



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 18 de marzo de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Cristian Camilo Murcia Murcia, con C.C. No. 1083896656 de Pitalito

Raysa Indira Pulido Rojas, con C.C. No. 1083907228 de Bogotá

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado La empatía a partir del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz en los niños y niñas de preescolar, presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de Magister en educación y cultura de paz.

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Cristian Camilo Murcia Murcia

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

Raysa Indira Pulido Rojas

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma: _____



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: La empatía a partir del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz en los niños y niñas de preescolar

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Murcia Murcia	Cristian Camilo
Pulido Rojas	Raysa Indira

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ordoñez Andrade	Gina Marcela

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magíster en Educación y Cultura de Paz

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación y Cultura de Paz

CIUDAD: Neiva - Huila

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 140

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___ Láminas___
Litografías___ Mapas Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___ Tablas o Cuadros

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

MATERIAL ANEXO: Modelo del consentimiento informado a padres, Fotografías de talleres aplicados, Ficha de Registro Único de Observación, Plantilla diseño de Talleres, Matrices de codificación y sistematización de la información.

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Empatía	Empathy	6. _____	_____
2. Paz	Peace	7. _____	_____
3. Juego	Game	8. _____	_____
4. Estrategia pedagógica	Pedagogical strategy	9. _____	_____
5. Sensibilidad empática	Empathic sensitivity	10. _____	_____

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

El presente proyecto de investigación forma parte del Macroproyecto denominado "Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz" dentro del tema Cultura de la Empatía. Se desarrolló en el grado preescolar con un grupo de 28 estudiantes de la Institución Educativa José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. Con esta investigación se logró potenciar las prácticas empáticas en los niños y niñas de preescolar a través del juego, para la construcción de paz, mediante el diseño de una estrategia pedagógica, bajo el paradigma de la Investigación Acción en el Aula. La sistematización de la información permitió el análisis de los datos, con los cuales se visibilizó en los resultados obtenidos 4 categorías selectivas principales: ayuda, cuidado del otro, compartir y expresiones corporales de los participantes en el contexto escolar. Los resultados sugieren que las prácticas empáticas que vivencian los niños y niñas de preescolar tuvieron un aumento significativo en relación a las identificadas en la fase inicial de diagnóstico y registros de observación, aunque se considera la importancia de continuar con la implementación de este tipo de propuestas con el fin de seguir aportando a la transformación social.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research project is part of the Macroproject called "Pedagogy of emotions: research in the classroom for the construction of peace" within the theme Culture of Empathy. It was developed in the preschool grade with



DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO

CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

a group of 28 students from the José Eustasio Rivera Educational Institution of the district of Bruselas, Pitalito, Huila. With this research, it was possible to promote empathic practices in preschool boys and girls through play, for the construction of peace, through the design of a pedagogical strategy, under the paradigm of Action Research in the Classroom. The systematization of the information allowed the analysis of the data, with which 4 main selective categories were made visible in the results obtained: help, care for the other, sharing and corporal expressions of the participants in the school context. The results suggest that the empathic practices experienced by preschool boys and girls had a significant increase in relation to those identified in the initial phase of diagnosis and observation records, although the importance of continuing with the implementation of this type of proposals is considered. in order to continue contributing to social transformation.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **WILLIAN SIERRA BARÓN**

Firma: 

Nombre Jurado: **ERIKA JUDITH LÓPEZ SANATAMARÍA**

Firma: 

Nombre Jurado: **HIPÓLITO CAMACHO COY**

Firma: 

La empatía a partir del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz en los niños
y niñas de preescolar

Cristian Camilo Murcia Murcia

Raysa Indira Pulido Rojas

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Neiva

2023

La empatía a partir del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz en los niños
y niñas de preescolar

Cristian Camilo Murcia Murcia

Raysa Indira Pulido Rojas

Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Educación
y Cultura de Paz

Asesor

Gina Marcela Ordoñez Andrade

Dra. En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación y Cultura de Paz

Neiva

2023

DEDICATORIA

Yo Raysa Indira Pulido Rojas, dedico este trabajo

...A Dios por sobre todas las cosas, que entre tantas experiencias maravillosas que me ha dado, me permite estar en este momento y en este lugar sintiéndome regocijada y llena de gratitud.

...A Matías que con su presencia le imprime a mis días la más genuina alegría.

...A Cash por haber sido el mejor y el regalo más especial de la vida.

Yo Cristian Camilo Murcia Murcia, dedico este trabajo

...Quiero dedicar este logro principalmente a Dios, señor y dador de vida, quien me ha iluminado y dado la fuerza para recoger el fruto de cada semilla sembrada con mucho esfuerzo y corazón.

...A mi familia, quienes tan sólo con su presencia irradian alegría a mis días y me dan el apoyo necesario para realizar mis proyectos.

...A Lore, quien llena de amor mis días con su bella sonrisa, cálidos abrazos y su apoyo y comprensión constante.

AGRADECIMIENTOS

Yo Raysa Indira Pulido Rojas, doy mis agradecimientos a

...Mi familia quienes de diferentes maneras me ayudaron a llegar hasta aquí.

...Mi compañero de viaje, el amor de mis días, por su inmensa comprensión y apoyo constante.

...Mis docentes que representaron para mí un ejemplo de vida, por su fortaleza, sencillez y calidad humana.

...A mi compañero de investigación por su sabiduría y compromiso.

Yo Cristian Camilo Murcia Murcia, doy mis agradecimientos a

...Dios todo poderoso, por darme la sabiduría y fuerza necesaria para sacar adelante este proceso formativo y permitirme crecer como persona.

...Toda mi familia, quienes siempre me han rodeado de calor, amor y apoyo incondicional para llevar a cabo cada proyecto de mi vida.

...Lore, amor y compañera de vida, por su presencia, comprensión y apoyo constante durante todo este proceso.

...A mi compañera de investigación, con quien, junto a sus aportes y compromiso, empujamos nuestro proyecto las veces que fue necesario.

Igualmente agradecemos como equipo investigador a...

...Nuestros docentes, de quienes, con admiración y respeto, hemos aprendido bastante y enriquecido nuestras vidas, no sólo de sus clases sino de sus vidas cómo tal.

...Nuestra asesora Gina, por ayudarnos a direccionar el barco con apoyo, sabiduría y paciencia en este proceso.

...Nuestros compañeros, que con cada una de las interacciones y experiencias que compartimos, forjamos vínculos que alimentaron nuestra formación.

...A la Universidad Surcolombiana, por acogernos en sus brazos y alimentar nuestro saber.

...Finalmente agradecemos a nuestros niños y niñas de preescolar, que con su energía y alegría hicieron posible que se desarrollara este proyecto, al igual que a sus padres de familia, quienes de manera activa aportaron su granito de arena.

TABLA DE CONTENIDOS

1. ENTRANDO AL TERRITORIO (PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN)	11
2. OBJETIVOS	20
2.1. Objetivo General.....	20
2.2. Objetivos Específicos.....	20
3. JUSTIFICACIÓN	21
4. INTERROGAR LA REFLEXIÓN ACCIÓN: QUE SE HA DICHO (ANTECEDENTES)	24
4.1 Estudios e iniciativas sobre Paz en la escuela.....	24
4.2 Estudios sobre empatía y emociones en la escuela.....	27
4.3 Estrategias pedagógicas para la construcción de paz en la escuela: el juego.....	31
5. INTERPRETAR PARA TRANSFORMAR (MARCO TEORICO)	36
5.1 Emociones, punto de partida.....	36
5.1.1 Empatía.....	39
5.1.2 Por una pedagogía desde la emoción y la empatía.....	41
5.2 ¿Qué es la paz?.....	43
5.2.1 Cultura de paz, como desafío de la educación.....	44
5.2.2 Hacia una educación para la paz.....	45
5.3 Estrategias pedagógicas.....	46
5.3.1 Edad preescolar y sus propósitos en la educación.....	49
5.3.2 El juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz.....	50
6. INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR EN EL AULA (METODOLOGIA)	53
6.1 Enfoque metodológico.....	54
6.2 Sujetos de enunciación.....	54
6.3 Proceso de sistematización y análisis de la información.....	55
6.4 Técnicas de recolección de información.....	55
6.5 Observación.....	56
6.6 Taller.....	57
6.7 Estrategia de recolección de información.....	61
6.8 Proceso de análisis de la información.....	62
6.8.1 Etapa 1: Sistematización y codificación narrativa.....	62

6.8.2 Etapa 2: Microanálisis, selección unidades textuales.....	63
6.8.3 Etapa 3: Codificación abierta.....	63
6.8.4 Etapa 4: Categorización selectiva.....	64
6.9 Validez y Confiabilidad.....	64
6.10 Ética Del Estudio – Perspectiva De Acción Sin Daño.....	65
7. HALLAZGOS PLAN DE ACCIÓN PARA UN NUEVO CICLO DE TRANSFORMACIÓN EN EL AULA (RESULTADOS).....	66
7.1 Descripción de actores.....	66
7.2 Descripción de los escenarios.....	66
7.2.1 Departamento del Huila.....	66
7.2.2 Municipio de Pitalito.....	67
7.2.3 Corregimiento de Bruselas.....	69
7.2.4 Institución Educativa José Eustasio Rivera.....	70
7.3 Diagnostico: Empatía desde las prácticas cotidianas de niños y niñas.....	71
7.3.1 Cuidado del otro y lo otro.....	72
7.3.1.1 Agresiones físicas.....	72
7.3.2 Compartir como práctica de empatía.....	75
7.3.3 Sensibilidad empática.....	77
7.3.4 Pocas prácticas de ayuda.....	79
7.3.5 Apatía.....	80
7.3.6 Uso del cuerpo.....	82
7.4 Transformando la realidad en el aula desde el juego como estrategia pedagógica.....	83
7.4.1 Taller 1: A padres de familia. Socialización.....	84
7.4.2 Taller 1: A niños de diagnóstico – “El puente de la empatía”.....	85
7.4.3 Taller 2: A padre de familia. Devolución – “¡Empatizando Contigo!”.....	87
7.4.4 Taller 1: A niños de transformación – “¡Que siento por...!”.....	88
7.4.5 Taller 2: A niños de transformación. - “¡En los zapatos del otro!”.....	91
7.4.6 Taller 3: A niños de Transformación – “¡Zapaticos Mágicos!”.....	93
7.4.7 Taller 4: a niños de transformación – “¡Receta para la Paz!”.....	95
7.5 El juego como eje transformador.....	97
7.5.1 Resultados y Análisis: Transformando las prácticas de empatía.....	99

7.5.2 Transformaciones.....	100
7.5.3 Empatía como compartir.....	100
7.5.4 Empatía como buen trato y cuidado del otro.....	102
7.5.5 Empatía como ayuda.....	104
7.5.6 Sensibilidad empática.....	107
7.5.7 Expresiones corporales afectivas.....	110
7.5.8 Particularidades.....	112
7.5.9 Reconocimiento de nociones de empatía.....	114
8. DISCUSIÓN.....	117
9. CONCLUSIONES.....	119
REFERENCIAS.....	121
ANEXOS.....	135

Lista de Figuras

Figura 1. Diseño encabezado de talleres.....	58
Figura 2. Guía de formación.....	61
Figura 3. Categoría Selectiva “Empatía como compartir”	101
Figura 4. Categoría selectiva “Empatía como cuidado buen trato y cuidado del otro”.....	103
Figura 5. Categoría selectiva “Empatía como ayuda”.....	105
Figura 6. Categoría Selectiva “Sensibilidad empática”.....	107
Figura 7. Categoría selectiva “Expresiones corporales”.....	111
Figura 8. Particularidades.....	112

Lista de Imágenes

Imagen 1. Mapa Departamento del Huila.....	67
Imagen 2. Mapa Municipio de Pitalito.....	68
Imagen 3. Mapa Corregimiento de Bruselas.....	69
Imagen 4. Ubicación Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera.....	70

Lista de Tablas

Tabla 1. Categoría de análisis.....	55
Tabla 2. Fases en el diseño de talleres.....	58
Tabla 3. Talleres y actividades centrales.....	63
Tabla 4. Ejemplo de codificación abierta.....	61

RESUMEN

El presente proyecto de investigación forma parte del Macroproyecto denominado ‘‘Pedagogía de las emociones: investigación en el aula para la construcción de paz’’ dentro del tema Cultura de la Empatía. Se desarrolló en el grado preescolar con un grupo de 28 estudiantes de la Institución Educativa José Eustasio Rivera del corregimiento de Bruselas, Pitalito, Huila. Con esta investigación se logró potenciar las prácticas empáticas en los niños y niñas de preescolar a través del juego, para la construcción de paz, mediante el diseño de una estrategia pedagógica, bajo el paradigma de la Investigación Acción en el Aula. La sistematización de la información permitió el análisis de los datos, con los cuales se visibilizó en los resultados obtenidos 4 categorías selectivas principales: ayuda, cuidado del otro, compartir y expresiones corporales de los participantes en el contexto escolar. Los resultados sugieren que las prácticas empáticas que vivencian los niños y niñas de preescolar tuvieron un aumento significativo en relación a las identificadas en la fase inicial de diagnóstico y registros de observación, aunque se considera la importancia de continuar con la implementación de este tipo propuestas con el fin de seguir aportando a la transformación social.

Palabras Clave: Empatía, paz, juego, estrategia pedagógica, sensibilidad empática.

ABSTRACT

This research project is part of the Macroproject called "Pedagogy of emotions: research in the classroom for the construction of peace" within the theme Culture of Empathy. It was developed in the preschool grade with a group of 28 students from the José Eustasio Rivera Educational Institution of the district of Bruselas, Pitalito, Huila. With this research, it was possible to promote empathic practices in preschool boys and girls through play, for the construction of peace, through the design of a pedagogical strategy, under the paradigm of Action Research in the Classroom. The systematization of the information allowed the analysis of the data, with which 4 main selective categories were made visible in the results obtained: help, care for the other, sharing and corporal expressions of the participants in the school context. The results suggest that the empathic practices experienced by preschool boys and girls had a significant increase in relation to those identified in the initial phase of diagnosis and observation records, although the importance of continuing with the implementation of this type of proposals is considered. in order to continue contributing to social transformation.

Keywords: Empathy, peace, game, pedagogical strategy, empathic sensitivity.

1. ENTRANDO AL TERRITORIO (PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN)

Las emociones juegan un papel importante en el desarrollo integral de las personas y están presentes durante toda la vida, desde el nacimiento y juegan un rol fundamental en la construcción de la personalidad, además de las interacciones sociales (López, 2005). Definirlas, representa alta complejidad teniendo en cuenta las distintas teorías y enfoques desde los cuales han sido abordadas por diferentes autores. No obstante, (Bustamante, 1968, como se cita en Martínez, 2009), plantea una concepción general que encierra un poco la idea de emociones, las cuales están asociadas a “reacciones afectivas de aparición repentina, de gran intensidad, de carácter transitorio y acompañadas de cambios somáticos ostensibles, las cuales se presentan siempre como respuesta a una situación de emergencia o ante estímulos de carácter sorpresivo o de gran intensidad” (p.98).

En este mismo sentido, Carpena (s/f) define emoción como el estado orgánico que conlleva a la acción como respuesta a algunos estímulos ambientales o internos, donde su principal función es la supervivencia.

Desde esta mirada, hablar de emociones implica hablar de reacciones frente a determinados estímulos, situaciones o hechos que puedan presentarse en nuestros entornos y que de una u otra manera afectan y determinan el actuar del ser humano. Uno de esos entornos, donde el actuar está constantemente vinculado a las emociones, es en el campo de la educación y los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, se debe considerar cómo los educadores, sus prácticas pedagógicas y las interacciones escolares, pueden influir sobre las emociones y los sentimientos de los educandos, dentro de un contexto cultural específico, que es donde se define lo que se asume como emociones y sentimientos (García, 2012). Del mismo modo, “los ambientes educativos están impregnados de intensas experiencias emocionales que afectan -tanto positiva como negativamente- el aprendizaje y el desempeño, promoviendo -o perjudicando- el crecimiento personal tanto de estudiantes como de docentes” (Pekrun et al., 2007, como se citó en Paoloni, 2014). Todo lo anterior, permite evidenciar el impacto que tienen las emociones en los procesos académicos y la necesidad, pero más que esta, la posibilidad que, trabajar en ellas, representa para la educación.

Asimismo, las emociones se presentan en las interacciones con los otros, con lo otro y consigo mismo y es desde esta postura, se da paso a la empatía, que más allá de ser considerada emoción como tal, puede representar, por un lado “la capacidad para comprender a otra persona y sentir sus sentimientos” (Carpena, s.f.); y por el otro, desde el ámbito educativo, un punto de partida de la inteligencia afectiva y un concepto directamente relacionado con la construcción de la moral que tiene un papel importante en actividades como el trabajo en equipo y la comprensión de los demás. (Gilar et. al. 2008, como se citó en Arenas & Jaramillo, 2017).

Al respecto, Paoloni (2014) resalta la importancia de las emociones tanto para subsistir como especie como para todo aquello que nos humaniza, donde hace un énfasis respecto a que es la educación la que debería humanizar, y por lo tanto, es en este campo donde se puede aprender a potenciar emociones, como la empatía, que permitan a los estudiantes relacionarse de manera asertiva con los otros, teniendo en cuenta que “el ser humano puede ser empático y, si esta capacidad puede ser desarrollada, la educación tiene un papel fundamental en el camino” (Carpena, 2016, p.16).

Ahora bien, hablar de educación, implica considerar todos los elementos que involucra este proceso, desde la planeación y estructuración de currículos y actividades escolares como su la ambientación y organización de los espacios para su puesta en marcha. Todo lo anterior, conlleva a la búsqueda y determinación de estrategias pedagógicas que permitan ir tras la búsqueda de los objetivos planteados para el proceso educativo. Y en ese proceso de búsqueda, aparece un elemento fundamental, que, al ser abordado como estrategia pedagógica, representa una posibilidad de alto impacto en la escuela: el juego. Este, además de contribuir con el desarrollo físico de niños y niñas, favorece su desarrollo cultural y emocional, puesto que se convierte en una salida para liberar sentimientos en determinadas circunstancias (Meneses & Monge, 2006).

De acuerdo a todo lo anterior, el juego representa una oportunidad, para que, al ser concebido como estrategia pedagógica en la escuela, sea posible llevar a cabo procesos de fortalecimiento y cultivo de emociones Nussbaum (2016), que permitan el acercamiento y comprensión hacia el sentir de los otros, quienes configuran y hacen parte del entorno inmediato de los actores sociales. Además, la contribución del juego a la educación, y a la mejora de la calidad de vida desde el punto de vista emocional es incuestionable, puesto que la variedad de

situaciones que proponen los juegos permite incidir sobre las diferentes dimensiones de la emoción (Lavega 2010, citado en Molina, 2016).

Desde este preámbulo, se procede a describir la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera, como un escenario donde se encontraron situaciones en niños y niñas de preescolar que ameritan ser intervenidas en la búsqueda del mejoramiento continuo, la formación integral de los educandos y la transformación social, que es, en últimas, a lo que apuntan los fines de la educación.

En ese sentido, la IE. José Eustasio Rivera, está ubicada en el corregimiento de Bruselas¹, en el municipio de Pitalito² al sur del departamento del Huila³.

El corregimiento de Bruselas⁴ se ubica entre el río Guachicos y la quebrada el Cedro como ejes hidrográficos (García, 2015); limita por el occidente, con el Municipio de San Agustín y el corregimiento de los Cauchos; por el oriente, con el Municipio de Palestina; por el norte, la Vereda San Francisco; por el sur, el Departamento del Cauca (Bota caucana); Bruselas tiene una topografía plana⁵ y predomina el clima medio (ver fig. 1). El corregimiento en mención tiene una población de 16.000 habitantes aproximadamente (9.000 zona rural distribuidos en 33 Veredas y 7.000 en el Centro poblado conformado por 12 Barrios). La población en su mayoría es campesina o tienen relación con el campo (Parra et al. 2015). Se reconoce comúnmente a sus pobladores gente sencilla, cordiales y con sentido de pertenencia comunitaria. La principal actividad económica es la agricultura, pues aproximadamente 7.400 familias dependen de tal actividad, principalmente del cultivo del Café⁶, el cual es reconocido por su calidad⁷ a nivel

¹ Debido a su expansión rural y al gran desarrollo que presenta, es considerado emporio cafetero de Colombia

² Uno de los 37 Municipios del departamento. Es el segundo municipio en cuanto a población y desarrollo y es conocido también como El Valle de Laboyos o San Juan de Laboyos.

³ Este departamento está localizado al suroccidente del país; cuenta con una superficie de 19.900 Km²; Esto representa tan solo un 1.8% de la superficie total del país

⁴ Cuenta con 33 veredas que son: El Cedro, Monte Cristo, Villa Fátima, Cristalina, El Encanto, El Diamante, El Mesón, Holanda, Campo Bello, La Palma, Cabuyal del Cedro, Cabeceras, Cerritos, Guandinosa, Hacienda Bruselas, Bombonal, Miraflores, El Palmito, Porvenir, La Esperanza, El Pencil, El Carmen, Primavera, Esmeralda, Lomitas, Bruselas, Santafé, Las Brisas, Kennedy, Alto de la Cruz, Puerto Lleras y Normandía.

⁵ en los territorios que corresponden al Valle de Laboyos y extensos planos inclinados que alcanzan alturas hasta de 2000 msnm (García, 2017)

⁶ Se estima que existen 7.250 hectáreas tecnificadas, más otro gran porcentaje que están por fuera del último censo cafetero

⁷ Se produce un grano tipo exportación que es enviado a mercados de Japón, Europa y Estados Unidos, al igual que a diferentes zonas del país.

nacional e internacional. Además, es notable la producción de frutas y verduras, la ganadería y el comercio (García, 2017).

Bruselas comenzó a configurarse como poblado entre los años 1940 y 1950 cuando se levantaron los planos con el diseño del caserío: los terrenos para la plaza, el templo, la casa cural, el cementerio y la escuela que fueron donados por un hacendado de la región⁸ quien además se propuso ofrecer, lotes para la construcción de las viviendas a quienes llegaban procedentes de otros territorios (Trujillo, 2017). La colonización estimuló la llegada de personas provenientes de los Departamentos de Cauca y Nariño, las cuales abandonaron su lugar de origen por la violencia bipartidista, por ello se cambiaba trabajo por tierras. En 1950⁹ se reconoce oficialmente a Bruselas como Inspección departamental de policía. En 1954 se inicia la construcción del primer Centro Docente en el nuevo poblado, denominado Escuela Central, 16 años más tarde se inicia la construcción de un Colegio Cooperativo establecimiento que diera origen al Colegio Departamental JOSE EUSTASIO RIVERA (Proyecto Educativo Institucional, 2019).

