rostro de ellos mismos.</p>

Hanna valentina 8 años “me gusto la actividad, ahí había en el cofrecito un tesoro escondido y me gustó mucho, me gusto lo que vi, sentí emoción y alegría, soy importante porque yo me quiero mucho”

Emmanuel José 8 años ¿Te gustó la actividad de los y las exploradores más importantes de la creación? si bien, lo que más me gusto fue bailar, pero esperaba ver otra cosa.

evidentemente Emmanuel tenía demasiada expectativa y no esperaba encontrar su reflejo en el espejo, no le gusto, y lo manifestó después.

Me emociona ver desde el inicio de la aplicación de los talleres para este proyecto tan maravilloso, el caso especial de un estudiante de 7 años llamado Martin Camelo, el cual voy a mencionar durante toda esta experiencia tan fascinante. Al iniciar el año 2022 la madre de Martin expresa que su hijo tiene las habilidades y conocimientos requeridos para ser promovido a segundo grado, “que él se está desperdiciando en el curso en el que está”, y “que él ya sabe todo eso y por eso se porta a veces mal y no hace caso”. Después de varias reuniones y algunas valoraciones de tipo cognitivo, y de conocimientos específicos de grado segundo, se toma la decisión con el equipo de docentes de promoverlo. Yo estuve de acuerdo con que fuera promovido, y lo recibí en mi grupo, sabía que era un gran reto pero a pesar de todo quise afrontarlo. Todas las docentes me daban constantes quejas sobre él, que no hace caso, que no se sienta, que hace su voluntad, que no estaba preparado para estar en segundo. Pero siempre trate de hacer entender a las docentes que Martin tenía un estilo de aprendizaje diferente, y les ayude a generar herramientas en la intervención pedagógica que favorecieron su desempeño, pero que no esperaran que se quedara quieto por medio del grito y del regaño, que así no iba a funcionar. Martín tiene grandes dificultades para reconocer y regular sus emociones, tiende a frustrarse fácilmente, y no entiende las consecuencias de sus actos, poca autorregulación (habla interna).

Anexo G.

Formato de los talleres estructurados

TALLER # 2 “Explorar y ubicar mis emociones hacia la búsqueda del tesoro”	
CATEGORIAS DE ANALISIS	Conocimiento de sí mismo, emociones, empatía, narrativas digitales, gamificación
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer y diferenciar emociones básicas de alegría, enojo, tristeza, miedo; y asociarlas con las emociones propias. Motivar las expresiones corporales asociadas a las sensaciones internas del cuerpo, propiciando espacios de reflexión, y de interacción con los otros. Evocar experiencias y representar el sentido que tuvieron para sí mismo a través de diversos lenguajes.
RECURSOS	Láminas con caras representativas de diferentes emociones, palos de paleta, hojas de papel iris, tijeras y pegamento.
DIRIGIDO A	20 estudiantes del grado segundo del Colegio Agustín Fernández sede B
ESPACIO	Salón de clases
INTRODUCCIÓN	<p>TIEMPO ESTIMADO: Dos sesiones de una hora c/u</p> <p>Con las ayudas tecnológicas, video beam y computador, se proyectará a los estudiantes la plataforma interactiva de wix, en donde se explicará el objetivo de la actividad, y el paso a paso de esta.</p>
MOMENTO 1	ACTIVIDAD DE MOTIVACIÓN: Canción “Cuando tengas muchas ganas de”. A medida que interpretan la canción, identificarán emociones y sensaciones, y las exteriorizan por medio de diferentes acciones corporales (gritar, saltar, reír, llorar, zapatear, aplaudir).
MOMENTO 2	<p>ACTIVIDAD CENTRAL: Posteriormente se entregará a cada niño(a) una hoja con imágenes de los rostros de las 4 emociones de enojo, alegría, tristeza y miedo, y 4 hojas de papel iris de los colores amarillo, azul, rojo y verde. Cada uno elige un color para cada emoción, uniéndolas con pegante, palos de paleta y formando carteles.</p> <p>Luego, se plantean a los estudiantes unas situaciones de la vida cotidiana, en las que ellos tendrán que elegir la emoción que experimentaron en dicha situación, además de verbalizar de manera individual.</p> <p>1. Felipe sale de su casa muy contento al parque de la mariposa a jugar fútbol con sus amigos del barrio, se dirige hacia la cancha y los ve jugando un emocionante partido. Decide acercarse a uno de ellos y le pregunta, ¿puedo hacer parte del equipo?, pero inmediatamente él le responde ¡NO! El equipo ya está completo. ¿Qué emoción experimenta Felipe?</p> <p>2. Es un hermoso sábado soleado y Lucía tiene planeado salir al parque alta Blanca con sus padres a montar patines. Cuando ella se termina de bañar, de vestir, desayunar y lavar sus dientes, empieza a llover; razón por la cual, sus padres deciden no salir así lloviendo ya que Lucía podría enfermarse. ¿Qué emoción experimenta Lucía?</p> <p>3. Todos los fines de semana, Cristian recibe la grata visita de su abuelo que vive en Suba y quien además le está enseñando a leer. Cada vez que va le lleva un cuento nuevo, y lo leen juntos. Cristian se pone muy feliz, ya que su abuelo lo consiente todo el tiempo y además lo lleva a comer helado a San Cristóbal. Un fin de semana, Cristian mira a través de su ventana, extrañado porque su abuelo no llega. Su mamá al verlo así, se le acerca y le cuenta que su abuelo está enfermo en el hospital y que no lo puede visitar. ¿Qué emoción experimenta Cristian?</p> <p>4. El día de su cumpleaños, Emily recibió un hermoso oso de peluche que le regaló su mamá. Ella lo cuidaba mucho y se acostaba todas las noches con él. Un día lo llevó al colegio, y mientras jugaba con Sofía y Mariana, cada una empezó a jalar el oso, una de una pata, otra de una oreja y otra del brazo y cuando ¡PUM! el oso se rompió. ¿Qué emoción experimenta Emily?</p> <p>5. Era un día muy especial para Catalina, la fecha tan esperada había llegado... ¡Por fin! Su cumpleaños. Su mamá y sus hermanos le organizaron una fiesta sorpresa con piñata, dulces y helado, además de muchos regalos. La estaban esperando sus amigos del barrio, del colegio y sus primos con los que le encanta jugar, de repente llega Catalina a su casa y ¡Oh que sorpresa! ¿Qué emoción experimenta Catalina al llegar a su casa?</p> <p>Los niños(as) levantarán el cartel que elaboraron de la cara correspondiente a la emoción experimentada en cada una de las situaciones y podrán diferenciar cada una de las emociones. Se invita a los niños (as), a verbalizar cada emoción identificada y contar al grupo, por qué sintieron esa emoción, qué sensación les generó teniendo en cuenta la propia experiencia. Es importante que comprendan que es diferente a las emociones experimentadas por algunos compañeros (as), y que es igualmente válido.</p> <p>Cierre y reflexión final</p> <p>Se hará énfasis en la importancia de comprender que los demás compañeros experimentan emociones diferentes a las suyas. La posibilidad de expresar emociones usando su cuerpo, le da la posibilidad de auto conocerse y el enriquecimiento de la imagen corporal, construyendo su identidad, tener confianza en sí mismo y reconocer diferentes emociones.</p> <p>Al finalizar los niños(as) participaran en un juego interactivo en la plataforma de wix creado en Genially “ruleta de las emociones”.</p>