La Institución Educativa José Eustasio Rivera empezó a funcionar en 1973¹⁰ como colegio cooperativo con modalidad de enseñanza media; en 1990¹¹ se oficializa como Colegio Departamental con los niveles de Básica y Media vocacional. El 6 de marzo de 2004¹², el Colegio se reorganiza como Institución Educativa de carácter oficial, la cual, al día de hoy, cuenta con 27 Sedes, de las cuales tres funcionan en el casco urbano del corregimiento de Bruselas¹³ y los 24 restantes en el área rural¹⁴. Actualmente, la Institución Educativa en mención, ofrece los niveles de preescolar, básica, media y educación para adultos. Esto se da, a través de procesos curriculares que, “propician la formación de personas competentes para estructurar un proyecto de vida que les permita actuar y desempeñarse laboralmente y como buenos ciudadanos

⁸ Federico Rivas

⁹ mediante Decreto departamental N. 22 y Se nombra como primer Inspector en propiedad al señor Salomón Díaz Ossa.

¹⁰ mediante Resolución No.121

¹¹ mediante Resolución No.1855

¹² Por Decreto No. 234 expedido por la Gobernación del Huila

¹³ La Sede Principal, Central y Acacias.

¹⁴ Santa fe, Hacienda, Primavera, El Carmen, Pensil, Bombonal, Palmito, Kennedy, Porvenir, Miraflores, La Esperanza, Guandinoso, Normandía, Cabuyal de Cedro, El Mesón, La Esmeralda, La palma, Campo bello, Lomitas, Cerritos, Holanda, Cabeceras, Puerto Lleras y Alto Cabuyal Además del servicio prestado en sus 27 sedes

y personas de bien, para trabajar por su familia, la comunidad y la sociedad'' (Proyecto Educativo Institucional. 2019. p. 20).

La institución orienta su proceso educativo hacia la formación integral del estudiante, haciendo énfasis en el desarrollo y puesta en práctica de valores vitales, sociales, éticos, estéticos y morales y proporcionando herramientas para asumir los retos de la modernidad. Del mismo modo, el hombre es concebido como un ser único, social, trascendente, dotado de facultades, habilidades y destrezas, que le permiten crecer y desarrollarse dentro de un ambiente de libertad, autonomía, creatividad, capaz de convivir, de transformar su contexto con su conocimiento y su trabajo y con potencialidades para desarrollarse integralmente. (Proyecto Educativo Institucional, 2019).

Las prácticas pedagógicas de la institución, se fundamentan en la pedagogía activa (aprender haciendo) bajo el modelo de escuela nueva, sin embargo, también se dan algunas prácticas propias de la escuela tradicional y algunos de los elementos más importantes Constructivismo (Proyecto Educativo Institucional, 2019). El currículo es pertinente en el sentido de que apunta a la formación integral, teniendo en cuenta el contexto rural que caracteriza al entorno y adoptando las diferentes estrategias que responden a las necesidades de la comunidad educativa y fomenta, la producción intelectual, material y emprendedora.

Actualmente, el colegio se encuentra en un proceso de cambio de modalidad en el que se busca ser reconocido oficialmente con un énfasis en agroindustria que le permita contribuir significativamente al progreso de la región con los aportes que sus egresados puedan hacer aplicando estos nuevos conocimientos.

Por otro lado, de acuerdo con el SIMAT, la Institución Educativa José Eustasio Rivera acoge a 3282 estudiantes de los cuáles, un 97% se encuentran ubicados entre los estratos sociales, 1 y 2, un 1,7% se encuentra ubicado en estrato 0 y solo 1,3% se encuentran en estrato 3 (Proyecto Educativo Institucional, 2019). Los datos que mencionan indican que, en la zona rural, gran parte de la población viven en condición de escasos recursos. En este sentido, muchas familias pertenecientes a la comunidad educativa invierten una gran cantidad de tiempo en el trabajo para intentar mejorar sus ingresos por lo que se puede inferir que en consecuencia, dedican menos tiempo al acompañamiento de los procesos escolares de los niños y niñas. En algunos acercamientos hechos a los padres de familia, se percibe que dentro de las familias aún no se

tiene una comprensión clara acerca de la importancia del desarrollo de las emociones que se construyen en esta etapa de escolarización en la que se encuentran los niños y niñas, pues comúnmente los padres de familia priorizan el cumplimiento y/o acompañamiento de actividades netamente académicas. Esta situación se agudiza particularmente en el nivel preescolar, pues es donde los niños requieren un acompañamiento especial de parte de los padres de familia, acudientes y/o cuidadores.

En relación con las emociones básicas, la institución relaciona ‘el aspecto socio – afectivo con la evolución de éstas entre las personas y el medio físico en que se desarrolla’ (Proyecto Educativo Institucional. 2019. p. 17), por lo que propende por el fortalecimiento de la autoestima, la autonomía, autenticidad, entre otros. Lo anterior planteando un escenario idóneo para el planteamiento de propuestas en las que se resignifique el papel de las *emociones*. Si bien se encuentran que los elementos en mención aportan significativamente al desarrollo de los niños, también consideramos importante reconocer de centrar la atención en el desarrollo de las emociones y particularmente los niveles de empatía identificados en los niños y niñas de las etapas iniciales.

Al respecto, la Institución Educativa José Eustasio Rivera en su sede central, cuenta con dos aulas de preescolar en la jornada de la tarde. Una de ellas, grupo poblacional, del presente proyecto, está conformada por 13 niños y 15 niñas cuyas edades oscilan entre los 4 y 5 años de edad. Sus interacciones y expresiones diarias reflejan, entre otras cosas, su energía y entusiasmo en cada una de las actividades que realizan. La mayoría de ellos son muy activos, y su atención es fácilmente captada cuando se incluye la actividad física: el juego, la literatura, la exploración y cualquier evento que para ellos es anómalo o diferente en su entorno.

En el proceso de observación directa y constante realizado dentro del ambiente escolar, tanto en situaciones puntuales, como en momentos más espontáneos, se evidencia la forma en la que los niños y niñas de estas edades vivencian o no la empatía; se reconoce que algunos niños y niñas en algunas ocasiones, recurren a actos de solidaridad, acompañamiento, apoyo, etc cuando sus compañeros viven alguna situación de dolor o incomodidad, no obstante también se evidencian en el aula, y en una medida mayor pocas prácticas de ayuda, de apoyo, de acompañamiento o de que simplemente empaticen con otros en determinadas situaciones, que se acerquen a la comprensión de su sentir.

Por lo anterior, incentivar una cultura empática en nuestra comunidad resultaría de gran aporte para el desarrollo de procesos de socialización y restablecimiento de las relaciones entre las personas, generándose así una gran oportunidad de transformación, pues como lo expresan Martínez y Quintero (2016) quienes citan al Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) en la medida en que los sujetos aclaren sus emociones y apliquen ciertas estrategias para manejarlas, se está haciendo un uso adecuado de ellas. Dentro de la comunidad de Bruselas se hace necesario, contar con condiciones de equidad, comprensión y solidaridad que fomenten una cultura de Paz, esto, debido al perceptible bajo nivel de prácticas empáticas dentro de la misma. Para ello, es fundamental una ciudadanía que este educada en competencias de diálogo, empatía, cooperación y reconocimiento de la historia. A pesar de que Bruselas no ha sido excepción a los hechos de dolor y daño, consecuencias directas del conflicto en el país, en los padres no se evidencia una clara intención de entablar un proceso de dialogo, de reflexión y/o enseñanza de un lenguaje empático con los niños para que estos eventualmente desarrollen algún tipo de sensibilidad empática para con las personas que viven algún tipo de infortunio.

Teniendo en cuenta que el desarrollo de las emociones se da desde una edad temprana, los procesos de socialización, descubrimiento del mundo y el arraigo de creencias, valores y tradiciones, cobran mayor protagonismo pues son elementos culturales, que, vinculados a otros, configuran las bases de su propio desarrollo, o como mejor lo plantea Flinchum (1988), citado en Meneses y Monge, (2006), el juego abastece al niño de libertad para liberar la energía que tiene reprimida, fomenta las habilidades interpersonales y le ayuda a encontrar un lugar en el mundo social.

Dentro de dichas interacciones en el aula, es común que los niños y niñas compartan algunos materiales de trabajo necesarios para los procesos propios de aprendizaje, es en estos momentos en los que se puede evidenciar con frecuencia algunas situaciones de convivencia (discusiones, agresiones físicas, comentarios y gestos ofensivos, entre otros) que evidencian particularmente la poca sensibilidad empática entre algunos niños. Esta poca presencia de empatía también se evidencia en otros momentos más espontáneos como las horas de recreo y en otras interacciones en el entorno, donde se presentan situaciones como la falta de cuidado del otro

y de lo otro, incluso de sí mismos, pues muchas veces corren por los espacios sin ningún tipo de precaución y sin percatarse de la presencia de los compañeros.

Las situaciones anteriores evidencian las formas de relación de niños y niñas en las que no se reconoce el cuidado del otro como elemento fundamental de la empatía, en la que existe un esfuerzo por aprehender las vivencias ajenas y comprender el sentir del otro, es decir, la capacidad de percibir la realidad (Stein, 2004). No obstante, también se rescatan algunos gestos empáticos entre ellos e inclusive las familias, por ejemplo, cuando los niños voluntariamente comparten entre ellos o como cuando al realizarse una campaña de solidaridad para una familia cuya casa resultó incinerada, producto de un corto circuito, los niños y niñas, apoyados por sus padres, llevaron algunos enseres y ropa para colaborar con esta causa. Los niños expresaron su bienestar al ayudar a otras personas que lo necesitan. Es importante considerar que, como en el ejemplo anterior suele evidenciarse más cuando existe una guía o reflexión por parte de un mediador.

Todo lo anterior, configura una serie de situaciones y comportamientos que se perciben en el día a día escolar, lo que determina el contexto general del aula y las problemáticas que en él se detectan, desde las cual se pretende partir para la construcción del proyecto de investigación acción. En consecuencia, se hace necesario que desde la institución se implementen estrategias pedagógicas que faciliten y potencien el desarrollo de las emociones de los niños y niñas en función de su formación integral, de una convivencia pacífica y del desarrollo de prácticas de paz. Es por esto que, desde el reconocimiento de las emociones, la Empatía se considera fundamental para tener un acercamiento a la comprensión del sentir del otro.

Es así como hoy existe un interés dentro de la comunidad de la Institución Educativa José Eustasio Rivera por llevar a cabo procesos transformadores donde se generen iniciativas de paz que contribuyan y fomenten la empatía dentro de todos los integrantes, pero esto conlleva a cuestionarse sobre cómo hacerlo. Pues bien, las competencias básicas constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo (MEN, 2017), dentro del desarrollo de estas competencias de los niños y niñas de preescolar, es reconocido el papel del juego como una herramienta práctica de aprendizaje, pues ejerce un efecto importante para la comprensión de los niños. Como lo mencionan Peñaranda y Pérez (2017) quienes citan a Vygotsky, el origen del

juego es la acción, y al dominar la acción por sobre el significado (que pudo o no ser comprendido), el niño es capaz de hacer más cosas de las que puede comprender. Al jugar, se finge que se dominan conocimientos y habilidades que aún no se poseen y esta ficción es una forma de ir introduciéndose en mundos desconocidos. Es decir, en el juego se reproduce parcialmente lo conocido, en un intento por conocerlo. El juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo. (Sarle, 2006).

Con base en lo anterior, se plantea que en la institución educativa José Eustasio Rivera se trabaje en pro de la formación de niños, niñas, jóvenes y adultos que contribuyan a la transformación de la sociedad y a la construcción de paz a partir de sus prácticas, así como al fomento de la empatía; que no desconozcan su pasado, sino que por el contrario aprendan de él en contraste con el presente, desde la funcionalidad de una de las herramientas con las que los niños más a gusto se sienten: El juego, que es a su vez una actividad natural del niño.

El presente proyecto destaca la importancia de la promoción de una cultura empática en los niños desde la etapa de preescolar. Desde luego en esta edad, es está apenas dando inicio a algunos procesos de aprendizaje que toman años en desarrollarse, pero es precisamente este el significado de la enseñanza de distintas prácticas, pues se fundan las bases para un desarrollo más sólido. Para lo anterior se requiere de un pensamiento crítico, que permita la resignificación de la práctica educativa, en donde no solo se tenga en cuenta la enseñanza de la paz, sus prácticas y el ser empático con el otro, sino también donde el aprendizaje sea construido a partir la propia realidad del contexto. Destacando los principios de la investigación acción, se establece la implementación del juego como estrategia pedagógica, que permita fomentar entre los niños y niñas de preescolar la práctica de la empatía, así como un pensamiento cooperativo y solidario, dentro del marco de la comunidad educativa.

En resumen, todo lo anterior configura un panorama, donde convergen los factores y las situaciones ya mencionadas, que se percibe a partir de las interacciones y relaciones de los niños y niñas de preescolar, en el cual se hace evidente el problema de investigación que radica principalmente en la poca vivencia de la empatía. Por lo tanto, teniendo en cuenta el papel de las emociones en la educación, las posibilidades que representa el trabajarlas para contribuir a la construcción de paz desde estrategias pedagógicas significativas para niños y niñas como lo es el

juego; y los objetivos que persigue la investigación acción y a su vez la Institución Educativa, la presente investigación se propone dar respuesta a la pregunta:

¿Cómo potenciar las prácticas empáticas en los niños y niñas de preescolar de la I. E José Eustasio Rivera, a partir del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo General:

Potenciar las practicas empáticas en los niños y niñas de preescolar a través del juego como estrategia pedagógica, para la construcción de paz.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas de empatía de los niños y niñas de preescolar de la Institución Educativa.
- Diseñar una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la empatía en niños y niñas de preescolar de la institución educativa José Eustasio Rivera.
- Reconocer las transformaciones de las prácticas de empatía de los niños y niñas de preescolar de la institución educativa, a partir del juego como estrategia pedagógica.

3. JUSTIFICACIÓN

La educación como pilar fundamental de la sociedad propende por el desarrollo integral de las personas. Sus bondades no sólo son evidenciadas en el aspecto cognitivo y académico, sino que su esencia le permite imprimir en la sociedad, un componente axiológico, espiritual y cultural. La educación es y será el canal perfecto para optimizar la sociedad por su carácter antropocéntrico (Peñaranda & Pérez, 2017).

La importancia del presente proyecto radica en el fortalecimiento de las prácticas empáticas cotidianas en los niños y niñas a partir del reconocimiento de las emociones y en pro de la construcción de una cultura de paz, esto apoyado en el juego, el cual se emplea como una estrategia pedagógica fundamental en el proceso de aprendizaje de la edad preescolar. La construcción de una cultura de paz va de la mano de una sana convivencia, por eso se considera importante que se generen espacios de socialización y se fomente en la comunidad una cultura de empatía y solidaridad. El ejercicio previo de identificar las conductas relacionadas con las prácticas de empatía y paz que se presentan en la cotidianidad entre niños y niñas de preescolar, se convierte en una herramienta de investigación que conduce a la construcción de conocimientos en este campo.

Dentro de los procesos de formación preescolar el uso del juego como una estrategia pedagógica que nutra los conceptos, se traduce entonces en una apuesta sumamente enriquecedora, pues en la etapa preescolar surgen distintas emociones desde el ser y cobran una gran importancia para la formación futura de los niños y niñas durante las experiencias vividas del juego. De esta manera, se pretende contribuir a la construcción de una cultura de paz dando cuenta de la importancia de fortalecer la empatía desde los primeros años de vida, donde se fundan las bases de la formación humana, con el fin de que las personas vayan incluyendo en sus convicciones la solidaridad y el respeto como base de todas las relaciones humanas.

La investigación se desarrolla a partir de algunos ejes que están correlacionados; así el primero de ellos pretende identificar las relaciones que se dan de la interacción cotidiana dentro del aula, y de manera previa, entre los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, en relación con las prácticas y saberes sobre empatía y paz, para dar paso a los siguientes ejes que consisten en el diseño una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la empatía en niños y niñas y en este proceso emplear el juego como estrategia

didáctica para dicho propósito, que refleje además la importancia del desarrollo de las emociones. Este proceso es fundamental pues como lo señala Montero (2004) citado por Vargas y Basten (2013), a partir de los 4 años, la comprensión del contexto se expresa al dramatizar, dibujar, imitar e inventar historias en juegos de imaginación y creatividad. También consideramos oportuno y necesario brindar algunos conceptos de paces que les permita a los niños entender la paz como un acuerdo asumido por todos los integrantes de la sociedad para dar solución a cualquier conflicto, como un acto que promueve formas de convivencia en un ambiente de solidaridad y respeto. (Pérez et al. 2017).

Ante la necesidad inminente de fomentar una cultura empática, se plantea propender por espacios que permitan un acercamiento a la comprensión del sentir del otro por medio del juego, como estrategia didáctica, pues es altamente pertinente en el ámbito educativo en estas edades iniciales de escolaridad. Todo lo anterior bajo el presupuesto de la investigación acción la cual nos permite hacer una reflexión sobre la práctica para mejorarla en vez de solo generar conocimiento, o como lo expresa Elliot (2000) hacer un estudio de la situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Por tanto, resulta factible pensar en que, a través de los saberes y prácticas sobre empatía y paz de los niños niñas de preescolar, cuyas vidas se empiezan a ver influenciadas por los estímulos externos de sus grupos sociales cercanos, se logre el fomento de la sensibilidad empática como elemento constituyente de la cultura de la empatía y por consiguiente a la construcción de paz. En ese sentido, su aporte es significativo en la medida que forja nociones de solidaridad que realmente, hacen justicia a las necesidades del contexto y permiten la solidificación de una cultura empática desde los cimientos que ofrece la etapa preescolar.

El contenido y significado del juego infantil está constituido por las actividades lúdicas en las que el niño representa algún papel e imita aquel aspecto más significativo de las actividades adultas y de su contacto con ellas (Meneses & Monge, 2006), he ahí la importancia de que el proyecto vincule como actores sociales fundamentales a los padres de familia para que guíen y acompañen el proceso desde sus etapas iniciales. Esto configura un aporte significativo a la pedagogía activa ya que la evolución del niño y el juego está relacionada con el medio en que se desenvuelve y va a ejercer un papel de mediador en el desarrollo de las habilidades y destrezas. Por medio del juego, el niño poco a poco aprende a compartir y a desarrollar conceptos de

cooperación y solidaridad, elementos básicos de la empatía; pero también aprende a protegerse a sí mismo y defender sus derechos.

Si bien, desde los contenidos curriculares, la adquisición de conocimientos y ciertas destrezas es importante, Castillo (2003) menciona que la cualificación de la práctica formativa sobre el desarrollo de las competencias ciudadanas implica la revisión de los propósitos de formación del currículo, lo que lleva a una evaluación de la pertinencia del mismo y a la organización de los contenidos del plan de estudios, de los programas y proyectos institucionales. La Cátedra de Paz, una estrategia implementada por el gobierno "con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia" (MEN, 2015, p. 1), propone algunos fines que son pertinentes con las necesidades de un país que ha sufrido las consecuencias del conflicto, no obstante, es muy común que su implementación se esté limitando en muchas instituciones educativas del país al desarrollo de algunas actividades puntuales durante la conocida semana de la paz, pero infortunadamente no trasciende más allá en muchas oportunidades, es por eso que el presente proyecto sustenta la idea de que la paz y todos sus componentes se implementen de forma continua y permanente dentro de los distintos espacios y momentos académicos como aporte significativo a la pedagogía activa.

Lo anterior implica también el cambio hacia la aplicación de metodologías tradicionales aplicadas en el aula, que se centran por lo general y casi de manera exclusiva en el proceso de aprendizaje, y en su lugar considerar algunas otras que permita a los estudiantes concentrarse en diferentes intervenciones, con las que a futuro puedan ubicarse no solo en un horizonte conceptual sino también resignificar sus prácticas encaminadas a la convivencia y la paz. Cabe destacar que la Institución Educativa José Eustasio Rivera lidera procesos orientados hacia la formación integral del estudiante, haciendo énfasis en el desarrollo y puesta en práctica de valores, como se mencionó anteriormente, lo cual permite que los estudiantes incluyan en sus actos el respeto y la comprensión por el otro y apliquen en su diario vivir formas diferentes de empatizar y solucionar conflictos, comprendiendo que una sana convivencia es en sí un principio para la construcción de una cultura de paz, con lo que se espera que este ejercicio no solo tenga un valor analítico, sino que a futuro pueda ayudar al diseño de políticas públicas necesarias para consolidar la paz.

4. INTERROGAR LA REFLEXIÓN ACCIÓN: QUÉ SE HA DICHO (ANTECEDENTES)

El presente capítulo contiene un breve abordaje de algunos estudios e investigaciones realizadas con niños y niñas del nivel de preescolar en instituciones educativas, en relación con las categorías paz, empatía y juego como estrategia pedagógica, inmersas en el presente proyecto. De este modo, se realizó la revisión de 30 artículos científicos encontrados en bases de datos como Scopus, Redalyc, Scielo, entre otras, que aportan una perspectiva en torno a las principales tendencias e inclinaciones que presentan estas categorías.

4.1 Estudios e iniciativas sobre Paz en la escuela

Como referente y antecedente relevante dentro de esta categoría, se encuentra que Carrillo (2016), realizó un estudio en México con niños de primaria (que comprende sexto de primaria en su sistema educativo) sobre la resolución de conflictos para construir cultura de paz. Este estudio parte de la observación y el análisis de factores causantes de violencia y la forma como los conflictos que se presentan dentro de la educación básica suelen resolverse por medio de caminos lejanos a la cultura de paz. La propuesta apuntó principalmente a modificar la perspectiva de los niños y niñas en relación con la resolución de conflictos. Tomando lo anterior como punto de partida, en el estudio se llevaron a cabo unas dinámicas con estudiantes de grado sexto, que buscaban enseñar la posibilidad que existe de tener una convivencia escolar en armonía y en paz, donde se obtuvo que los niños y niñas mostraron un cambio positivo, más armónico y comprometido con la convivencia y construcción de paz. En esta propuesta se evidencia que los niños y niñas de las instituciones educativas están comprometidos con la construcción de paz si se orientan y se llevan a cabo procesos transformadores que así lo permitan, lo cual es, en pocas palabras, lo que busca también esta propuesta.

Por otro lado, se encuentra la revisión realizada por Carmona y Montoya (2020), quienes presentan una reflexión sobre memoria histórica y construcción de paz en primera infancia y sus agentes relacionales en Colombia, a partir de una revisión documental. Los resultados de la revisión arrojaron que “los niños son sujetos de agencia capaces de participar y tener recuerdos, para significarlos en el presente y pensar en el futuro” (Carmona & Montoya, 2020, p. 46). Por ello, afirman las autoras que las voces de los niños y niñas, como agentes, deben ser escuchadas y

legitimadas en los procesos de construcción de paz; además, se resalta el papel de las familias y los agentes educativos en la construcción de paz.

El estudio de Aristizábal (2018), realizado desde un enfoque cualitativo crítico social, orienta la reflexión a la crianza para la paz en niños y niñas de primera infancia en el escenario del posconflicto, a partir del agenciamiento de docentes, padres y madres o cuidadores de un municipio de Colombia (Huila). Él estudió muestra como aporte metodológico, para la construcción paz la emergencia de cuatro potenciales de desarrollo humano en la primera infancia; el potencial del juego, las voces de los niños y niñas, del cuerpo y la reflexión. Sumado a lo anterior, el autor concluye que la corresponsabilidad entre agentes educativos y las familias, es necesaria para lograr la configuración de espacios y escenarios del buen trato a partir de la cultura de paz. Del mismo modo, se hace mandatorio el diálogo permanente con las políticas públicas de la primera infancia.

Del mismo modo, en el municipio de Colombia (Huila), Cuadrado (2019) estudió el reconocimiento de las representaciones sociales de violencia y paz que tienen los niños en ámbitos familiar, escolar y comunitario, como parte del macroproyecto denominado “Representaciones sociales de paz y violencia de los niños y niñas de Huila Caquetá y Putumayo” con un grupo de ocho (8) estudiantes del grado quinto de primaria, dividido en 4 niñas y 4 niños. La información recolectada a través de talleres lúdicos y entrevistas semiestructuradas, arrojó que las representaciones sociales en la categoría paz de este grupo de niños y niñas, está ligada con el cuidado de sí, la religión y el afecto, en contraste con las representaciones de la categoría violencia, que se relacionan con el cuerpo y las agresiones. Lo anterior, aporta un acercamiento a las percepciones de paz que tienen los niños en otros territorios del departamento del Huila tal y como lo pretende también este estudio, pero con niños preescolares.

Tobar et. al (2018) se proponen fortalecer y transversalizar la educación para la paz en el proceso de enseñanza aprendizaje en las instituciones educativas, en el grado transición. En este sentido, el proyecto implementó métodos teóricos y empíricos para la obtención de información y su posterior procesamiento y análisis de información. Los resultados muestran que el enfoque socio afectivo y lúdico en concordancia con los propósitos de la educación para la primera infancia y el preescolar, determina el camino a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje

para la contribución a la educación para la paz en este grado, lo cual va de la mano con el propósito general del presente estudio.

Gómez (2019), proporciona un amplio panorama respecto a estudios alusivos al tema de la Paz, en diferentes investigaciones a nivel latinoamericano y europeo, a partir de la revisión de 114 estudios. El autor muestra que no hay claridad acerca de lo que se comprende por el concepto de educación para la paz; así como también que hace falta investigación relacionada principalmente con elementos de carácter teórico y práctico de la paz en la escuela. Lo anterior, evidencia que siguen existiendo vacíos en dichos campos educativos relacionados con la paz, y que, por lo tanto, se hacen necesarias las investigaciones que buscan la construcción de paz desde diferentes aristas, tal y como apunta esta propuesta de investigación.

Cruz et al. (2020), propone una investigación de enfoque cualitativo, que busca que niños y niñas del nivel de preescolar del municipio de Neiva, internalicen las virtudes de la paz, a través de las competencias socioafectivas y que aminoren, a su vez, comportamientos y actitudes violentas. El resultado de este estudio aborda importantes conclusiones y recomendaciones relacionadas con lo conceptual, procedimental y actitudinal en relación con los códigos frente al concepto de paz y violencia que tiene y construyen los agentes del estudio, por lo que se propuso su empoderamiento y la transformación de las interacciones pedagógicas al igual que la implementación de un currículo experiencial que apunte a la solución pacífica de conflictos y a la configuración de un contexto propicio para la internalización de la paz. Lo anterior se vincula con el presente estudio en tanto que aporta elementos a tener en cuenta para la construcción de paz.

Cárdenas et al. (2017), dan cuenta de la necesidad e importancia de promover comportamientos éticos, políticos y prosociales hacia una cultura de paz, desde los primeros años de vida de los niños y niñas, partiendo de un estudio realizado en la ciudad de Medellín, que buscó principalmente comprender los significados y prácticas de los actores corresponsables de la primera infancia, en torno a la construcción de paz. Además, el estudio arrojó cuan mandatorio es la articulación entre la familia, el estado y la sociedad, en el acompañamiento, protección y orientación de los niños y niñas en diferentes escenarios, lo que corrobora que estudios de este tipo, no deben hacerse de manera aislada con los niños y niñas, sino que, por el contrario, debe haber una participación activa de los miembros de la comunidad educativa.

Gómez (2019), presenta, a partir de un estudio de caso múltiple con enfoque narrativo, la forma como 3 instituciones educativas del Caquetá vivenciaron el conflicto armado, así como las concepciones e iniciativas de paz y reconciliación que desarrollaron. El estudio permitió conocer perspectivas que tienen los sujetos respecto a la paz y resalta la función de la escuela en estos escenarios donde se hace necesario generar iniciativas para contribuir al mejoramiento de aspectos como la convivencia, justicia social, bienestar, identidad, entre otros. En esta medida, se corrobora la pertinencia del presente estudio, en tanto que representa una oportunidad para que la escuela se convierta en espacios propicios para la construcción de paz.

Hasta este punto, los dos anteriores estudios reflejan que se ha abordado las categorías de paz en algunos estudios e investigaciones dentro de las instituciones educativas, donde, además, aparece un elemento clave en los procesos de construcción de paz que se desarrollan a cabo en los niños y niñas de las instituciones educativas, principalmente en la primera infancia: la familia. No obstante, también se evidencia que, a pesar del acercamiento que se ha empezado a realizar en torno a la categoría en mención en el nivel de preescolar, en la muchas de las instituciones educativas de nuestro país, no se ha abordado con profundidad el tema de la construcción de paz con los niños y niñas preescolares, por lo que el presente estudio toma mayor relevancia.

Al respecto, Tobar et. al (2018), resalta la necesidad de fortalecer los procesos de educación para la paz desde el grado transición, teniendo en cuenta las condiciones y el contexto sociocultural. Además, advierte las carencias de procedimientos metodológicos para tal fin y por lo tanto, en su estudio busca valorar la transversalización de la educación para la paz en este grado, a partir de métodos teóricos y empíricos que permitieron identificar la necesidad de mantener un enfoque socio afectivo y lúdico como base fundamental para determinar la secuencia que deben seguir los procesos de enseñanza aprendizaje en este nivel educativo y así contribuir a la educación para la paz.

4.2 Estudios sobre empatía y emociones en la escuela

En esta categoría sobre empatía y emociones en la escuela, se encontraron algunos estudios que, si bien están ligados directamente a las emociones y en particular a la empatía, abordan otros elementos que determinan su importancia e incidencia en los diferentes estudios realizados en relación con la construcción de paz.

En este sentido, se encuentra en primera medida, una investigación desarrollada por Sağkal et al. (2012), en Turquía. En ella, se examinan los efectos de un programa de Educación para la Paz, principalmente en los niveles de empatía de estudiantes de sexto de primaria de dos escuelas diferentes. La metodología implementó un grupo de control pretest cuasi- experimental y experimental. Los resultados mostraron que la implementación del programa mencionado en el grupo experimental evidenció aumento en el nivel de empatía de los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo aporta información importante en relación con la forma como las intervenciones que apuntan al fortalecimiento de la empatía, suelen arrojar resultados muy positivos en los procesos de construcción de paz.

Por otro lado, Ávila y Paredes (2010), a partir de un análisis centrado en la investigación documental realizado en Venezuela, proporcionan algunas herramientas pedagógicas para la promoción del desarrollo de la empatía, autoconocimiento y la resolución no violenta de conflictos, en niños y niñas de educación inicial. Para ello, las autoras concluyen que la educación para la paz, debe ser abordada como componente curricular de manera continua, sistemática y permanente, para garantizar la formación integral de los educandos. Este estudio aporta un primer acercamiento a la forma como el fortalecimiento de emociones como la empatía está directamente ligado a la construcción de paz.

Desde otra mirada, en Rumania, Cretan et al. (2018), exploraron las respuestas de empatía de un grupo de jóvenes por las víctimas de la era comunista en el museo conmemorativo: (Sighet Memorial Museum). La recolección de datos se llevó a cabo a través de grupos focales. Los resultados evidencian que los participantes mostraron una empatía superficial hacia las víctimas del sufrimiento; muy pocos mostraron una empatía más activa y con cierto mayor grado de profundidad. A partir de los resultados los autores afirman que la empatía representa un medio para participar en el recuerdo del periodo comunista y para hacer memorias de un pasado que no han experimentado.

El trabajo en mención muestra que desde la empatía se pueden hacer aproximaciones respecto a la comprensión de sufrimientos conocidos y recordados, pero no vivenciados tal y como ha sucedido en muchos lugares del territorio colombiano.

En Valencia, España, Caurín et al. (2019), aplicaron un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. que presentaba peleas constantes, problema de disciplina y convivencia, para modificar el clima de convivencia En esta investigación de carácter cualitativo, se llevó a cabo una intervención orientada a la creación de una escuela de resolución de conflictos, de 2011 a 2018, La intervención consistió en la implementación de técnicas relacionadas con la educación emocional y la resolución pacífica de los conflictos. La intervención obtuvo una importante reducción en las quejas registrados al inicio de la intervención se modificó la manera de solucionar los conflictos y afrontarlos, aumentó la mediación y la empatía. Los resultados resaltan la importancia de la empatía en cualquier proceso de mediación y solución de conflictos, y por supuesto en la construcción de paz en los ambientes educativos.

En Canadá, Martínez (2016) realiza un estudio de carácter cualitativo mediante revisión de literatura y entrevistas semiestructuradas con docentes. El estudio evidencia que para lograr una educación para la paz y por ende, la paz como tal, es necesario el fomento de la empatía y la comprensión entre miembros de la comunidad educativa, puesto que esto reduce la violencia en los entornos escolares, en tanto que configura a los estudiantes empáticos como tolerantes, comprensivos y ciudadanos responsables. El estudio en mención se relaciona con la presente investigación, en la medida en que se le da una gran importancia a la empatía en los procesos de construcción de paz, teniendo en cuenta que “la cultura de paz desde la primera infancia tiene como punto de partida la empatía, que forja con los otros el respeto por la diferencia y valora el potencial creativo de la pluralidad” (Aristizábal, 2019, p.92).

Arias (2019), se propone “promover la convivencia en paz y prevenir la violencia desde el preescolar”. Esta investigación se llevó a cabo con docentes de Jardín y Transición en Barranquilla (Colombia). El proceso metodológico estuvo determinado por la conformación de grupos focales tanto para la recolección de la información como para la interpretación de los resultados, analizando y reflexionando desde las categorías de análisis: competencias emocionales y competencias sociales. El estudio concluyó que es menester involucrar a la familia en todos estos procesos, pues el acompañamiento de las familias es de suma importancia en pro de la consecución de objetivos de formación. Además, se requiere establecer de manera

transversal la educación emocional en los currículos, tal y como ya se mencionó en el presente documento.

Por otro lado, a propósito de la empatía, Bernal et al. (2012), realizaron una investigación, a partir de un estudio de caso, en donde se aplicaron unas unidades didácticas a niños de cuarto y quinto grado de una institución educativa en Bogotá con el objetivo de conocer la forma como se manifiesta la capacidad humana de niños y niñas en situación de vulnerabilidad por desplazamiento forzado, para expresar vergüenza y compasión ante situaciones de injusticia y justicia. El estudio arrojó, entre otras cosas, que la emoción de vergüenza se relaciona con el rechazo hacia la población desplazada, en tanto que se promueve la compasión a partir de imaginación narrativa, lo cual dignifica la humanidad del ser. Además, se concluye que es la práctica del docente en las aulas la que debe promover el desarrollo de emociones que promuevan la justicia y por lo tanto, reduzcan la injusticia, para que la educación represente un proyecto de vida de niños y niñas en la construcción de dignidad y bienestar de los seres humanos. Este proyecto, demuestra que la escuela representa un escenario idóneo para potenciar y fortalecer emociones que permitan aproximarse al sentir y experiencias de otros, tal y como lo es la empatía y para el caso del estudio mencionado, la compasión, en la medida en que “asocia nuestra imaginación al bien de los otros” (Nussbaum, 2008, p. 34, citado por Bernal et al. 2012).”

Guzmán et al. (2016), a través de una investigación cualitativa con metodología de estado del arte, indagó sobre experiencias de desplazamiento forzado y vinculación a los grupos armados, resaltando el área emocional de niños, niñas y adolescentes víctimas del conflicto armado. El estudio arrojó información respecto a las consecuencias que generan los hechos violentos en contra de los derechos fundamentales de los niños y niñas, al igual que las emociones que desarrollan y cómo estas pueden y deben ser transformadas desde la escuela para construir un mejor país. Además, los autores reiteran una vez más, el papel fundamental que desempeña la educación en la construcción de paz, principalmente con los niños y niñas.

Marmolejo y Jiménez (2006), realizaron un estudio en el que se buscó identificar procesos inferenciales que realizaban 30 niños de prejardín y jardín (3 y 4 años), al comprender estados emocionales de los personajes de un texto narrativo, el cual se les presentó de manera individual junto a dos cuestionarios basados en el análisis emocional del mismo. Se encontró que los niños identifican reacciones emocionales de los personajes, lo que denota un nivel evolutivo de la

comprensión de las emociones y que ellos, en esas edades, ya logran construir representaciones de alto orden y modelos de situación.

Este estudio aporta fundamentos para afirmar que los niños son capaces de comprender emociones que se representan a través de diferentes situaciones y estrategias como en el caso del cuento. Por lo tanto, se pueden tener en cuenta estos insumos para el desarrollo del presente proyecto en tanto que se refleja la capacidad interpretativa de los niños para aprender sobre emociones como la empatía, para poder así vivenciarla, y fortalecerla.

En el mismo sentido, Vargas y Basten (2013), analizaron a partir de una investigación cualitativa en Heredia, Costa Rica, la forma como el desarrollo de talleres lúdico - creativos fortalecen la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años de una institución educativa. Los autores expresan que, con la implementación de los talleres, se logra implementar cierto grado de conciencia respecto a los sentimientos de las personas que están a su alrededor, al igual que a mejorar la convivencia de los niños y niñas con los demás.

Tamayo et. al (2020), presentan algunos avances de una investigación de tipo cualitativo realizada con niños y niñas de 5 años en Colombia, en donde pretenden comprender el sentido y significado de las representaciones que tienen los niños y niñas sobre las emociones que hacen posible la paz. Para ello, se realizaron algunas encuestas sociodemográficas y un cuestionario emocional que se aplicó a cada estudiante, además de algunos talleres relacionados con las categorías emociones, educación para la paz, representaciones y paz. El estudio encontró que hay una necesidad de escuchar a los niños y niñas y sus representaciones sobre emociones en la construcción de paz. Además, se muestran avances importantes al describir emociones, al igual que al comprenderlas y representarlas desde aspectos como los significados, casusas y consecuencias, entre otros.

Esto demuestra que las investigaciones de este tipo, efectivamente pueden generar impactos positivos en niños de tan temprana edad si se orientan y se llevan a cabo procesos educativos transformadores en las instituciones educativas.

4.3 Estrategias pedagógicas para la construcción de paz en la escuela: el juego

Dentro de las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas que fundamentan el qué hacer de los y las docentes en el nivel inicial, se encuentran todas aquellas propuestas que están

direccionadas bajo los preceptos de las actividades rectoras de la primera infancia y la educación inicial, propuestas por el Ministerio de Educación Nacional MEN (2019): “el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio”.

Desde esta perspectiva, se encontraron diferentes estudios que, a partir de la implementación de algunas de estas actividades rectoras, han llevado a cabo procesos investigativos y de carácter transformador para la construcción de paz. En este orden de ideas, se encuentra el artículo de reflexión *Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá*, realizado por González (2015). En él, la autora reflexiona sobre la forma como el arte, el juego y la cultura se tornan como mecanismos propensos para la reparación simbólica a la primera infancia que ha sido víctima del conflicto armado, al igual que permite reconstruir sus realidades.

Del mismo modo, el estudio representa una síntesis a una Beca de Arte y Cultura, otorgada a una agrupación llamada “La Escena” donde, a partir de un enfoque diferencial, se llevaron a cabo prácticas artísticas interdisciplinarias y culturales y se involucraron alrededor de 400 niños y niñas entre los cero y los 3 años, que pertenecían a las áreas de Usme y Ciudad Bolívar en Bogotá. Esta propuesta arrojó, entre otras cosas, elementos importantes respecto a la forma como el arte, el juego, la cultura y demás estrategias, representan un instrumento importante para hacer ejercicios de reflexión frente al sufrimiento, y poder conectar con el presente de los niños que fueron víctimas del conflicto, con el fin de la no repetición, de hacer visibles esas voces y en consecuencia, de la construcción de paz. Por consiguiente, este estudio revela, por un lado, el interés que varias instituciones y entidades nacionales han puesto hacia la reparación y la necesidad de llevar a cabo procesos y proyectos que atiendan a la primera infancia y a la construcción de paz desde estos primeros años de vida, al igual que a dar el valor correspondiente a sus voces, su pasado y presente, en pro de la no repetición; y por otro lado, la implementación de estrategias pedagógicas que atiendan a los intereses de los niños y niñas en edad preescolar y que al mismo tiempo permitan llevar a cabo procesos transformadores y de fortalecimiento de emociones para aportar a la paz como construcción social.

Lo anterior, sin duda, permite a la presente investigación, comprender la posibilidad que algunos elementos clave como el juego en cuanto a estrategias didácticas se refiere, presentan en pro del fortalecimiento de la empatía para la construcción de paz. No obstante, también se

tuvieron en cuenta otras estrategias que, si bien no están vinculadas directamente al juego, son válidas en tanto que hacen parte de las 4 actividades rectoras ya mencionadas para el trabajo en el preescolar, y por lo tanto, se hace pertinente traerlas a colación.

Farfán (2021), analiza la forma como la ética del cuidado ayuda a generar procesos de educación para la paz en un contexto de educación preescolar en Bogotá, mediante el teatro de títeres. A partir de ahí, realizó una etnografía colaborativa. Se encontró que a partir de las dinámicas de juego que se generaron en las sesiones en las que plasmaban algunos dilemas morales, fue posible construir historias que respondían a conflictos que ellos experimentan en sus entornos. Además, la autora resalta que es muy importante la comunicación y los diferentes canales y lenguajes que se creen en edad preescolar, para promover la expresión de las emociones y sentimientos que ellos vivencian en sus contextos inmediatos, al igual que los espacios como la cátedra de la paz, se implementen con estrategias transversales que sean creativas y dinámicas.

Respecto a otras estrategias, Arévalo-Sánchez (2016), expone una propuesta realizada en una escuela secundaria en México que buscó, por un lado, explicar aspectos que generan paz imposible (Sandoval, 2001) en las escuelas mexiquenses de nivel básico, y por otro, proponer juegos cooperativos como alternativa pedagógica para favorecer la paz integral. Se implementó la etnografía para la paz, a partir de entrevistas, registros de diarios de campo y fotografías. Se encontró que debido a que la escuela es un espacio donde convergen diferentes problemáticas de índole social, económico, político, etc., es muy necesario implementar experiencias como los juegos, en este caso, cooperativos, por que brindan la posibilidad de conocer al otro, tener empatía y crear espacios de negociación cuando las situaciones así lo demanden, lo cual va de la mano con el propósito general del presente estudio.

Por otro lado, Carrasco y Schade (2013), realizaron una investigación en Chile, en la que se pretendía conocer estrategias y prácticas discursivas de docentes de párvulos para abordar los conflictos de niños de edades entre los 4 y 6 años. Para este objetivo, se llevó a cabo un estudio de casos colectivo y se recogió información a través de entrevistas en profundidad, observación no participante y registros narrativos. El estudio presenta una tipificación de los conflictos y algunos estilos y estrategias para abordarlos. En este sentido, se reconoce la existencia de diferentes tipos de conflictos en el aula, y se responsabiliza a los padres de familia principalmente por ellos. En cuanto a las estrategias implementadas para la solución de conflictos, se llevan a

cabo a través de la conversación principalmente, y por medio de planes de convivencia creados junto a los niños. De ahí se deduce que las docentes que participaron en el estudio, desconocen otras estrategias existentes para abordar los conflictos, al igual que las posibilidades que los conflictos y su abordaje asertivo representan para los niños y niñas en relación con la construcción de paz.

Desde este punto de vista, se percibe como, desde la educación inicial, es posible abordar los conflictos a partir de la implementación de estrategias como lo es la conversación, implementada por las docentes del estudio, que si se complementa con otras como por ejemplo el juego, pueden potenciar estos procesos de abordaje de conflictos y en consecuencia, representar una oportunidad de contribuir a la construcción de paz.

Para ilustrar un poco la anterior afirmación, se toma como referencia el estudio realizado por González-Moreno (2022), quien reflexiona respecto a los aportes que hace el juego temático de roles sociales en el desarrollo psicológico infantil de niños y niñas en edad preescolar, fundamentado en la teoría de la actividad y el enfoque histórico - cultural. La autora arrojó que el juego temático de roles sociales genera una serie de aportes que son de suma importancia para desarrollo infantil en relación con lo que la autora ha clasificado como la autorregulación emocional del comportamiento, la actividad comunicativa desplegada, la actividad reflexiva y la función simbólica. Del mismo modo, se destaca el rol de adulto en tanto que es reflexivo al planear e implementar actividades lúdicas, que promuevan el desarrollo infantil, y para este caso, que contribuyan con la construcción de paz.

Minerva (2002), realizó un trabajo de tipo descriptivo y de campo con estudiantes de básica primaria en Venezuela, en el que se buscó proponer diferentes estrategias en las que el juego fuera el principal elemento para desarrollar en el aula. La autora concluye que el juego permite realizar clases divertidas con la posibilidad de generar aprendizajes significativos que atiendan a los intereses de los niños y niñas, además de que son aplicables a diferentes niveles. Por lo tanto, este antecedente permite afirmar que si los niños generan aprendizaje significativo a través del juego, pueden aprender e internalizar otros procesos que le permitan aportar a la construcción de paz, tal y como se busca con esta propuesta investigativa.

Game-Mendoza, (2015) respalda la idea anterior con una investigación de campo de tipo descriptivo y transversal, realizada en una escuela de Ecuador, en la que se pretendía determinar

la presencia del juego como estrategia didáctica en el contexto de niños y niñas de 8 y 9 años que están en grado cuarto de la escuela en mención. Para recolectar la información se aplicaron algunas encuestas a padres de familia, estudiantes y docentes. Igualmente, se describen algunos juegos propuestos como estrategia didáctica. Se concluye que en las instituciones educativas debe primar la educación en valores, a través de actividades recreativas como el juego que pueden involucrar a padres y docentes en tanto que permiten fortalecer los valores. Asimismo, se refleja que a los niños que participaron en el estudio les llama bastante la atención los juegos, principalmente los videojuegos y los juegos de mesa, lo que sin duda, como ya se mencionó, representa una oportunidad para realizar procesos de aprendizaje y transformación, partir de los intereses de los estudiantes.

Hasta aquí, se refleja que existe un interés tanto a nivel nacional como internacional, de llevar a cabo procesos que fortalezcan y contribuyan a la construcción de paz y al mejoramiento de los procesos educativos para la paz. Además, las categorías empatía, paz y el juego como estrategia pedagógica, aparecen en las investigaciones consultadas, aunque, se perciben de manera aislada en algunas propuestas y no directamente vinculadas entre sí en algún estudio específico.

Esto supone dos escenarios que revelan la importancia de la presente propuesta: por un lado, a pesar de que se han llevado a cabo procesos investigativos con niños de diferentes edades y grados, tanto de primaria y preescolar, como de secundaria y jóvenes universitarios, en torno a las categorías de este proyecto, la mayoría de ellos no las articulan en la misma propuesta, por lo que existe, un vacío en su posible relación y transversalización.

Por otro lado, existen varios estudios relacionados con la construcción de paz, llevados a cabo en las instituciones educativas, pero muy pocos de ellos, han centrado su atención en el nivel de preescolar, principalmente en nuestros territorios, lo que representa una necesidad importante para ser atendida puesto que el preescolar significa una base para la construcción de la sociedad y las generaciones futuras, y abre la puerta a procesos de transformación reales y posibles.

5. INTERPRETAR PARA TRANSFORMAR (MARCO TEÓRICO)

Al construir un marco teórico, Hernández (2014) sugiere el enfoque en el problema de investigación para profundizar en aspectos que precisen con el mismo. De este modo, se presenta a continuación un conjunto de fundamentos básicos a partir de la consulta de autores, textos y teorías que se relacionan para desembocar en la relación que existe entre escuela, empatía y paz.

5.1 Emociones, punto de partida

Para entrar en materia, es importante aclarar a qué concepción de emoción se hace énfasis en esta investigación. Parafraseando a Sánchez (1999), las emociones son aquellas respuestas que en el organismo del ser humano tienen lugar, a causa de una intervención de su entorno, por tanto, juegan un papel fundamental para el control de acción, al momento de toparse con situaciones de peligro, amenaza o desequilibrio. Sin embargo, es un proceso complejo en la medida que los seres humanos, su contexto y la forma de concebirlo son diversos.

Así, es correcto afirmar que las emociones, como lo diría Bericat (2012), no podrán darse de manera mecánica o biológica, pues están sujetas a ciertas expresiones corporales que permiten encontrar la valoración de un hecho del mundo, realizada por un organismo individual. Este concepto, a partir de la sociología, se concibe entonces como un rasgo individual, de influencia colectiva, donde juegan un papel importante los antecedentes físicos y culturales del individuo.

En concordancia con lo anterior, existen conocimientos y habilidades que permiten que una persona actúe de manera constructiva en el medio en que se relaciona. Estos actos se evidencian en la cotidianidad. “La acción ciudadana se ejerce de manera autónoma y no por imposición por parte de otros” (Lleras et al. 2004, p.12). Dicho esto, es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos básicos y estar en un ambiente donde se generen oportunidades para la práctica y fortalecimiento de habilidades que propendan por el bienestar propio y común. Aquí es donde las *emociones* juegan un papel muy importante, al concebirse también como un conjunto de competencias para formarse en ciudadanía.

Es necesario resaltar que la escuela, como uno de los primeros referentes de sociedad, representa retos como convivir pacíficamente con los demás, construir acuerdos colectivos para el bien común y comprender las diferencias ajenas. Estos tres retos corresponden a los ámbitos

que el MEN (2004) propone para formar en ciudadanía.

Existe una extensa historia donde se enfrentaba la manera de concebir la emoción y la razón, o el obrar racional. Según Nussbaum (2003), se consideraba que las emociones eran irracionales y contrarias a la naturaleza racional del ser humano. Desde esta mirada, extendida por varias décadas y por el mundo, se sostiene que la única fuente que debe orientar la acción humana es la razón.

Diferente a lo anterior, hay quienes sostienen que este “combate” por mantener la razón y la emoción al margen de las decisiones que se toman a diario, no es conveniente ni “razonable”. Mèlich (2010), por ejemplo, señala que “somos más el resultado de nuestras pasiones que de nuestras acciones” (p.14).

De hecho, una de las investigaciones que han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad, es la de Damasio (1994), donde menciona que la racionalidad requiere, necesariamente, un aporte emocional que guíe el comportamiento y la toma de decisiones.

Aristóteles (1378), por su parte, se refiere a las emociones como aquellos sentimientos que cambian a las personas hasta el punto de afectar a sus juicios. Se puede afirmar que estas tienen un sustrato cognitivo y no meramente sensitivo. Los juicios y cogniciones afectan a la emoción, y son los causantes de las mismas. De este modo, es conveniente reflexionar acerca de estas causales, sus orígenes, y determinar si potenciarlas o evitarlas, según el contexto, según la persona.

En efecto, Camps (2011), en su libro *El gobierno de las emociones* lleva a cabo un estudio para dar a conocer que los afectos no son contrarios a la racionalidad, sino que, por el contrario, es desde ellos que se explica la motivación para actuar racionalmente. Según esta autora, aquel conocimiento que equilibre el sentimiento y la razón, conlleva a asumir roles morales en la sociedad.

La ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones. La ética no ignora la sensibilidad ni se empeña en reprimirla, lo que pretende es

encauzarla en la dirección apropiada. ¿Apropiada para qué? Para aprender a vivir que es, al mismo tiempo, aprender a convivir de la mejor manera posible. En el encauzamiento de las emociones tiene una parte importante la facultad racional, pero no para eliminar el afecto, sino para darle el sentido que conviene más a la vida, tanto individual como colectiva.

Lo anteriormente expuesto, realza la importancia de las competencias emocionales, luego de años de estar situadas en escenarios de discusión frente a la formación meramente cognitiva, recobrando un rol fundamental en las propuestas educativas.

Tanto Aristóteles como Camps mencionan dos aspectos importantes: la vida individual y la vida colectiva. Partiendo de la individualidad, el primer paso para responder competentemente a distintas situaciones, es la identificación de las emociones, como capacidad para reconocer y, de hecho, otorgarles el nombre que corresponde. En palabras de Lleras et al. (2004), “es importante reconocer los signos corporales asociados con las emociones, saber identificar los distintos niveles de intensidad (como un termómetro) que pueden tener y saber reconocer las situaciones que usualmente generan emociones fuertes” (P.71).

Luego de identificarlas, manejarlas o gestionarlas, permite que las personas sean capaces de tener dominio sobre las mismas, no al contrario. Desde la propuesta de integración para las competencias ciudadanas en las áreas académicas, por parte del Ministerio de Educación Nacional, se concibe el manejo de las propias emociones como una de las competencias emocionales que los estudiantes, desde grados anteriores a la primaria, deben aprender. Como se ha mencionado anteriormente, “no se trata de hacer desaparecer las emociones; eso no es posible ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar sus emociones y no que sus emociones las manejen. En la medida en que los sujetos aclaren sus emociones y apliquen ciertas estrategias para manejarlas, se está haciendo un uso adecuado de ellas”.

Por su parte, Anna Carpena, maestra especializada en el desarrollo de la inteligencia emocional, considera algunas claves para desarrollar una adecuada educación emocional, que ayudan a que los estudiantes las descubran, identifiquen y gestionen. Entre ellas, menciona:

- Para desarrollar las competencias emocionales en los niños es necesario que la persona que educa, esté educada. La educación emocional implica vivencias de

interioridad para encontrarse consigo mismo, para conectar con las propias emociones y comprender la información que nos proporcionan, a la vez que también se conecta con el pensamiento y con los estados corporales que acompañan las emociones (estas se manifiestan a través del cuerpo).

- Haber vivido experiencias de introspección es la base para orientar a semejantes. Aprender a gestionar lo que hallamos en nuestro interior es el siguiente paso, y todo ello nos prepara para el desarrollo de la inteligencia social.
- La comprensión y gestión de uno mismo favorecerá el encuentro armónico con el otro, con los múltiples 'otros'. Podríamos resumir el proceso de la siguiente manera: Porque yo me conozco y me siento estoy en disposición de conocerte y de sentirte. Porque yo puedo regular lo que pienso y siento puedo acercarme a ti creando relaciones positivas.

He aquí cuan necesaria es para la convivencia la capacidad de identificar lo que pueden estar sintiendo los demás, ya sea por medio de sus expresiones verbales o no verbales, como teniendo en cuenta la situación por la que estén pasando. Se infiere que esta misma autora, Carpena (2016), hace referencia a un nivel que implica sentir algo parecido a lo que sienten los demás, como lo es la empatía. Esta, entre otras razones, es importante, porque puede evitar que las personas o, para el caso específico de esta investigación, los niños, maltraten a otros (compañeros, animales, plantas, etc).

5.1.1 Empatía

La empatía, del griego *empathia*, designa el hecho de sentir de forma interior: es la actitud hacia el prójimo que se caracteriza por un esfuerzo de comprensión del otro, y que excluye, también, cualquier entrenamiento afectivo personal —no es lo mismo que simpatía— y cualquier juicio moral. La simpatía es un afecto que se comparte, mientras que la empatía está enfocada a la comprensión del otro que respeta la alteridad del mismo.

En palabras de Rousseau (1762), “todos pueden ser mañana lo que hoy es la persona a quien asiste” (p. 381). Dicho de esta manera, tampoco se puede confundir con compasión. Por su parte, esta última mencionada se concibe como una pasión con sentimiento de tristeza, en

ocasiones contagiosa que, Jankelevich (1986) describe como una *caridad reactiva*. La empatía supone reciprocidad, percibir la realidad del otro y devolverle esta percepción experimentada.

Uno de los investigadores pioneros en el estudio de la empatía desde un enfoque cognitivo es el psicólogo Köhler (citado en Davis, 1996). Para él, la empatía consiste en comprender los sentimientos de los demás. Pero, más allá de una perspectiva cognitiva, Stotland (1969) empieza a consolidar, años más tarde, una visión distinta, con enfoque emocional, desde una definición afectiva como “la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar otra emoción” (p.272). Esta definición se situó como una respuesta emocional ante experiencias emocionales ajenas.

Fue hasta el año 1980, cuando el concepto de *empatía* tomó una visión o enfoque integrador entre cognición y emoción. Davis (1980) la considera multidimensional, en la medida en que relaciona la dimensión cognitiva, fantasía y adopción de perspectivas. En palabras del mismo autor, la empatía es un “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (p.12).

Davis es, entonces, un autor que logra conciliar las propuestas anteriores, uniendo dos enfoques que parecían irreconciliables y que, hoy por hoy, se consideran interrelacionados y complementarios.

Existe una percepción convencional que se refleja en la muy mencionada frase “*ponerse en los zapatos del otro*” y sentir hasta cierto punto lo que ese otro ser siente. Sin embargo, la empatía va más allá, y supone preocuparse por las emociones de los demás, tratar de ayudarlos y saber distinguir entre sus propias emociones y la de los otros. En este sentido, Edith Stein, citada por Merlier (2019), sostiene que la empatía constituye experiencias de construcción de la relación con el otro gracias a la reciprocidad de un sentir interior que humaniza.

Finalmente, se convierte en un atributo clave del dominio prosocial, que, en palabras de Shanker (2013) se refiere a “aquellos comportamientos que son positivos, útiles y destinados a promover la aceptación social y la amistad. Para fines de investigación, el dominio prosocial abarca la empatía, el altruismo y la moralidad”. (p.93). Por su puesto, por ser objetivo fundamental, de la actual investigación, el presente texto se centra en la empatía.

A lo largo de esta narrativa, han sido evidentes dos elementos clave: la emoción que una persona siente, y conectarse con la emoción de la otra persona. Se considera entonces que, el déficit de uno de estos, puede convertirse en problemas emocionales, conductuales, así como de convivencia y, las aulas y las escuelas, por supuesto, están llenas de eventualidades donde los estudiantes pueden tener oportunidades de desarrollarlas o, por el contrario, omitir características de las mismas.

Psicólogos como Berkowitz (1998) y Kagan (1984) consideran la empatía como un rasgo del temperamento básico, ya que desempeña un papel importante en el desarrollo social. En otras palabras, una persona (niño o niña) que es empático en edades tempranas, con bastante probabilidad puede ser un adolescente empático y ¿por qué no? un adulto empático. Parafraseando lo que mencionan en común estos dos autores, si, por el contrario, una persona es indiferente o agresiva en sus primeros años de escolaridad, es probable que demuestre el mismo (o peor) comportamiento desregulado años posteriores, en el caso de que su deficiencia de empatía no haya sido afrontada. Y, más que atribuir dicha carencia a los genes de un ser humano, se deben considerar los posibles factores que contribuyen tanto en el ambiente escolar como familiar: Según O'Keefe (2005) es la excesiva disciplina en la escuela o en casa, que poco fomenta el desarrollo de empatía; para Galton y MacBeath (2008) un posible factor pueden ser los padres o cuidadores excesivamente complacientes, que evitan la regulación de comportamiento de los niños y alienta el egocentrismo (la antítesis de la empatía). Finalmente, Twenge (2006), hace énfasis en la celebración del narcisismo y el autoengrandecimiento en la televisión y otros medios de comunicación, que promueven también el egocentrismo.

Aunque no lo mencionan dichos autores, el ambiente escolar, cuando se torna o prevalece de competición que premia logros individuales, puede también promover este tipo de comportamientos que van en contra de la empatía. Es por ello importante evaluar y cambiar, si es necesario, las condiciones para mejorar y ayudarle a los estudiantes, y apostar por una pedagogía donde la emoción, la empatía y el convivir, cobren relevancia.

5.1.2 Por una pedagogía desde la emoción y la empatía

Cajiao (2016) afirma que “se debe enfatizar hacia una pedagogía de los valores ciudadanos” (p. 7). Sin duda alguna, este debe ser uno de los objetivos centrales del proceso

educativo de todo ser humano, en tanto que su dimensión social se materializa en la cotidianidad de la convivencia y en la construcción de formas cada vez más elaboradas de organización, que permiten el desarrollo de las potencialidades de cada individuo como parte de un núcleo social. Este mismo autor, expresa que:

Un estudiante debe tener la oportunidad de participar de un conjunto de valores básicos que le permitan trascender su propio interés en función del bien común, aportando sus capacidades al desarrollo del núcleo humano en el cual se desenvuelve su acontecer personal. De allí la función crucial de la escuela, como espacio donde los niños, niñas y jóvenes pasan un largo período de vida.

El ser humano se encuentra, cada vez más, dentro de una nueva cultura en la que la empatía, las emociones, así como el pensamiento crítico, analítico y creativo son el centro de construcciones sociales. Sin duda alguna, con este pensamiento, la pedagogía puede constituir el eje en torno al cual conciba una cultura que, como Mora (2016) menciona, sobresalga la idea de educar en valores y, con estos, “hacer personas de verdad afincadas en la tierra, emocionalmente conscientes de su finitud y lo que ello significa para valorar de cierto su propia existencia y la de los demás” (p.66).

Andrade (2009) concibe que “una de las características constitutivas de la calidad de individuos-sujetos es que estamos conectados naturalmente –biológica, química, física y afectivamente- con nuestro propio ser, con los otros, con el contexto y con la especie”. (P.133). Sin embargo, para nadie es un secreto que, las diferencias que existen, muchas veces rompen estas conexiones naturales.

Morin (2006), pensador francés, atribuye a una palabra la relación o el vínculo que existe entre sí mismos, con los otros, con el contexto o con lo trascendente: la religación. Menciona que “el acto moral es un acto individual de religación: religación con el prójimo, religación con una comunidad, religación con una sociedad y, en el límite, religación con la especie humana”. (p.24) Religar, palabra poco incorporada en el léxico común, y de acuerdo con Cicerón, indica “releer, retomar”. Es decir, una invitación a volver, a unir, crear o afirmar vínculos... a ser empáticos.

Educar significa entonces hacer mejores personas, ayudar a construir la individualidad humana, en consonancia y en paralelo con la familia y todos aquellos con quienes se relaciona el estudiante en su entorno inmediato o lejano. No cabe duda de que la educación en emociones, desde edades tempranas, es importante no solo para el presente, sino para el futuro de las sociedades humanas.

Históricamente, las emociones han sido vinculadas a prejuicios y estereotipos relacionados con el carácter frágil, femenino e irracional de los sujetos, lo cual ha promovido su ocultamiento y ha hecho que las personas, en palabras de Martha Nussbaum (2006) sean “emocionalmente iletradas”. De esta forma, expresar emociones en el espacio público expone a posibles actos de humillación y menosprecio, producto de la creencia en la que se sostiene que poner de manifiesto la sensibilidad, devela la naturaleza imperfecta de los seres humanos.

Quintero (2015) sostiene que las emociones permiten, contrario a lo que ha prevalecido en los procesos de formación, potenciar experiencias de paz, partiendo del reconocimiento de la afectación que han tenido los hechos atroces en las vidas de niños, niñas, jóvenes, maestros y demás colombianos. Esta afectación ha de entenderse como una forma de sensibilización ante las situaciones de vulneración, para lo cual se requiere acompañar las experiencias de la guerra con el cultivo de emociones orientadas a establecer prácticas de cuidado, hospitalidad y justicia en los contextos escolares... orientadas hacia la paz.

5.2 ¿Qué es la paz?

Al hacer un breve recorrido por la historia de la humanidad, se encuentra frecuentemente la existencia de las guerras, injusticias sociales y sometimiento bajo regímenes de explotación.

Para Muñoz (2001), la paz puede ser entendida como un símbolo de interpretación y acción, donde se ven involucradas emociones y cogniciones subjetivas e intersubjetivas. En este sentido, es una aspiración común, permeada de lo que, para muchos, significa bienestar individual y social. Del mismo modo, el autor usa una terminología que se acerca a nuestro ser: la imperfección. Esto, le da cabida a pensar que la convivencia no está exenta de aspectos negativos, de errores, que convergen y se equilibran, desde los aspectos positivos y aciertos.

Jiménez (2011) sostiene que la paz, y por lo mismo su educación, más aún en un

contexto como el colombiano, debe ser analizada desde un punto de vista "multidimensional", pues respetando todos los conceptos hechos al respecto a lo largo del tiempo, la paz no es un objetivo teleológico que se base netamente en verdades abstractas, sino que es un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente y desde las personas concretas que viven la paz.

Gianola (2022), al respecto, expresa que el primer problema para la paz somos nosotros mismos, los seres humanos. Por eso el primer esfuerzo educativo de la educación para la paz es la educación de las personas. Y esto porque, así como la violencia y la guerra, esta está en el corazón del hombre y en sus libres elecciones.

En consecuencia, la escuela debe propender por la educación en valores desde sus inicios escolares. Sin embargo, es importante tener en cuenta que donde se enseña y se aprende la cultura de paz, es en la vida cotidiana. El mundo entero es la escuela, como lo es el país, el municipio, la escuela misma y la familia. Todos, en constante relación, deben comunicar a las próximas generaciones de adultos (los niños de ahora) que hay lecciones que nos dan los ríos cuando se desbordan, los bosques cuando son talados, los políticos, cuando actúan por bienes comunes. Absolutamente todos aprenden y enseñan constantemente.

5.2.1 Cultura de paz, como desafío de la educación

La UNESCO, en su acta constitutiva de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, hace énfasis en *la cultura de Paz y No violencia*. La construcción de una cultura de paz es uno de sus principales mandatos, considerando que la educación es el camino esencial para fortalecer los fundamentos de tolerancia, empatía y reducir la violencia.

En este punto, es relevante resaltar su preámbulo que, en su acta constitutiva plantea que, como "(...) las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz" (UNESCO, p6. 1966). Esta manifestación alude a que la paz se puede infundir desde y a partir de las mentes de las personas, es decir, desde sus modos de socialización, decisión y actuar.

Según la definición de las Naciones Unidas (1998), Resolución A/52/13, la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y

previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

Promover una cultura de paz por medio de la educación, es uno de los ámbitos de acción a nivel local, nacional e internacional que propone la Declaración y el Programa de Acción sobre la Cultura de Paz (1999, Resolución A/53/243).

Respecto a este desafío, los sistemas educativos, según Rentería (2016), deben pasar de una educación centrada y ofertada casi en exclusividad por las instituciones educativas, por un modelo diverso e integrado basado en un concepto amplio de sociedad educadora. En efecto, el mismo autor menciona la necesidad de favorecer modelos centrados en la comunidad educativa y diseñar e introducir un currículo integrado de Educación para la Cultura de Paz.

Paralelo a las largas trayectorias de violencia en Colombia, la escuela ha tejido desde otras orillas otros modos de estar juntos, otras prácticas de cuidado y de hospitalidad, que se deben seguir fortaleciendo.

5.2.2 Hacia una educación para la paz

La cultura de paz está estrechamente relacionada con la Educación para la Paz. La finalidad de esta debe considerar, según Rentería (2016), estos aspectos relevantes:

- Como finalidad principal, el fomento de valores universales
- Preparar a los ciudadanos para la autonomía y responsabilidades individuales
- Desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad
- Desarrollar la capacidad de solucionar conflictos con métodos no violentos
- Cultivar la capacidad de decisión con criterio
- Enseñar a respetar el patrimonio cultural, proteger el medio ambiente y conducir al desarrollo sostenible
- Nutrir sentimientos de solidaridad y equidad (P.54)

Desde esta perspectiva, se puede definir la Educación para la Paz como el proceso en que las personas y los grupos sociales desarrollan con consciencia sus capacidades, actitudes o aptitudes para conseguir los objetivos que plantea la Cultura de Paz.

Aguilar (2000), en su libro “La educación y la gestión de los conflictos”, menciona estrategias y tácticas para abordar la violencia y la mediación, como oportunidad de establecer nuevos aprendizajes. En este, recalca que la escuela, por ser un ente activo en la sociedad, recíprocamente afecta a la misma. En otras palabras, se debe hacer de la escuela, la ciudad ideal.

Abordar el conflicto implica, en principio, comprender su complejidad. Luego, por la propia naturaleza del comportamiento en la vida cotidiana de los sujetos, los conflictos se pueden abordar de dos maneras: una de ellas, desde una posición polémica o controversial, que solo busca satisfacer los intereses de una de las partes en perjuicio de la otra; y la segunda, desde una posición cooperativa, en la que se consideran las necesidades, los sentimientos, las emociones y las expectativas de las dos partes expuestas en la disputa para que, luego, ambas resulten beneficiadas en el proceso de resolución de la pugna (p.92).

Hoy, más que nunca se hace necesario que cada espacio educativo sea promotor y constructor de paz, porque esta generación será la responsable, conductora y propulsora de las grandes políticas, que han de dirigir el destino de la sociedad en conjunto.

El concepto educación para la paz no es solo la ausencia u ocurrencia mínima de agresión verbal, física o psicológica, sino también la búsqueda activa del bienestar de los demás y el propio. En este contexto, se concluye como una dinámica de respeto e interés auténtico por el otro, que se traduce en un ambiente que favorezca la realización o desarrollo pleno de las potencialidades, y favoreciendo el crecimiento personal de los demás, desde estrategias pedagógicas que fortalezcan y promuevan el desarrollo de las competencias no solo cognitivas, sino emocionales en el aula.

5.3 Estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas “deben ser un acto de reflexión, donde se incentive constantemente a la metacognición para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre el

estudiante y el mundo. Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar" (Meirieu, 2001, p.42). De esta manera, podría concebirse como una estrategia de enseñanza-aprendizaje. Los aprendices no solo son los estudiantes, si no el maestro, a medida que reflexiona, piensa, propone y evalúa.

Son procedimientos o recursos (organizadores del conocimiento) utilizados por el docente, a fin de promover aprendizajes significativos que a su vez pueden ser desarrollados a partir de los procesos contenidos en las estrategias cognitivas (habilidades cognitivas), partiendo de la idea fundamental de que el docente (mediador del aprendizaje), asume la necesidad de enseñar a aprender (Medrano, 2006. p.48).

En búsqueda del cumplimiento de su misión, el docente de aula debe definir cómo lleva a cabo estas experiencias de enseñanza-aprendizaje, aplicando ciertos procedimientos que incluyen el planear, desarrollar, evaluar. No solamente haciendo énfasis en los procesos cognitivos, sino que, también, en procesos afectivos de los estudiantes, su participación activa y la construcción del aprendizaje. En palabras de Ruiz (1998), los docentes requieren de un entrenamiento *pedagógico*, que les permita actuar más como estrategas, directores o mediadores del aprendizaje que como transmisores de información (p. 17).

Por su parte, Rodríguez (1993), se refiere a la importancia de la "adecuación del ambiente, tiempo, experiencias y actividades ordenadas en forma lógica a una situación individual y de grupo, de acuerdo a los objetivos y principios preestablecidos y a los que surjan en el proceso" (p.25). De este modo, se infiere que estas estrategias deben ser flexibles, producto del conocimiento de los niños, su identidad, el contexto en el que se desarrollen, sus intereses y necesidades. Dicho de otra manera, el docente tiene la función de crear y organizar ambientes con oportunidades que faciliten experiencias significativas, de acuerdo al nivel, edad o desarrollo de sus estudiantes.

Según este mismo autor, estas estrategias le permiten al educando explorar el ambiente, los objetos, las relaciones humanas; descubrir y hacer cosas por sí mismo; elegir, realizar y evaluar; pensar y buscar opciones para resolver problemas e interactuar con otras personas.

Desde la teoría socio constructivista de Lev Vygotsky, se afirma que los estudiantes tienen capacidades de construir con los demás, el conocimiento y las mismas relaciones que los unen. Un supuesto básico es que al estudiante no hay que llenarlo de información, ya que no es un ser vacío, si no que viene con sus propias conceptualizaciones y pertenece a un contexto del que ha aprendido, capaz de asociar lo nuevo, e ir cimentando desempeños, junto a otros. Según el modelo transmisioncista, que lamentablemente se prioriza en muchas instituciones, la función del maestro es comunicar a los alumnos a través de clases, conceptos o técnicas que domina sobre ciertas disciplinas. A través de la evaluación, es que los estudiantes evidencian que han aprendido. En cambio, para el socio constructivismo, el objetivo de este proceso es promover la colaboración, mostrar los múltiples caminos que pueden recorrer y estimular la toma de decisiones.

Un maestro constructivista crea contextos y entornos de aprendizaje en los cuales el estudiante realiza procesos de búsqueda y descubrimiento. Guía a los estudiantes a través de problemas, aventuras, y retos relacionados con situaciones interesantes de la vida real, hacia el logro de resultados valiosos. El estudiante se involucra así en el desarrollo de proyectos significativos; los maestros, los compañeros y otros miembros de la comunidad, lo orientan, le ayuda. (Tudge, 1993, p.45)

El socio constructivismo sugiere ambientes de aprendizaje basados en interacciones sociales y actividades relacionadas con la vida real. Las oportunidades para sentir, enriquecen el valor, el sentido, y el propósito de la paz. Esta visión destaca la importancia que tiene para el desarrollo la interacción social del estudiante con los demás.

Especialistas y representantes de teorías psicológicas diversas coinciden en que la edad preescolar es de gran importancia para el posterior desarrollo. Es por ello que los docentes deben preguntarse qué tipo de actividades son adecuadas para el niño preescolar.

Según los derechos básicos de aprendizaje para grado transición, la educación inicial está llamada a cumplir con estos propósitos:

1. Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros; deben sentirse queridos, y valorar positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

2. Las niñas y los niños son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; deben tener oportunidades para expresar, imaginar y representar su realidad.

3. Las niñas y los niños disfrutan aprender; deben tener experiencias para explorar y relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo. (MEN. 2016, DBA Transición).

Malaguzzi (1992) hablaba acerca del trabajo en grupos pequeños, como una de las tantas posibilidades organizativas y situaciones de aprendizaje que deben vivir los niños. “Estos lo desean porque se crean ricas atmósferas y provoca procesos de desarrollo. Nos da importantes pistas sobre cómo los niños se relacionan entre sí y los roles que cada uno desempeña en el grupo” (p.65).

En esa misma línea, Hoyuelos (2011) encuentra que, cuando los niños trabajan en pequeños grupos, ponen en juego conductas sociales, emocionales, comunicativas y cognitivas. Las variables de contenido y forma de la interacción serán las que dibujarán la calidad y la cantidad de los diversos puntos de vista que deben ser coordinados. Esta riqueza no se da cuando están solos. Cada interacción enriquece las relaciones interpersonales, la capacidad de escucha y de respuesta (p.58).

En suma, según lo que afirman estos autores, es en las interacciones de los niños donde ocurren naturalmente conflictos cognitivos y de otro tipo que tienen que ver con el desarrollo de la personalidad, y con la confrontación y la diversidad de acciones, expectativas e ideas. Es aquí donde las situaciones se pueden transformar y surgen espacios para dar realce a las emociones, fortalecer la empatía y generar espacios pacíficos. Es decir, el conflicto se concibe como fascinante y necesario.

5.3.1 Edad preescolar y sus propósitos en la educación

La educación de los niños y niñas en la edad preescolar constituye una tarea compleja, pues requiere de responsabilidades donde se propongan escenarios que afecten significativamente su desarrollo y aprendizaje. Demanda también conocimiento y reconocimiento de las competencias que los niños utilizan para construir relaciones.

En los dos documentos que aportan al marco regulatorio y orientador vigente para el grado transición (Decreto 2247 de 1997 y Lineamientos Curriculares para preescolar) se encuentra una conceptualización basada en el desarrollo integral teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo.

En los lineamientos se señala la importancia de construir lineamientos pedagógicos cuyo protagonista sea el niño en una concepción de humano integral. A su vez, el decreto 2247 se indica “ejecutar proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano: corporal, cognitiva, afectiva, comunitaria, ética, estética, actitudinal y valorativa.” (art.12) de este modo promover en la escuela espacios de socialización en donde se brinden oportunidades de desarrollo integral.

5.3.2 El juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz

En la educación preescolar, los niños y niñas fortalecen su desarrollo, desde las actividades rectoras de su educación inicial o primera infancia que, desde el Ministerio de Educación Nacional se conciben como: el juego, el arte, la literatura y exploración del medio. Se hace énfasis especial en esta primera (el juego), de modo tal que se aborde desde estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la empatía y que, por consiguiente, fomenten la paz.

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y al jugar a lo que viven resignifican su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos. En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo con las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos de quien juega. La niña y el niño representan en su juego la cultura en la que crecen y se desenvuelven. Desde esta perspectiva, el juego permite aproximarse a la realidad del niño y la niña (MEN Doc.22, pp.10).

Winnicott (1971), citado en Cortes (2004), afirma que el jugar tiene un lugar y un tiempo. No se encuentra “adentro” ... tampoco está “afuera”. Jugar es hacer. Es bueno recordar siempre

que el juego es por sí mismo una terapia. En el juego, y solo en él pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador (p. 87).

De esta manera, el juego se puede representar como una estrategia pedagógica esencial en educación preescolar, ya que conlleva, por su naturaleza, a actividades agradables, de duración según el contexto de estudiantes a la cual vaya dirigida, con objetivos pedagógicos claros, y fortalece valores como el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad. No se puede limitar su presencia a momentos de descanso, o a ser una simple motivación para una actividad, o servir de pasatiempo.

Para Piaget (1971), por medio del juego, los sujetos amplían su percepción del mundo y replican contextos desarrollando sus habilidades y posibilidades de actuar. En las etapas más avanzadas del juego se adquieren las nociones de “regla” y “norma” que, por consiguiente, promueven el respeto hacia los demás, la empatía y la cooperación.

En concordancia con los planteamientos de Vygotsky (1966) y los aportes de Piaget, el juego constituye una actividad social natural y, por ende, el individuo satisface sus necesidades a través del mismo. No cabe duda entonces que, el juego, como estrategia pedagógica, conforma alternativas benéficas desde la recreación, estimulando la creatividad e incentivando la participación.

Cuando los niños espontáneamente juegan, resuelven problemas o se acercan a situaciones que ponen en evidencia sus competencias emocionales. Para ello, es importante dar espacio a esa espontaneidad en el marco de una relación de afecto, confianza y seguridad entre docentes y estudiantes, sin olvidar los objetivos pedagógicos que, en medio de dicho acto, se deben establecer.

Siguiendo a Nussbaum (2006), el cultivo de las emociones se genera a través del juego. Para la autora, el juego se convierte en un espacio potencial en tanto permite experimentar la idea de la “otredad”, generar la empatía, promover la reciprocidad y desarrollar una personalidad sana. Durante la infancia, este consiste en fantasías mágicas en las que el niño controla lo que sucede, sin embargo, con el paso de los años, se desdibujan los mecanismos de control dando origen a la

aparición del reconocimiento de la propia vulnerabilidad, la capacidad de imaginación y el asombro.

En cuanto los niños van creciendo, la presencia del otro, que a veces se concibe como amenaza, se transforma mediante la acción del juego, desarrollando actitudes sanas de amor, amistad, empatía y vida política. En tal sentido, el juego permite que el niño se reconozca a sí mismo y a los demás para entender que es posible aprender a convivir con ellos, sin dominio, control o posesión.

Ofrecer a los niños y niñas una educación preescolar sugiere cimentar las bases para su formación y ofrecerles las herramientas que les permitan asumir la vida con empatía, para contribuir en la construcción de un país más solidario, equitativo y en paz. Los desarrollos que se adquieren durante este periodo dejan huellas imborrables para toda la vida ¿por qué no hacer de este, un proceso agradable desde el juego? ¿por qué no entonces cimentar las mejores bases desde la escuela, uno de los primeros vínculos con la sociedad?

6. INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR EN EL AULA (METODOLOGÍA)

La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema, de ahí la importancia de tener un enfoque claro que, como en este caso, es el cualitativo. Según Hernández (2014), el enfoque cualitativo se define como un conjunto de prácticas que se interpretan y hacen visible al mundo, lo transforman y representan; estudia los fenómenos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad e intenta encontrar sentido en función de los significados que las personas les otorguen.

Otros autores mencionan algunas características del investigador cualitativo dan relevancia a lo anteriormente planteado:

- Se relaciona con el descubrimiento y la comprobación desde su ruta metodológica de carácter inductivo.
- Debe tener una visión holística... del todo integral.
- Debe dar importancia a la interacción, comprensión y reflexión.
- Debe ser objetivo, apartando temporalmente las creencias, perspectivas o predisposiciones.
- Incluye la recolección y análisis de datos.
- Busca resolver problemas de confiabilidad desde el análisis detallado y profundo, así como desde la interpretación y sentidos compartidos (Taylor & Bogdan, 1992, pp 50-51).

Citando a Sandoval Casilimas (2002), “dentro de los momentos metodológicos de la investigación con enfoque cualitativo, se encuentran la formulación, diseño, gestión y cierre” (p.23). Al interpretar lo que propone, se entiende que la formulación es el punto de partida y explicita lo que se va a investigar y por qué. Por su parte, el diseño se representa por la preparación de un plan emergente que oriente el contacto con la realidad para construir conocimiento en contacto con ella. Luego, la gestión es el momento que corresponde al comienzo visible de la investigación, empleando estrategias de contacto con la realidad (objeto de estudio). En medio de este contacto, se plantean entrevistas, diálogos, reflexiones o talleres, trabajo de campo, observación, entre otras alternativas. Finalmente, el cierre es la etapa de la investigación que busca sistematizar de manera progresiva el proceso y los resultados del trabajo investigativo.

6.1 Enfoque metodológico

La investigación que se llevó a cabo pretendió transformar las prácticas, vivencias y saberes sobre la paz y empatía en los niños de edad preescolar, por lo cual toma relevancia en este proceso la Investigación Acción en el Aula (IAA), que promueve una relación dialógica de los diferentes actores escolares, a partir de un problema o situación que se desea comprender, estudiar o resolver.

Para Latorre (2007), “es un término genérico que refiere una amplia matriz de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (p.32) que se utiliza para describir un conjunto de actividades que realizan los docentes y que, como en este caso, se enfocó en la promoción de la empatía en los niños y niñas de preescolar. Por su parte, quien se considera el principal representante de la investigación acción en el aula, Elliott (2000), la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p.19). Parafraseando a este autor, la importancia de este tipo de investigación, precisa en transformar y mejorar la práctica, trascendiendo más allá del conocimiento.

Dichos planteamientos son coherentes con el sentido de la presente investigación, pues luego de identificar una problemática, se llevó a cabo un proceso de intervención del cual surgieron cambios, como parte de la transformación esperada.

6.2 Sujetos de enunciación

La investigación se desarrolló con una cantidad poblacional de 28 estudiantes, entre los cuales 13 son niños y 15 son niñas. Su edad oscila entre 5 y 6 años de edad, y están matriculados en la Institución José Eustasio Rivera, cursando el grado preescolar en su sede central, jornada tarde. Se caracterizan por ser niños activos y con entusiasmo para desarrollar las propuestas de aula, especialmente cuando se les invita a explorar y jugar. La participación en dicha investigación fue voluntaria con autorización de sus padres o acudientes, proceso que se describirá más adelante en la metodología.

La principal actividad económica de sus familias es la agricultura, dependiendo especialmente del cultivo de café, frutas y verduras, y se encuentran entre estratos sociales 0 y 2, viviendo en condición de escasos recursos. A esto se suma sus ocupaciones para suplir sus necesidades, y se infiere que dedican poco tiempo de acompañamiento a los procesos escolares

de sus hijos. Su procedencia es, en general, de veredas como Cabuyal el Cedro, Guandinosa, y la Esperanza.

Actualmente, la Institución Educativa en mención, ofrece los niveles de preescolar, básica, media y educación para adultos, y se encuentra en un proceso de cambio de modalidad en el que se busca ser reconocido oficialmente con un énfasis en agroindustria que le permita contribuir significativamente al progreso de la región con los aportes que sus egresados puedan hacer aplicando estos nuevos conocimientos.

6.3 Proceso de sistematización y análisis de la información

Desde la investigación cualitativa, las categorías permiten clasificar y conceptualizar claramente los fines determinados en el proceso investigativo. En el presente, se tuvo en cuenta las siguientes categorías que orientaron la recolección y sistematización de la información.

Tabla 1. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
AYUDA	Sensibilidad Ayuda al otro Ayuda mutua
CUIDADO DEL OTRO	Trato con los demás Respeto hacia el otro Cuidado de los otros
COMPARTIR	Solidaridad Compartir materiales y recursos Compartir espacios
EXPRESIONES CORPORALES	Gestos Reconocimiento de expresiones ajenas Respuestas afectivas y no afectivas Expresiones afectivas Expresiones de cariño

Proceso de sistematización y análisis de la información. Fuente: Elaboración propia.

6.4 Técnicas de recolección de información

Arias (2016) afirma que “se entenderá por técnica de investigación al procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (p. 67). Teniendo en cuenta lo planteado por este autor, y según el contexto y problema de investigación, se escogieron la observación estructurada y talleres como técnicas que permitieron, desde cada una de sus características y

funciones, sistematizar datos de los participantes, siendo coherentes con los objetivos propuestos. A continuación, se describen:

6.5 Observación:

A diferencia que la mayoría de técnicas, la observación no determina a priori las hipótesis y procedimientos, cuando se lleva a cabo un diagnóstico, como en el caso de esta investigación. De esta manera, la observación fue de carácter flexible antes y durante la relación con el entorno preescolar.

Al respecto, y en concordancia con lo anterior, Taylor y Bogdan (1989) afirman que no es hasta el momento de la observación, donde se sabe qué preguntas hacer y cómo hacerlas. La idea es que el observador evite los preconceptos o hipótesis, antes de la observación diagnóstica. Sin embargo, a medida que transcurrió el tiempo, fue evidente la relación directa con la pregunta de por qué se estaba observando y, de esta manera, empezaron a surgir los propósitos de la misma, el modo en que se utilizaría y lo que se podría obtener.

Por su parte, Sierra y Bravo (1984) como se cita en Díaz (2010), la definen como: “la inspección y estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente”. Igualmente, Van Dalen y Meyer (1981) como se cita en Díaz (2010) consideran que “la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque le proporciona uno de sus elementos fundamentales: los hechos”. De esta manera, luego de observar atentamente, se tomó información, se registró y, posteriormente, se analizó.

Precisamente, en este proceso de observación como técnica de diagnóstico, fue donde dio inicio esta investigación, pues fue evidente que los niños, a esta edad, aunque tienen características de relación fuertes, presentan ciertos vacíos a nivel de empatía, convivencia y paz. Esta afirmación se sustenta y especifica en el apartado “planteamiento del problema”.

En total, se hicieron diferentes observaciones, en un periodo comprendido entre el 15 y 30 de septiembre, con el propósito de recolectar datos dentro de su cotidianidad escolar, sin necesidad de intervenir o alterar el ambiente en el que interactuaban.

6.6 Taller:

El taller investigativo se concibe como una técnica importante en los proyectos de investigación acción en el aula. Su característica principal reside en la oportunidad de abordar, desde una perspectiva integral y de participación, situaciones sociales que requieren una transformación. De este modo, el punto de partida fue la observación diagnóstica para las situaciones ya descritas a lo largo de este documento, hasta la definición y formulación de un plan específico de desarrollo. Así que el taller no es solo una posibilidad de recolectar información, sino también de análisis y planeación que requirió un alto compromiso, creatividad y liderazgo por parte de los investigadores, permeando el proceso con la lúdica, motivación y actividades acordes a la edad preescolar.

Según Ríos (2011), para desarrollar el taller es necesario que el aula o escenario cuente con las condiciones apropiadas (materiales, objetivos, mobiliario, espacios, etc.); las cuales permiten realizar y alcanzar a plenitud las actividades establecidas desde un principio. De esta manera, los talleres que se implementaron, fueron pensados desde estas premisas.

Los talleres se constituyeron en la propuesta pedagógica diseñada en esta investigación, en aras de fortalecer la empatía en niños y niñas de preescolar. Se realizaron 6, entre los cuales fueron 2 para sus padres, a modo de introducción y evaluación del proceso con sus hijos. Estos talleres permitieron obtener información respecto a las categorías establecidas.

Dichos encuentros, tanto con padres como con los niños y niñas de preescolar, se realizaron en su aula de clases y otros espacios comúnmente habitados por ellos, de una manera creativa y llamativa. Cada taller contó con el siguiente diseño: En primer lugar, un encabezado donde se expone si la intervención es para los niños o los padres, el título y datos importantes como los que se pueden ver en la figura 1.

Figura 1. Diseño encabezado de talleres



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 2 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS

Nombre: ¡En los zapatos del otro!

Por: Raysa Indira Pulido Rojas - Cristian Camilo Murcia Murcia

Objetivo: Identificar las reacciones y las dificultades que puede representar acercarse al sentir del otro, a partir de la ejecución de las actividades en distintos espacios de la escuela, con los niños y niñas de preescolar de la I.E José

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar D (Co-participantes)

Duración: 45 minutos.

Registro: Las actividades serán registradas completamente en video con el fin de rescatar la mayor información posible, velando ante todo por el principio de la dignidad y salvaguardando la identidad y datos personales de los estudiantes (Co-participantes)

Activar
Ve a Conf

Fuente: Elaboración propia

Luego, se daban a conocer las actividades a desarrollar, que constaron de tres fases, distribuidas de la siguiente manera:

Tabla 2. Fases en el diseño de talleres

Fase	Descripción
Inicial	Saludo, bienvenida. Sensibilización
Central	A partir de actividades propuestas con el uso de imágenes, textos, audios o relaciones personales, se genera la reflexión.
Final	Espacio para la evaluación del taller, conclusiones, despedida y cierre.

Fuente: Elaboración propia.

Los talleres que se realizaron son los que se plasman a continuación, con sus respectivas actividades en la fase central:

Tabla 3. Talleres y actividades centrales

Orden	Título	Actividades de fase central
1°	Socialización y sensibilización sobre empatía y construcción de paz (Taller para padres)	- Presentación cortometrajes sobre paz y empatía. -Dinámica para formar los grupos: Agua de limón. -Pintando por la paz -Socialización carteles -Socialización del proyecto y breve conceptualización sobre paz y empatía
2°	Diagnóstico - Juego ‘‘El Puente De La Empatía’’	-El juego del puente de la empatía
3°	Empatizando contigo (Taller para padres - devolución)	-Lectura cuento (El canguro). -Mural de notas. -Socialización y reflexión. -Lluvia de ideas
4°	¡Qué siento por..!	-¿Qué siento por mi compañero? -Dibujo de los buenos momentos
5°	¡En los zapatos del otro!	-Juego para intercambiar calzado -Regreso de calzado propio -Reflexión
6°	¡Zapaticos mágicos!	-Teatrín, cuento sobre la empatía. -Obra de títeres -Preguntas
7°	¡Receta para la paz!	-Ensalada de frutas -Ingredientes para la paz

Fuente: Elaboración propia.

Como se plasmó en el apartado anterior, el primer paso para dar inicio a esta investigación, fue la observación como posibilidad de diagnóstico, y oportunidad de enfocar el paso a paso que conllevara a la transformación.

Con esta observación, surgió el primer taller dirigido a padres de familia con la intención de sensibilizarlos frente a la empatía y a la construcción de paz. En 1 hora y media, se realizó la bienvenida, sensibilización dinámica visual y auditiva, oportunidad de reflexión y expresión por

medio del arte, así como la socialización del proyecto que se emprendería con sus hijos. Al final, los padres de familia firmaron un consentimiento informado para la participación de los niños y niñas en dicho proceso.

El segundo taller fue tipo diagnóstico, donde la observación fue permanente también. Este, fue dirigido a los niños de preescolar, en 1 hora y media, con el objetivo de identificar las prácticas, saberes y/o nociones de paz que tenían hasta el momento.

De este modo, surgió el tercer taller, enfocado a los padres de familia, para conocer las reflexiones en torno a la información obtenida del taller diagnóstico realizado con los niños sobre prácticas de empatía como insumo para la construcción de la próxima intervención a realizar con ellos.

El cuarto taller, también preparado para los estudiantes, fue registrado en video con el fin de rescatar la mayor información posible y velando, por supuesto, por salvaguardar su identidad y datos personales. Este proceso de una hora exacta, tuvo el objetivo de identificar las nociones y prácticas empáticas que contribuyen a la construcción de paz, a partir de la ejecución de juegos en distintos espacios de la escuela.

Parafraseando a Díaz y Hernández (1998), es importante modificar o estructurar el contenido y materiales de acuerdo al contexto en el que se vaya a desarrollar, y de acuerdo a quienes vaya dirigido, con el objetivo de facilitar comprensión. Por ello, en cada intervención, se fueron haciendo algunas modificaciones, de modo tal que fuese llamativo e invitara a la participación activa de los niños, especialmente.

La quinta, sexta y séptima intervención desde el taller como técnica de recolección de datos, se hizo con los niños y niñas, con el objetivo de identificar las reacciones en torno a las dificultades que puede representar acercarse al sentir del otro, las representaciones con títeres de situaciones que evidencian la empatía y el cuidado con los demás y a su vez la falta de los mismos, y contribuir a la formación sobre la protección, la solidaridad y las prácticas de empatía mediante la propuesta de creación de recetas.

De este modo, a partir de aquel inicio exploratorio y diagnóstico, de construcción teórica a partir de las matrices de categorización, caracterización para comprender las vivencias, saberes y

prácticas con relación a la empatía, el diseño de propuesta anteriormente expuesta como intervención pedagógica, se desplegó una fase de análisis que, más adelante, será descrita.

6.7 Estrategia de recolección de información

El enfoque cualitativo utiliza la recolección de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación.

Las observaciones fueron de tipo directo para los momentos de diagnóstico, donde los investigadores (maestros) no intervenían o afectaban la interacción de los niños. Para registrar dicho proceso, se planteó una matriz de observación que invitó a describir, reflexionar, analizar e interpretar el ambiente al cual, luego, se iba a transformar.

Figura 2. Guía de formación.



ANEXO *Protocolo de observación*

De prácticas de empatía desde el concepto que plantea Stein (2004), quien entiende la empatía como una emoción no reducible que denota una relación recíproca en la que existe un esfuerzo por aprehender las vivencias ajenas, comprender el sentir del otro, es decir, la capacidad de percibir la realidad.

Registro n.º 1

Observadores: Indira Pulido – Cristian Murcia. (Estudiantes de Maestría en Educación & Cultura de Paz)

Fecha	Tiempo (inicio-fin de la observación)	Lugar	Sujeto(s) y/o espacio(s)	Intraclasses-extra clase (recreo, salidas pedagógicas, celebraciones días especiales, biblioteca)	Aspectos a observar (categorías analíticas iniciales o previas)	Descripción de lo observado (vivido)
		Institución Educativa José Eustasio Rivera. (Corregimiento de Bruselas)	Estudiantes del grado preescolar Institución Educativa José Eustasio Rivera.	- La observación se va a realizar durante el tiempo del recreo -Hora de entrada y salida de los estudiantes -Dentro del aula de clase o durante la clase	-Ayuda de los niños a otros en diferentes situaciones - Apoyo de los niños a otros -Cuidado de los otros en situaciones de dolor -Respuestas afectivas y no afectivas - Solidaridad y compartir en el uso de materiales y recursos - Cuerpo (lugar de las prácticas) (postura del cuerpo, ubicación en el espacio, expresiones no verbales, uso del cuerpo para la participación) - Comportamiento y reacciones en cuanto a las situaciones que les pasan a los otros -Discurso del sujeto en relación con el espacio y con otros -Relación de poder estudiante-estudiante	

Como se expresó párrafos anteriores, en uno de los primeros talleres se pidió consentimiento a los padres, respecto a la participación de sus hijos en esta investigación. La respuesta a este requerimiento fue positiva totalmente, luego de que ellos comprendieran la trascendencia de un proyecto como este.

Cada taller fue grabado para ser fiel a la voz o, mejor, a las palabras de los niños e intervenciones de los padres de familia, información que, luego, se consignó y describió en matrices (matriz de sistematización y codificación, matriz de selección de unidades textuales, así como de codificación abierta, según correspondiese). También hubo imágenes que fueron captadas como evidencia fotográfica, que permitieron observar algunos gestos y reacciones de los estudiantes, frente a algunos sucesos o propuestas.

6.8 Proceso de análisis de la información

El proceso de análisis de la información estuvo orientado a proveer de un mayor entendimiento los significados y experiencias de los niños de preescolar de la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera.

Este, se hizo a partir de la teoría fundamentada que resalta la relación entre la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge luego. Como “se basa en los datos, es más posible que genere conocimientos, aumente la comprensión y proporcione una guía significativa para la acción” (CEO 2007, 3).

Dentro de las etapas que se implementaron para el análisis de la información, y en concordancia con el propósito de la teoría fundamentada, se encuentran las siguientes:

6.8.1 Etapa 1: Sistematización y codificación narrativa:

Proceso que garantizó la recopilación de la información que se obtuvo en los espacios de observación y desarrollo de talleres. En la matriz que acompañó cada proceso, se asignaron códigos que dieran identidad a los participantes, de esta manera:

Población: Estudiante (EJ)
Género: Masculino (M)
Edad o rango: 5 años (Niño o Niña, N)
Intervención: 1
Codificación (EJ, M, N, 1)

Luego de obtener los códigos, se procedió a transcribir fielmente las intervenciones de cada uno, en la matriz.

6.8.2 Etapa 2: Microanálisis, Selección unidades textuales:

Este proceso requirió de mucho más enfoque para analizar detalladamente los textos y reducir selectivamente, la información. Para Strauss y Corbin (2002), citados en Peña (2021), “el propósito de esta etapa es realizar una primera reducción de los datos obtenidos”. De este modo, se puede afirmar que el microanálisis es una etapa muy importante, ya que se empieza a buscar mucha más relación con los propósitos de la investigación, así como en su intervención. A continuación, algunos ejemplos reales:

“Sí, pero cuando vamos allá (a la tienda) unos niños nos empujan para comprar primero” (EH, F, N, 1,113).

‘Yo dibujé un día que el sube y baja se subieron un poco de niños y no cabíamos. Casi me caigo y yo no podía pasar’ (ESM, M, N, T0, 95, 96).

6.8.3 Etapa 3: Codificación abierta:

Para esta etapa fue necesario volver a las categorías conceptuales y organizar los datos obtenidos, para así identificar y analizar los relatos de los estudiantes de preescolar y dar inicio a la descomposición de unidades hermenéuticas en piezas de análisis que respondan a la investigación.

Aquí fue importante el método de comparación minuciosa entre los textos, relacionarlos, encontrar similitudes, diferencias, etc., tal como se puede evidenciar a continuación:

Tabla 4. Ejemplo codificación abierta

(Me gusta compartir con él) “Porque él no me pelea, siempre me ayuda y me gusta jugar con él en el columpio” (ESM, M, N, T1, 129)	
“Yo la apunté porque ella es mi mejor amiga para siempre, porque siempre quiere jugar conmigo también.” (EKJ, F, N, T1, 264, 265)	
’Eh aquí esta soy yo y esta es mi amiga X, estamos jugando con las muñecas. (EDG, F, N, T1, 310)	

(Me la llevo bien con ella) “ porque yo siempre la acompaño a comprar algo y nos gusta jugar con el columpio. (EV, F, N, T1, 203)	El juego entendido como amistad
(dibujé) “que ésta soy yo y estamos jugando con unos globitos” (EMJ, F, N, T1, 339, 349)	
(Me la llevo bien) “Porque jugamos a las escondidas y porque él es mi amigo” (EST, M, N, T1, 413)	
(Me la llevo bien) “Porque jugamos con él y salimos al recreo y jugamos en los columpios” (ESI, F, N, T1, 436)	
“Me la llevo bien con él... porque jugamos todos los días.” (ECL, M, N, T1, 463)	

Luego de estas tres etapas, hubo cabida para el análisis de resultados a la luz de las bases teóricas de estudio y el bagaje de información seleccionada.

6.8.4 Etapa 4: Categorización Selectiva:

Es un proceso en el cual todas las categorías emergentes de la codificación abierta se integran dentro de un esquema conceptual, en torno a una categoría central. El poder analítico que permite la categoría central da paso a reunir la variación entre las categorías para formar un todo explicativo (Strauss & Corbin, 2002). En este sentido, en el presente proceso de investigación se determinaron las categorías selectivas finales, a partir de las cuales se realizó el proceso de análisis a la luz de las bases teóricas del estudio.

6.9 Validez y Confiabilidad

Es importante partir por reconocer que, tanto la validez como la confiabilidad son constructos ligados a la investigación para otorgar la consistencia necesaria para presentar las generalidades de los resultados y el análisis de los mismos. Es por ello necesario que, al llegar a este apartado del proyecto, se tenga en cuenta cuál fue el planteamiento del problema, cuál era el contexto detallado en el que se encontraban los niños y niñas de preescolar y cuál, por supuesto, fue el objetivo al que se encaminó este proceso, frente a los sujetos de enunciación.

Durante la aplicación de los talleres se tomó nota literal de los planteamientos, intervenciones, participaciones e incluso actitudes de quienes estuvieron presentes, considerando estos procesos desde la investigación cualitativa que requieren de la comprensión del contexto tal

y como es o, como diría Patton, 1982, “desde el marco del mundo real donde el investigador no intenta manipular el fenómeno de interés” (p.39).

Por su parte, Guba & Lincoln (1985) mencionan que la credibilidad se da a través de las observaciones y conversaciones con los participantes del estudio. En este caso, con los niños de preescolar, se recolectó información desde los talleres que se llevaron a cabo y se produjeron hallazgos verdaderamente aproximados a lo que ellos piensan y sienten, y esto se logró con la conexión que se fue construyendo con los participantes, donde los investigadores se sumergieron también en el mundo de ellos con paciencia, reflexión y evaluación permanente para describir a los sujetos de investigación y sus acciones frente a las prácticas de empatía.

6.10 Ética Del Estudio – Perspectiva De Acción Sin Daño

La ética en investigación hace referencia a la práctica de la ciencia como avance del conocimiento, pero al mismo tiempo conforme a principios éticos que aseguren la comprensión, la mejora de la condición humana y el progreso de las relaciones en sociedad, tal como refiere Canivell (2013) al decir que "la ética trasciende todo lo que hacemos, por lo que sin duda incide también en cómo hacemos la ciencia" (p.48).

De este modo, también es importante reconocer que el enfoque Acción sin daño plantea una preocupación ética y un análisis detallado del contexto, la intervención y la evaluación de este entramado de estrategias que posibilitan la transformación. De hecho, siempre que se trate de intervenir en la cotidianidad, en las conexiones o la vida de los demás, sobre todo en situaciones como en la presente donde se encontró una problemática de convivencia, es posible ayudar a reducir las tensiones y a fortalecer aspectos importantes para una sana convivencia, como también es posible ocasionar más daños a partir de la acción externa, a los niños y niñas de preescolar, sus padres e incluso a la institución, como se menciona desde La Comisión de la Verdad, al afirmar que “el enfoque de acción sin daño parte de la premisa de que ninguna intervención externa está exenta de hacer daño (no intencionado) a través de sus acciones”.

Desde la práctica e intervención, se evitó que los participantes tuviesen la sensación de ser meramente interrogados, por ello se pensó en talleres grupales, desde la didáctica, el juego y sus mismas necesidades de relación. Del mismo modo, se evitó que se sintieran observados todo el tiempo e incluso invadidos en su intimidad sin el sentido de respeto.

7. HALLAZGOS PLAN DE ACCIÓN PARA UN NUEVO CICLO DE TRANSFORMACIÓN EN EL AULA (RESULTADOS)

7.1 Descripción de actores

La presente investigación se desarrolló con la participación de 15 niñas y 13 niños del grado Preescolar D de la jornada tarde, de la institución educativa municipal José Eustasio Rivera, ubicada en el corregimiento de Bruselas, al igual que de algunos padres de familia quienes asistieron a los niños en algunos momentos del desarrollo de los talleres. Las edades de los niños y niñas, actores sociales de la presente investigación oscilan entre los 5 y los 6 años. Un moderado porcentaje de ellos viven en la zona rural del corregimiento de Bruselas, es decir en algunas veredas, como Cabeceras, la Palma, y Cabuyal, aunque la mayoría tienen su lugar de residencia dentro del casco urbano del corregimiento o zonas aledañas.

Entre la caracterización que se realizó de los niños y niñas, se pudo determinar que la mayoría provienen de familias nucleares conformadas por los padres de familia y uno, 2 o tres hermanos, generalmente en edad escolar, pertenecientes en su mayoría, a la misma institución educativa. No obstante, algunas familias se caracterizan por ser monoparentales y también 2 casos particulares en los que los niños pertenecían a una familia extensa.

En general, el nivel socioeconómico de los actores sociales de esta investigación se caracteriza por ser medio-bajo, teniendo en cuenta que la mayoría de los participantes hacen parte de los estratos 1 y 2, afiliados al régimen subsidiado de salud y tan solo un niño hace parte de la categorización del estrato 3. Las actividades económicas que representan el sustento de las familias, se fundamentan principalmente en la agricultura, aunque también en lo relacionado mano de obra y construcción, al igual que el comercio, entre otros.

7.2 Descripción de los escenarios

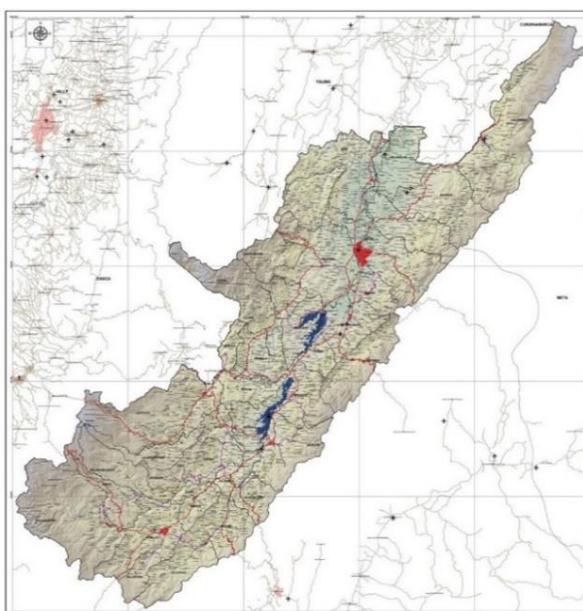
7.2.1 Departamento del Huila

Este importante departamento fue creado mediante Ley 46 del 29 de abril de 1905 y desde ese entonces forma parte de los 32 departamentos oficiales de Colombia. El significado de la palabra Huila es de origen indígena y significa anaranjado. Según IGAC (Instituto Geográfico

Agustín Codazzi) (2021), la superficie del Departamento del Huila es de 19.900 Km², lo cual representa un 1.8% de la superficie total del país. Actualmente su capital es la ciudad de Neiva.

El departamento del Huila está localizado al suroccidente del país y limita al norte con los departamentos de Tolima y Cundinamarca, al este con Meta y Caquetá, al sur también con Caquetá y Cauca y al oeste con Cauca y Tolima. El departamento está conformado por 37 municipios, incluyendo a Neiva, como su Capital. Además, con mucha riqueza hídrica, destacando el río más importante del país: el río Magdalena.

Imagen 1. Mapa Departamento del Huila



Fuente: POD - Plan de Ordenamiento Territorial- Gobernación del Huila

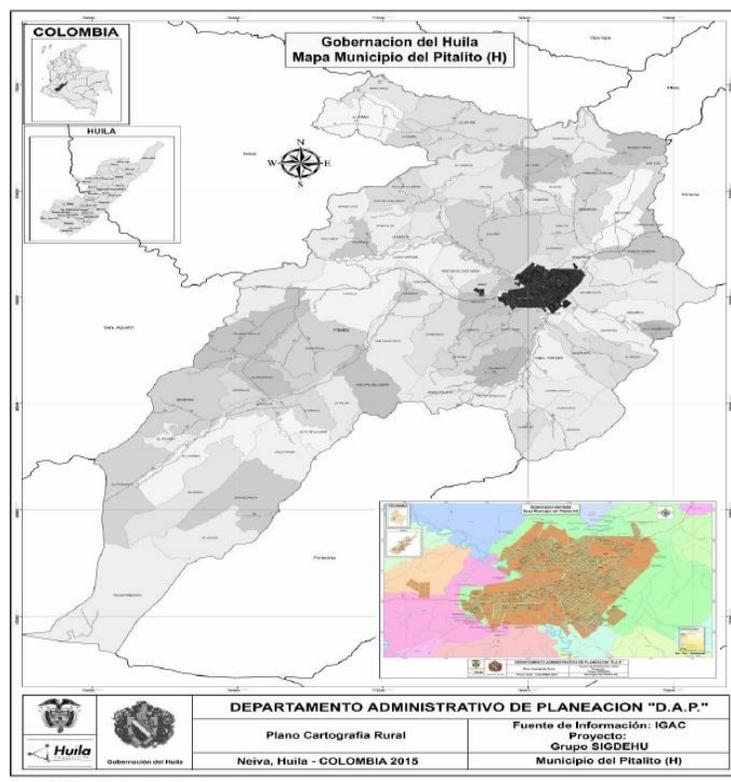
7.2.2 Municipio de Pitalito

El municipio de Pitalito, también conocido como El Valle de Laboyos o San Juan de Laboyos, está ubicado al sur del Departamento del Huila sobre el valle del Magdalena y tiene una extensión total de 666 Km². Fue fundado el 13 de junio del año 1818 por el doctor José Hilario Sierra y cuenta con una población superior a los 100.000 habitantes. Pitalito limita con Timaná, Elías y Saladoblanco, Isnos, San Agustín, Palestina y de Acevedo. El Valle de Laboyos, hace parte del Macizo Colombiano y del Cinturón Andino y fue declarado como Reserva de la

Biosfera (UNESCO, 1972). Cuenta con condiciones ambientales privilegiadas gracias a su estratégica ubicación.

Su territorio integra el Parque Regional Natural Cueva de los Guácharos-Puracé, en donde ha habido distintas experiencias modelo de conservación en el País como los procesos de planificación territorial ambiental, la cartografía comunitaria, las redes comunitarias de conservación, grupos de monitoreo de biodiversidad y proyectos productivos sostenibles (Alcaldía Municipal de Pitalito, 2023).

Imagen 2. Mapa Municipio de Pitalito



Fuente: Gobernación del Huila – Municipio de Pitalito

7.2.3 Corregimiento de Bruselas

Imagen 3. Mapa Corregimiento de Bruselas



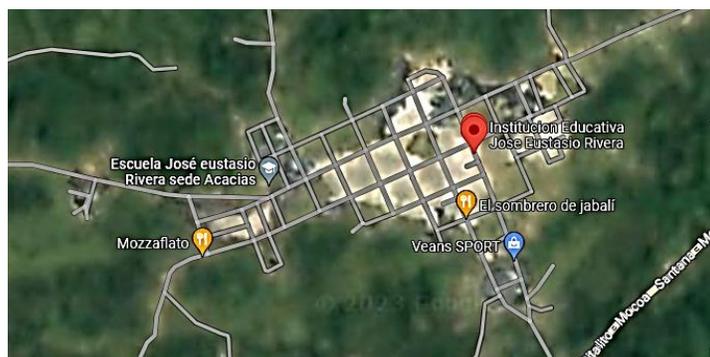
Fuente: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible

Según lo consignado en el PEI de la Institución Educativa José Eustasio Rivera, el corregimiento de Bruselas es el corregimiento más grande y de mayor desarrollo del departamento del Huila. Cuenta con el mayor número de población de los 8 corregimientos que tiene el municipio de Pitalito y representa la mayor productividad cafetera de la región, en concordancia con su economía que se fundamenta principalmente en la agricultura. Su constitución como poblado, data de la década del 40, aunque fue en 1950 que se reconoce a Bruselas como Inspección departamental de Policía. Bruselas, se encuentra ubicado aproximadamente a 13 de kilómetros del casco urbano del municipio de Pitalito, y es el corregimiento con mayor población del municipio, con aproximadamente 20 mil habitantes.

Asimismo, está integrado por una zona rural que cuenta con 32 veredas, y la zona urbana que contiene 12 barrios, por lo que su población es mayoritariamente rural. Del mismo modo, limita con los municipios de San Agustín, Palestina, una parte del Cauca y la vereda San Francisco del Municipio de Pitalito. Su clima es templado y se encuentra ubicado a una altura entre los 1800 a los 2000 metros sobre el nivel del mar. La presente investigación se desarrolló en el casco urbano del corregimiento de Bruselas, teniendo en cuenta que la Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera, tiene su sede central en él, donde asisten los participantes de la investigación.

7.2.4 Institución Educativa José Eustasio Rivera

Imagen 4. Ubicación Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera



Fuente: Google Maps

La Institución Educativa Municipal José Eustasio Rivera inició sus funciones como colegio cooperativo en el año 1973 con enseñanza media, y para 1990, ofrece nivel de básica y media vocacional. No obstante, es en el año 2004, que se establece como Institución Educativa. Actualmente, la Institución cuenta con 27 sedes, de las cuales 3 se encuentran ubicadas en el casco urbano del corregimiento, y se ofrece desde el nivel de preescolar hasta la educación media, con una oferta de programas para educación de adultos, de manera nocturna, y los fines de semana, en su sede Principal. El modelo pedagógico de la institución se enmarca principalmente dentro de la pedagogía activa y el modelo activista-escuela nueva, aunque adopta algunas prácticas del constructivismo, la escuela tradicional y el aprendizaje generativo.

La institución educativa, cuenta con alrededor de 3300 estudiantes en todos los niveles y atiende estudiantes provenientes de todas las veredas del corregimiento, que se encuentran en su mayoría, en los estratos 1 y 2, con cierto porcentaje dentro de los estratos 0 y 3. Del mismo modo, La sede Central, presenta la mayor afluencia de estudiantes de primaria y preescolar del corregimiento, por lo que representa la principal escuela de la zona, ya que cuenta con aproximadamente 700 estudiantes desde preescolar a grado quinto, entre jornada mañana y tarde. Esta escuela es el lugar donde se desarrolló el proyecto de investigación y está ubicada en la esquina de la Carrera 3° con Calle 7° a una cuadra del parque principal del corregimiento.

7.3. Diagnóstico: Empatía desde las prácticas cotidianas de niños y niñas.

Con el objetivo de realizar un acercamiento y determinación previa con relación a los saberes y prácticas cotidianas de empatía de los niños y niñas de preescolar, se realizaron algunas observaciones y posterior registro, que permitieron evidenciar en diferentes expresiones, la presencia de la empatía en las prácticas de los niños y niñas de preescolar, lo cual se presentará en este apartado.

La recolección de datos e información arrojó conceptos, percepciones, imágenes mentales, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes en esta investigación. Analizarlos y comprenderlos permitió, como menciona Hernández (2014), capturar y entender los motivos subyacentes, los significados y las razones internas del comportamiento.

Durante la fase inicial de la presente investigación, se realizó un registro de las observaciones en los principales momentos del día en la escuela como la llegada e ingreso al salón de los niños y niñas, el desarrollo de las clases, la hora de la lonchera y los momentos de recreación en las zonas de juego y parque de la institución. Se llevó a cabo un primer taller diagnóstico con el objetivo de identificar cómo los niños y niñas de transición vivenciaban la empatía o, en otras palabras, cuáles eran sus prácticas empáticas que podrían o no presentar frente a la relación con los demás, teniendo en cuenta que no tenían claridad del concepto como tal.

Al respecto de las prácticas empáticas, Stein (2004) concibe la empatía como emociones no reducibles que denotan una relación recíproca en la que existe un esfuerzo por aprehender las vivencias ajenas, comprender el sentir del otro, es decir, la capacidad de percibir la realidad. En

ese sentido, se decidió realizar las observaciones desde aspectos relacionados con las prácticas empáticas inmersos en las relaciones e interacciones cotidianas entre niños y niñas de preescolar en diferentes espacios de su entorno escolar. De este modo, a partir de la agrupación de datos, se presentarán los resultados que se organizaron en tendencias, tales como: cuidado del otro, compartir, ayuda, expresiones corporales y sensibilidad empática, donde se encontraron algunos ítems negativos que están presente en cada una de ellas, lo cual se describe a continuación.

7.3.1 Cuidado del otro y lo otro:

En este apartado se enuncian los saberes y prácticas de cuidado a partir de las voces de los niños y niñas de preescolar. Se identificaron algunas tendencias en relación con la agresión física, las prácticas de cuidado.

7.3.1.1 Agresiones físicas

Durante el registro de las observaciones, se pudo evidenciar que son muy pocos los niños que, en sus prácticas cotidianas, vivencian el cuidado del otro puesto que la mayoría de los registros de las observaciones, determinan lo contrario, una práctica de agresiones físicas. Como reflejo de lo anterior, se pueden evidenciar los siguientes apartados de los registros de las observaciones y testimonios del taller diagnóstico:

- *“En esa fila suelen empujarse algunos niños, otros quieren colarse y no esperan el turno correspondiente y se generan algunos conflictos” (RGUO,27,28).*
- *“les gusta jugar a golpear en la cabeza a los compañeros con los cuadernos mientras están haciendo la fila y en algunos casos estos se molestan” (RGUO,29,30).*
- *“Yo dibujé un día que en el sube y baja se subieron un poco de niños y no cabíamos. Casi me caigo. Y yo no podía pasar.” (ESM, M, N, T0, 95,96).*
- *“dos compañeros se toman de las manos y forcejean a manera de juego pero uno de ellos se molesta y empuja al otro sin cuidado” (RGUO,215,216).*
- *“A veces, algunos niños juegan con piedras tipo gravilla, al lado del parque infantil, y se han presentado casos en los que, por jugar, lanzan piedras y se golpean,*

evidenciando que el juego siempre está presente, pero sin demasiado cuidado hacia los otros” (RGUO, 431,432,433,434).

- *“continúan empujándose y algunos todavía se empujan o halan del bolso, sin cuidado alguno hacia sus compañeros” (RGUO, 421,422).*
- *“algunos niños dejan las llaves de los baños abiertas botándose el agua desmedidamente” (RGUO, 398,399).*
- *“Un niño se prepara para pasar por el pasamanos, pero no se anima a hacerlo rápido y una niña que está detrás de él esperando lo trata de empujar con su rodilla para que avance y ella poder pasar, el niño al parecer no siente el gesto o no le presta atención y se lanza a pasar” (RGUO,351, 352, 353,354).*
- *También, se presenta que los niños y niñas se suben al sube y baja de a 3 o 4 a la vez y cuando se bajan de el, no tienen el cuidado suficiente y ocasionan que el o los compañeros que están al otro lado de este, caigan con fuerza y se puedan lastimar (395-398).*

En algunos casos, se evidenció que los niños y niñas tienden a tener malos tratos entre ellos por situaciones de disputa por espacios o materiales, confrontación por algún motivo, juegos, disgustos o simplemente sin razón alguna justificada. Estos son algunos registros de las observaciones y testimonios que ponen en evidencia lo mencionado:

- *Un estudiante baja su silla de la mesa mientras que se acerca otro que intenta tomar dicha silla, por lo que se empujan entre ellos un poco por el dominio de la misma (39-40).*
- *una niña manotea a un niño porque según ella, él la estaba molestando y moviéndole la mesa (86-87).*
- *algunos niños tiran los palitos en cualquier dirección o con el objetivo de golpear a otro compañerito a manera de juego (105-106).*

- *“Sí, pero cuando vamos allá (a la tienda) unos niños nos empujan para comprar primero” (EKJ, F, N, T0, 105).*
- *de repente se percibe que uno de ellos golpea al otro con un lápiz en la cabeza (118-119).*
- *un estudiante coge su cuaderno y se viene a darle golpes en la cabeza a una compañera con este, lo cual hace cuatro veces (156-158).*
- *El niño que se encuentra golpeando a los otros con su cuaderno, intenta hacerlo nuevamente con otro niño, golpeándolo en la espalda pero el niño no se deja haciendo movimientos para esquivar ese intento de golpe (159-161).*
- *otro compañerito le hace juegos como si fuera un zombie a quien está a su lado, y a este le molesta un poco esto, por lo que cuando su compañero se agacha, le da una palmada en el brazo y el niño que recibe el golpe se sienta de inmediato en su puesto, se mira un poco su brazo y luego procede a continuar el trabajo, sin decirle nada al docente (242-246).*

No obstante, un caso particular en las observaciones permitió registrar que hay niños que llevan inmersa la noción de cuidado consigo, ya sea inculcada desde sus hogares o desde la escuela misma, tal y como se evidencia a continuación:

- *“Algunos niños y niñas, están usando tapabocas debido a que presentan síntomas de gripa y se les ha orientado desde la escuela el cuidado tanto de sí mismos como de los otros en estos casos, aunque algunos no lo usan de la manera correcta, pero otros sí.” (RGUO, 289-292).*

Todo lo anterior refleja en primera medida, que en el preescolar se presentan prácticas de agresión entre compañeros en las vivencias diarias de los estudiantes y que por lo tanto en la gran mayoría de ocasiones, los niños tampoco ejercen el cuidado de sí mismos, toda vez que lo primero se encuentra inmerso en el cuidado del otro. Garces y Giraldo (2013), plantean que “para relacionarse con los otros es necesario tener en cuenta el desarrollo del cuidado de sí (...) Se debe

cuidar de sí mismo cuidando de los otros” (p.191). Desde esta lógica, a pesar de que sí existen ciertas prácticas de cuidado en los niños y niñas de preescolar, son muy pocos los casos en los que ellos comprenden la necesidad del cuidado de los otros para bienestar tanto de los otros como de sí mismos. Lo anterior se puede complementar desde la lógica de Lanz (2012), quien también manifiesta que “El cuidado de sí expresa una actitud consigo mismo, pero también con los otros, con los otros y con el mundo” (p.42).

En este sentido, la mayoría de los niños y niñas de preescolar no reflejan esa actitud consigo mismos ni con los otros y esto se ve reflejado en las conductas de malos tratos que se presentan a diario en sus interacciones. Lo anterior, en consecuencia, refleja que los malos tratos que se presentan en las vivencias de los niños y niñas de preescolar, van en una dirección contraria a la noción de empatía que plantea Carpena, (s/f) quien la definió en una entrevista como “capacidad para comprender a otra persona y sentir sus sentimientos”; por que desconocen el sentir del otro ante dichos malos tratos y en consecuencia se es indiferente ante ellos.

7.3.2 Compartir como práctica de empatía

Como producto de las observaciones realizadas sobre la forma como los niños y niñas vivencian la empatía, se pudo determinar que los niños asumen el compartir como parte importante de su vida diaria, y desde esa posición, relacionan muchas de las situaciones tanto positivas como negativas que surgen y giran en torno a su interacción con los otros. En ese sentido, el compartir se refleja en los niños y niñas de preescolar en situaciones como las que se presentan a continuación, producto de las observaciones:

- *“Algunos niños comen en clase apenas llegan de manera clandestina, otros les piden y en ocasiones les comparten, pero en ocasiones no” (RGUO, 13,14).*
- *“los niños reciben colbón en una tapita de gaseosa o de yogurt para que sea compartido con los niños de la mesa y en ocasiones, se presentan quejas por parte de los niños porque algunos de ellos, quieren coger el colbón solo para ellos y lo alejan del alcance de los otros, lo cual genera discordia y pequeños conflictos (RGUO, 141,142,143,144).*

- *“Porque allá es cuando yo juego a las escondidas con Dxxxx, Mxxxx y Kxxx” ... “Sí (me recordó el juego del puente) porque siempre corremos y jugamos mucho en el recreo, y nos tomamos la mano” (EMJ, F, N, T0, 116,117).*
- *En la mayoría de mesas se comparte el Colbón sin problema, pero llegan algunas quejas al docente sobre algunos niños que quieren coger el Colbón para ellos solos y no compartírselo a los demás (RGUO,222,223,224).*
- *A veces los niños se comparten algo de comida de sus loncheras, pero suelen ser selectivos, y decidir a quién comparten y a quien no (RGUO, 332,333).*
- *Otro niño que está en el lugar y tiene su turno para pasar, se hace a un lado y le cede el turno a otros dos compañeros para que pasen de primero (354-355).*
- *Se evidencia una tendencia en la que los niños (comparten) juegan con niños y niñas con niñas (RGUO, 374).*
- *Algunas veces, unos niños se ponen tristes y manifiestan al docente que otros niños no quieren dejarlo jugar con el balón, los columpios, o el sube y baja, por lo que se hace necesaria la intervención del docente para que los niños permitan a otros jugar y se turnen en el parque infantil. Lo expresan como “no me comparten” (RGUO, 384, 385, 386, 387).*

De acuerdo a lo anterior, los niños y niñas de preescolar suelen compartir, sus loncheras, alimentos y materiales, incluso su tiempo, con otros compañeros, en los diferentes espacios de la escuela, como lo son, el salón de clase, el parque, el bosque, entre otros, como muestra de solidaridad, aunque, de una manera muy selectiva y preferencial. Y es, en esa misma lógica, que el compartir les genera, en ocasiones, algunos inconvenientes y conflictos puesto que cada uno desea la mejor parte para sí mismo sin pensar en la posición de su compañero o compañera. No obstante, también se percibe que algunos niños no comparten con otros por diferentes motivos, y son selectivos al elegir con quien comparten y con quien no, sin tener en cuenta lo que dicho

comportamiento pueda generar en sus compañeros. Desde la lógica del desarrollo humano físico y socioemocional, podría comprenderse que los niños y niñas tiendan a ser egocéntricos a la hora de jugar en el parque o con algún juguete o material, en tanto que según algunos autores como López, (2000) como se citó en Cerdas et al. (2002), “el niño de cuatro a cinco años aún conserva parte del egocentrismo típico de los tres años” p.173. Sin embargo, es precisamente esto, lo que representa una oportunidad de transformación en tanto que sí es posible que los niños superen ese egocentrismo y por ende, que la empatía en la infancia sí pueda ser desarrollada de acuerdo a las características tanto de la crianza como de la personalidad, lo que puede contribuir a comportamientos prosociales de los niños, tal y como sugieren Taylor, Eisenberg, Spinrad, Eggum y Sulik, (2013) como se citó en Gómez (2016).

7.3.3 Sensibilidad empática

En esta tendencia, surgieron dos escenarios: Por un lado, se observó que algunos niños y niñas tienden a afectarse y en ocasiones a reaccionar frente a situaciones de dolor, dificultad, o donde se requiere ayuda de otros, pero al mismo tiempo, y en su mayoría, los niños y niñas casi no se afectan ni reaccionan ante situaciones que les suceden a sus compañeros. Estos son algunos registros y testimonios que así lo evidencian:

- *En un momento determinado de la clase, una niña dice: “Profesor la niña K está llorando” porque ha notado que su postura es recostada en la mesa cubriéndose su cara. Una niña y un niño intentan levantarle su cara para ver qué le pasa y si efectivamente está llorando o no. Intentan varias veces y luego la niña alza su cara y se dan cuenta que no lloraba (RGUO, 109, 110, 111, 112, 113,114,115).*
- *A un niño se le pierde su hoja donde están las fichas a recortar y pregunta que donde está su hoja. Sus compañeros de mesa hacen ademán de buscarla pero no la encuentran y el niño ve una al lado de su compañero y le dice: - “esa es la mía” – y la coge. Por lo tanto, el otro niño se la quita y le dice que esa no es la de el, y en ese momento 4 de los 6 integrantes de la mesa ayudan a buscar su hoja en el suelo (RGUO, 247,248,249,250,251).*

- *En ocasiones, cuando algún niño se golpea o se cae y se pone a llorar, algún niño va donde el docente a decirle que determinado está llorando, para que sea atendido (RGUO, 387,388,389).*
- *A veces, cuando notan que algún compañerito o compañerita ha dejado su lonchera o se le ha quedado algo debajo de su mesa, algún niño o niña corre hacia el docente o hacia donde el compañero que corresponda para decirle lo sucedido (RGUO, 437, 438, 439).*

Los niños y niñas de preescolar demuestran sensibilidad empática cuando se afectan y se dejan tocar por las situaciones que suceden a sus compañeros en su entorno. No obstante, para ellos, ver reflejado el dolor en los rostros de sus compañeros es un detonante para alertarse o no, alguna situación de otro. En algunas situaciones y testimonios descritos, los niños pasan por un lado o ignoran a quien necesita su atención, y esto se debe a que, muchas veces, al notar que no está llorando la persona afectada, asumen que no es de gravedad y por ende lo ignoran. Un ejemplo es la situación descrita a continuación:

“En un momento determinado de la clase, una niña dice: “Profesor la niña K está llorando” porque ha notado que su postura es recostada en la mesa cubriéndose su cara. Una niña y un niño intentan levantarle su cara para ver qué le pasa y si efectivamente está llorando o no. Intentan varias veces y luego la niña alza su cara y se dan cuenta que no lloraba” (RGUO, 109, 110, 111, 112, 113,114,115).

No obstante, cuando los niños se percatan de que algún compañero esta golpeado o se ha caído, quienes reaccionan lo hacen avisándole al docente con el fin de que atienda la situación, lo cual es muestra de que, aunque, en poca proporción, existes muestran de sensibilidad empática, en tanto que las cosas que le suceden a otros, en cierto modo afectan al niño y modifican su actuar o demandan acciones de su parte, donde se halla una relación directa con la concepción de empatía propuesta por Husserl y profundizada por Stein (2004), que la concibe como la experiencia de la conciencia ajena.

Sin embargo, esto no sucede siempre y en la mayoría de ocasiones en donde a pesar de que algún niño esté en una situación de dificultad o dolor, o se le presente situaciones fortuitas

como una caída o cosas por el estilo, los otros compañeros no reaccionan de ninguna manera y siguen con el curso de sus actividades, mostrando pocas prácticas de ayuda que desencadena en rasgos de apatía e indiferencia, como se verá a continuación.

7.3.4 Pocas prácticas de ayuda

Los aspectos identificados en esta parte del proceso evidenciaron cómo los niños y niñas de preescolar vivencian las prácticas de ayuda hacia los demás. Se pudo determinar que, aunque los estudiantes sí demostraron algunos ejemplos de ayuda hacia los demás, en su mayoría, no lo hicieron. Básicamente cada niño estuvo interesado en la realización y cumplimiento de sus quehaceres específicos en los diferentes momentos vividos en la escuela. Es decir, se percibe cierto egoísmo al momento de no considerar más allá de sus propios intereses. Esto lo podemos ver reflejado en los siguientes apartados:

- *‘Ninguno de los niños le baja la silla al otro aun cuando observan que a algunos se les dificulta más’ (RGUO,10).*
- *‘La mayoría de los niños y niñas no lo ayudan a parar y algunos siguen jugando sin reaccionar ante lo sucedido con sus compañeritos, sobre todo cuando no los ven llorar.’ (RGUO, 389, 390’.*
- *‘Un niño que se para del puesto para mostrarle el trabajo al docente, en su camino encuentra un bolso tirado en el suelo que le pertenece a una compañera suya, pero aunque lo ve, no se agacha a recogerlo ni muestra ningún interés por lo que observa, pasa por un lado sin el menor detenimiento’ (RGUO, 292, 293, 294).*
- *‘Una niña le pide específicamente a un niño que está jugando, que ayude a recoger la basura, diciendo ‘ayúdanos Axxxx’. Sin embargo, éste decide no unirse a ellos, es decir, no ayudar’. (RGUO, 379,380).*

Pese a lo anterior, es debido mencionar que, aunque según los registros de observación y diagnóstico, fueron menores los casos en los que se evidenció la ayuda de los niños entre ellos, si se vivencia esta práctica en algunos de ellos, como se relata a continuación:

- *‘‘Algunos niños le ayudan a otros cuando no pueden punzar la hoja de la actividad que están desarrollando. Otros les dicen y explican cómo debe hacerlo. (RGUO, 127,128).*
- *‘‘La pareja sale saltando de aro en aro y al encontrarse con la otra pareja antes de llegar al puente, se chocan y se cae uno de los miembros de una de las parejas. Su compañero lo ayuda a levantar.’’ (T0, 65, 66).*

Concibiendo la ayuda como un sinónimo de cooperación, se pudo determinar que ésta se vivencia poco en la escuela, pues como lo afirma Rey (2009) la cooperación fomenta la participación, la organización, el reconocimiento de las habilidades de cada persona y el trabajo colectivo, elementos que no fueron hallados en los registros hechos.

Por su parte el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), considera que la empatía es una habilidad que permite entender y compartir los sentimientos de los otros. Es ponerse en el lugar de los demás, mirar a través de sus ojos para comprender mejor cómo se sienten y ser más respetuosos, comprensivos e inclusivos. De esta manera, y considerando la empatía como una oportunidad de responder asertivamente a esas necesidades ajenas, se observó que los niños de grado preescolar en la escuela José Eustasio Rivera carecían de prácticas de ayuda donde en consecuencia emerge la apatía.

7.3.5 Apatía

Los registros correspondientes al proceso de diagnóstico y observación, también determinaron que muchos de los niños y niñas de preescolar mostraron indiferencia o “apatía” frente a algunas situaciones que sucedieron en su contexto, y de las cuales fueron testigo. Algunas de ellas fueron:

- ‘‘A una niña se le cae el lápiz y un compañero se percata, pero no hace el menor esfuerzo por ayudárselo a recoger, situación que suele repetirse’’ (RGUO,131, 132).

- ‘‘Se presenta una situación en la que una niña se le voltea el bolso y se le cae al suelo, y ni ella lo acomoda ni ninguno de sus compañeros, por lo que otra compañerita se tropieza al pasar y se cae. Cuando esto sucede, la niña se levanta sola y aunque dos o tres compañeros se dan cuenta, se asume que como esta no llora, está bien y por lo tanto no la ayudan a parar’’ (RGUO,135,136,137,138,139).

- *“Una niña que pasa por el pasamanos, se resbala y cae al piso, mientras otros compañeros que están cerca miran, sin embargo, ninguno le ofrece ayuda, esta se levanta y procede a ubicarse en el turno para volver a pasar por el pasamanos” (RGUO, 339, 340, 341).*

- *“Las dos parejas de niños se encontraron en el puente en el mismo momento, uno de los niños de una de las parejas se subió de primero y no se fijó si su compañero ya se había subido o no, por lo que lo haló con la mano muy fuerte y casi lo hace caer, pero no demostró ninguna precaución o interés por su bienestar” (T0, 29, 30, 31, 32).*

No obstante, también se realizó registro de algunas situaciones en las que los niños demostraron empatía o algún tipo de interés por sus compañeros, esto refleja que, aunque haya sido en una menor medida, también se vivencian algunas de estas prácticas en los diferentes espacios de la escuela, como se evidencia a continuación:

- *“En un momento determinado de la clase, una niña dice: “Profesor Kxxxx está llorando” porque ha notado que su postura es recostada en la mesa cubriéndose su cara. Una niña y un niño intentan levantarle su cara para ver qué le pasa y si efectivamente está llorando o no” (RGUO, 109, 110, 111, 112).*

- *“Un compañero que está en su misma mesa, observa y nota que un niño está llorando e inmediatamente va donde el docente a informarle: “profe él está llorando” ” (RGUO, 165, 166, 167).*

Malaguzzi (2001) habla de la “escucha” como una capacidad que enriquece la empatía. Y no precisamente se refiere a la escucha desde el sentido del oído, sino desde un todo perceptible como son los niños y las niñas, especialmente en esta edad. Es por ello la importancia de intervenir en estos ambientes educativos, en pro de garantizar la sana convivencia, la paz y la felicidad. El ámbito educativo no debe detenerse solamente en las dimensiones cognitivas, sino en aquella parte axiológica y emocional que integra al ser humano, le permite crecer como copartícipe de ciudadanía en donde todos merecen bienestar. La apatía, contraria a la empatía, debe ser removida de las aulas de clase, y esto se logra desde las relaciones interpersonales y un docente dispuesto a “escuchar” con todos sus sentidos, aquellas necesidades que emanan en sus aulas de clase, haciendo frente a cualquier tipo de maltrato, violencia o discriminación,

especialmente desde esta etapa de vida tan crucial en la que se encuentran los niños y niñas de preescolar.

7.3.6 Uso del cuerpo

Dentro de los registros de observación se determinó otra tendencia relacionada con las expresiones corporales de los estudiantes, resaltando de manera significativa las no afectivas, las cuales hacen referencia a las diferentes maneras del uso de sus cuerpos para generar un mal trato hacia los demás, aunque no son la totalidad de las acciones si acapararon gran parte de los registros. Lo anterior, se puede evidenciar a continuación:

- *“Un niño que se había levantado para presentarle el trabajo al docente, al regresar a su puesto se encuentra con un compañerito que está al lado de su silla y al verlo, lo empuja, y este le responde con un empujón también, lo que lo hace llorar” (RGUO,163, 164, 165).*
- *“A veces se percibe disgusto en sus rostros cuando el docente los cambia de puesto y los pone con algún compañero o compañera con el cual no comparten o no les gusta compartir mucho” (RGUO,20,21,22).*
- *“Un estudiante toma su cuaderno y se va a darle golpes en la cabeza a una compañera con este, lo que hace cuatro veces” (RGUO,156,157,158).*
- *“Una niña se dirige con una tapa que contiene colbón y un compañero de la misma mesa se acerca para quitarle un poco, pero ella lo oculta con su brazo hacia atrás y este la empuja, por lo que la niña decide lanzarle un golpe y este niño la vuelve a empujar y le lanza una palmada en la espalda (RGUO,272,273,274,275).*
- *Al llegar, está su compañero quien la golpeó, y ella lo mira con desprecio y mucho enojo, al igual que él. Aparta un poco su silla para trabajar, y continua el trabajo. (RGUO,278,279,280).*

- *“De un grupo de niñas que corren también persiguiéndose, una de ellas para alcanzar a agarrar a su compañera la toma por el pelo y se le balancea encima, ésta responde zafándose de ella y sigue corriendo para alejarse de ella. (RGUO, 358,359,360).*

Imaginar el mundo de los niños de preescolar sin interacciones corporales es casi que imposible. Precisamente, estas relaciones están impregnadas del espíritu lúdico, por naturaleza. La observación registrada dio paso a una problemática evidente respecto a expresiones corporales alejadas de la empatía, que se denominaron en esta investigación como “no afectivas”, y que se pueden entender con claridad en las situaciones que se acaban de plasmar.

Se puede entonces aclarar que prevalecen en sus relaciones estas expresiones, aun cuando en el entorno escolar se encuentran situaciones positivas como:

- *“Otro niño que está en el lugar y tiene su turno para pasar, se hace a un lado y le cede el turno a otros dos compañeros para que pasen de primero” (RGUO, 354-355).*

Camels (2010) resalta que existe un juego corporal que remite a la presencia del cuerpo y sus manifestaciones y que, poco a poco, consolidan la confianza, seguridad e identidad de los niños. Es por ello que se debe procurar, desde el quehacer pedagógico, que las expresiones corporales sean más afectivas, aprovechando cada oportunidad que se despliega en el ámbito cotidiano.

7.4 Transformando la realidad en el aula desde el juego como estrategia pedagógica

Para llevar a cabo esta investigación en busca del fortalecimiento de la empatía en niños y niñas de preescolar de la institución educativa José Eustasio Rivera, se llevaron a cabo talleres tanto diagnósticos como de socialización en intervención, los cuales se describen a continuación:

- ✓ Taller 1 a padres de familia. Socialización
- ✓ Taller 1 a niños. Diagnóstico – “El puente de la empatía”
- ✓ Taller 2 a padres de familia Devolución “¡Empatizando contigo!”
- ✓ Taller 1 a niños. Transformación – “¡Que siento por...!”
- ✓ Taller 2 a niños. Transformación – “En los zapatos del otro”
- ✓ Taller 3 a niños. Transformación – “Zapaticos Mágicos”
- ✓ Taller 4 a niños. Transformación – “Receta para la paz”

7.4.1 Taller 1. A padres de familia. Socialización.

Este taller fue el primer acercamiento a integrantes de la comunidad educativa: los padres de familia de los niños de preescolar de la I.E José Eustasio Rivera. El mismo tuvo como finalidad dar a conocer a los padres, el proyecto de investigación, sus propósitos, las actividades a realizar y demás. También darles a conocer y solicitar sus autorizaciones para el desarrollo del proyecto con sus hijos (consentimiento informado), pues tratándose de niños menores de edad, sus acudientes serían quienes permitirían su participación en el proyecto. Se explicó que su participación activa en algunos de los procesos sería de gran apoyo, por lo que se esperaba contar con su colaboración.

El desarrollo de este taller tuvo varias actividades centradas en conocer sus percepciones sobre empatía y paz, además de integrarlos mediante las formaciones de grupos de trabajo con productos específicos que se socializarían al finalizar dichas actividades.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER DE SOCIALIZACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN A PADRES DE FAMILIA, SOBRE EMPATÍA Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Por Cristian Camilo Murcia Murcia - Raysa Indira Pulido Rojas

Objetivo: Dar a conocer a los padres de familia del grado Preescolar D de la sede central de la Institución Educativa Municipal, José Eustasio Rivera, el proyecto de investigación “Fortalecimiento de la empatía a través del juego como estrategia pedagógica para la construcción de paz en niños y niñas de preescolar”, con el fin de promover una cultura empática desde la familia en esta edad temprana, contar con su apoyo y participación y dar cumplimiento a la autorización del consentimiento informado.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Padres de familia estudiantes preescolar D

Duración: 1 Hora 30 minutos

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- **Bienvenida** a padres de familia: saludo e indicaciones generales

- **Sensibilización - Dinámica visual:** Entrega de fichas a padres de familia con imágenes alusivas a la canción “Que canten los niños”. Se pide a algunos padres que expresen lo que esa imagen les dice, en una palabra. Se apunta en el tablero para posterior reflexión. (10 minutos)

- **Presentación de video/canción sobre la paz.** Diálogo y reflexión sobre la canción articulando con las imágenes entregadas. (15 minutos).

FASE CENTRAL:

Presentación cortometrajes sobre paz y empatía.

“**Bridge**” **Puente:** https://www.youtube.com/watch?v=X_AfRk9F9w

“**Empatía – El erizo**” <https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k>

Socialización y Reflexión. (15 minutos) Estos videos presentan, mediante dibujos animados, ejemplos de situaciones entre animales, de conflicto, daño o aislamiento, así mismo presentan también las reacciones solidarias y/o empáticas con las que reflejan y ejemplifican soluciones positivas a esas situaciones, lo cual es el propósito de mostrarle dichos cortometrajes a los padres.

Dinámica para formar los grupos: Agua de limón. (3 minutos). Se pedirá a los padres ponerse de pie y formar un círculo y tomarse de las manos. Se cantará con ellos la canción “Agua de Limón” con la que formaran grupos de diferentes cantidades; el propósito de la actividad, es ofrecerles un espacio de integración y esparcimiento, además de organizar los grupos con los que procederán a realizar la siguiente actividad.

Pintando por la paz: En grupos, se les pedirá a los padres de familia que realicen un cartel alusivo a los conceptos de paz y empatía, donde plasmen percepciones, nociones y modos de representar dichos conceptos. (20 minutos).

Socialización carteles: Se invita a cada grupo a socializar sus carteles y sus reflexiones sobre lo realizado en ellos. (10 minutos)

Socialización del proyecto y breve conceptualización sobre paz y empatía (maestranes) Los docentes se apoyarán en el uso de diapositivas para hacer una síntesis de los objetivos y actividades del proyecto (15 minutos).

FASE FINAL:

1. **Consentimiento informado:** Socialización y entrega a los padres de familia el consentimiento informado para la participación de los niños y niñas en el proyecto de investigación. (10 minutos)
2. **Cierre.** Agradecimientos y puntualizaciones finales.

7.4.2. Taller 1. A niños de Diagnóstico – “El puente de la empatía”

Este taller fue el primer acercamiento intencionado a los niños. El objetivo del mismo era identificar las prácticas de empatía que vivencian los niños y niñas de preescolar en una situación determinada. La actividad central fue un juego en el que los niños tendrían la oportunidad de participar formando equipo con otros, además, enfrentarse a situaciones en las que tendrían que pensar en una posible solución ante un pequeño conflicto y que nos permitiría ver sus reacciones, actos, expresiones, dichos y demás.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 0 – DIAGNÓSTICO JUEGO ‘EL PUENTE DE LA EMPATÍA’

Por: Cristian Camilo Murcia Murcia- Raysa Indira Pulido Rojas

Objetivo: Identificar las prácticas de empatía que vivencian los niños y niñas de preescolar en una situación determinada.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar

Duración: 1 Hora

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- **Bienvenida** a niños de preescolar.

- **Sensibilización:** Se explicará a los estudiantes la importancia de sus respuestas y acciones, así como de lo valioso de su participación. Se cantará con ellos la canción conocida por ellos ‘‘el puente está quebrado’’ para permitir un momento de esparcimiento y confianza, además de irlo relacionando con el tema central.

<https://youtu.be/AOANrVViSQk>



FASE CENTRAL:

Juego ‘‘El puente de la empatía’’: Se organizará un circuito con ayuda de aros, y se colocará una mesa en la mitad de circuito simulando un puente, para que los niños por parejas, hagan el recorrido en direcciones contrarias al mismo tiempo. Luego continúan los otros niños por turnos. El propósito es ver la reacción de los niños al encontrarse con los otros a la hora de pasar el puente, para identificar cómo actúan ante esa situación. Se propondrán algunas variantes en relación a cómo deben pasar por la mesa (puente), ya sea por encima o por debajo, dificultando la situación con el fin de obtener más información sobre sus maneras de obrar para dar solución al obstáculo teniendo en cuenta la presencia de sus compañeros.



FASE FINAL:

- **Evaluación del taller: ‘‘Mi vida con otros’’** Se realiza la reflexión sobre el juego del puente. Luego, se ofrecerá un espacio para que los niños puedan representar libremente a través de un dibujo, sus vivencias con otros en situaciones similares a las del juego, de modo que puedan expresar como se han sentido en dichas situaciones. Se les pedirá a algunos niños que cuenten a los docentes lo dibujado.



- **Cierre:** Dialogo y comentarios sobre la actividad, se pregunta a los niños como les pareció y cómo se sintieron a realizarla. Se explicará que su participación es importante y significativa para el desarrollo de las actividades. Agradecimientos y puntualizaciones finales.

7.4.3. Taller 2. A padre de familia. Devolución – ‘¡Empatizando Contigo!’

Este taller se realizó con los padres de familia con el fin de socializar con ellos los resultados obtenidos en el primer taller diagnóstico con los niños y niñas, para reflexionar en torno a ellas y a partir de ahí, considerar algunos insumos para las próximas intervenciones a realizar. Del mismo modo, como en cada uno de los talleres con padres de familia, se buscó reflexionar en torno a la importancia de la empatía y el cultivo de esta desde todos los espacios y entornos que hacen parte de la vida cotidiana de los niños y niñas de preescolar.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER DE DEVOLUCIÓN A PADRES DE FAMILIA

Nombre: ¡Empatizando Contigo!

Por: Cristian Camilo Murcia Murcia - Raysa Indira Pulido Rojas

Objetivo: Conocer las reflexiones en torno a la información obtenida del taller 1 de diagnóstico realizado con los niños como insumo para la construcción de la próxima intervención a realizar con ellos.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Padres de familia estudiantes preescolar D

Duración: 45 minutos.

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- **Bienvenida** a padres de familia: saludo y oración.

- **Sensibilización:** Video de introducción reflexivo: ‘‘Cuerdas’’

La intención del video es sensibilizar a los padres de familia sobre la importancia de enseñar a los niños valores como la empatía, la solidaridad y el respeto, mediante este video en el cual una niña, estudiante de una escuela tiene estas prácticas empáticas con un niño en situación de discapacidad. El video se puede visualizar en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw



FASE CENTRAL:

- **Lectura Cuento:** ‘‘El Canguro’’. Con esta lectura se pretende hacer una reflexión sobre las pautas de crianza que se pueden tomar dentro de una familia y como estas se relacionan directamente con el desarrollo de los niños. La lectura del cuento se puede encontrar en el anexo 1.

- Comentarios sobre el video: Diálogo reflexivo. También se entregará una pequeña hoja en blanco en la que escribirán la que ellos consideren que es la moraleja de la historia.

- **Mural de Notas:** Esta actividad tiene la intención de recoger y plasmar visiblemente las reflexiones que hicieron los padres acerca del cuento y el video anteriormente socializados; consiste en un mural de papel, previamente organizado y dividido en dos sesiones, en el que cada uno de ellos escribirá una palabra que consideren que resaltan de la crianza positiva que le dan a sus hijos y a la vez una que consideren que puedan mejorar. Se dialogará sobre las palabras expuestas, las que probablemente más se repitan y se escucharán algunas reflexiones que deseen dar de su parte.

- **Socialización y Reflexión** sobre los resultados obtenidos del taller 1 diagnóstico con niños: Presentación de diapositivas y comentarios.

- **Lluvia de ideas:** Se recordará a los padres de familia que el proyecto está apoyado en el juego como estrategia pedagógica por lo que se les plantea las actividades planeadas para el taller 2 con los niños (intervención), con el propósito de recibir sus aportes, ideas, sugerencias, y demás. Se concretan y definen las actividades.

FASE FINAL:

- **Evaluación** del taller: Diálogo y comentarios sobre la reunión, se reciben opiniones de las actividades realizadas y también sugerencias de mejora.

- **Cierre:** Se explicará que los insumos obtenidos de la reunión serán tenidos en cuenta para la propuesta de intervención de los niños. Agradecimientos y puntualizaciones finales.

Anexo1.

EL EXTRAÑO CASO DEL CANGURITO

7.4.4. Taller 1. A niños de Transformación - ‘‘¿Qué siento Por...!’’

Este taller buscó en primera medida tener un acercamiento sobre las nociones, percepciones y prácticas empáticas que los niños perciben en sus interacciones cotidianas con los otros, y las sensaciones que estas les generan al relacionarse con sus distintos compañeros. Además, fue posible para los niños expresar como sienten al compartir con los otros al igual que sus preferencias en cuanto a con quienes se sienten más a gusto al estar en la escuela y con quienes no, expresando sus razones.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 2 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS

Nombre: ¡Qué siento Por...!

Por: Cristian Camilo Murcia Murcia - Raysa Indira Pulido Rojas

Objetivo: Identificar las nociones y prácticas empáticas que contribuyen a la construcción de paz de los niños y niñas de preescolar de la I.E José, a partir de la ejecución de juegos en distintos espacios de la escuela.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar D (Co-participantes)

Duración: 1 hora.

Registro: Las actividades serán registradas completamente en video con el fin de rescatar la mayor información posible, velando ante todo por el principio de la dignidad y salvaguardando la identidad y datos personales de los estudiantes (Co-participantes)

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- Bienvenida a niños de preescolar. Se presentará en la entrada del salón una ficha con diferentes tipos de saludos para que ellos escojan como desean ser saludados en este día, esto con el objetivo de que los niños se sientan más cómodos y a gusto desde el principio.



- Sensibilización: Se explicará a los estudiantes la importancia de sus respuestas y acciones, así como de lo valioso de su participación. Se cantará con ellos la canción conocida por ellos "Si tú tienes muchas ganas de aplaudir", esto con la intención de permitir un momento de integración, esparcimiento y confianza. (se relaciona el link)

<https://www.youtube.com/watch?v=cA9Mqzj2idM>



FASE CENTRAL:

Actividad 1: “¿Qué siento por mi compañero?”

Esta actividad se hace con la intención de conocer un poco las narrativas que los niños nos puedan brindar sobre las relaciones que tiene al día de hoy con sus compañeros de aula.

Se hace entrega a los niños de una hoja [ficha 1] en la cual aparecen las fotos de sus compañeros de grado, ubicados alrededor de su propia foto que estará en el centro de la hoja. Se le pedirá a los niños que, usando su color verde, unan con una línea su foto con las fotos de los compañeros con los que más comparten, con los que juegan, a quienes consideran sus amigos y demás. Después se les pedirá que, usando su color azul, unan con una línea su foto con las fotos de los compañeros con los que no comparten mucho, aquellos con quienes hablan poco, no se entienden, etc.



En cuanto hayan finalizado se les entregará otra hoja en blanco en la que se les pedirá que realicen un dibujo en el que plasmen los buenos momentos que comparten con sus compañeros de clases. Entre tanto se dialogará de manera personal con cada niño para que nos comparta un poco sobre la primera parte de la actividad [ficha 1] y del porqué de algunas de sus elecciones. ¿Por qué eligió X compañero?, ¿Que siente por X compañero que unió con color verde o azul?, ¿Qué experiencias ha compartido con ellos? ¿Creen que puedan ser más amigos? Etc.

FASE FINAL:

- Evaluación del taller: Se ofrecerá un espacio para que los niños puedan expresar libremente lo que ellos consideren o perciban de sus relaciones con sus compañeros, se plantearán preguntas como ¿Cómo te has sentido cuando ves que alguno de tus compañeros,

con los que más compartes, esta triste? ¿Qué has hecho cuando ves estas situaciones?, ¿Crees que los compañeros con los que no compartes mucho también sienten tristeza si algo malo le ocurre? ¿Lo ayudarías a sentirse mejor? Etc.

- Cierre: Se explicará que su participación es importante y significativa para el desarrollo de las actividades. Se les explicará que se realizarán mas actividades y talleres de este tipo y por último se dará los agradecimientos.

7.4.5. Taller 2. A niños de transformación. - “¿En los zapatos del otro!”

El desarrollo de este taller, buscó Identificar las reacciones y las dificultades que puede representar para los niños y niños acercarse al sentir del otro, a partir de experiencias que los saquen de su zona de confort y los aproximen a otras miradas. Para ello, se propuso la ejecución de actividades en distintos espacios de la escuela, con los niños y niñas de preescolar, para luego llevar a cabo una reflexión en torno a las sensaciones que les dejó el ejercicio y la experiencia personal que tuvo cada uno al realizarla.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 2 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS

Nombre: *¿En los zapatos del otro!*

Por: Raysa Indira Pulido Rojas - Cristian Camilo Murcia Murcia

Objetivo: Identificar las reacciones y las dificultades que puede representar acercarse al sentir del otro, a partir de la ejecución de las actividades en distintos espacios de la escuela, con los niños y niñas de preescolar de la I.E José

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar D (Co-participantes)

Duración: 45 minutos.

Registro: Las actividades serán registradas completamente en video con el fin de rescatar la mayor información posible, velando ante todo por el principio de la dignidad y salvaguardando la identidad y datos personales de los estudiantes (Co-participantes)

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:



- **Bienvenida** a niños de preescolar. Se dará inicio con la canción ‘Hola Hola ¿Cómo estás?’.
Cantaremos y bailaremos con ellos para facilitarles el entrar en confianza
<https://www.youtube.com/watch?v=7wTkHmpDE9k>

- **Sensibilización:** *Video sobre empatía ‘El Erizo’*.
Se explicará a los estudiantes la importancia de sus respuestas y acciones, así como de lo valioso de su participación. Se proyectará un video animado de sensibilización sobre la historia de un erizo que por la forma de su cuerpo lastimaba sin intención a los otros animalitos que eran sus compañeros de escuela, estos se alejaban de él inicialmente, lo que hizo sentir triste al erizo, sin embargo, sus compañeros le obsequiaron bolitas de icopor para cubrir las puntas de las espinas de su cuerpo y así se pudiera integrar con ellos. (Se relaciona el link)

<https://www.youtube.com/watch?v=lcMCG5R6c0k>



FASE CENTRAL:

Actividad 1: ‘Juego – En los zapatos del otro’

El propósito de esta actividad es fomentar la capacidad de reconocer las emociones ajenas y desarrollar la comprensión de ponerse en el lugar del otro. El juego consiste en ponernos literalmente los zapatos de otro y tratar de completar un circuito. De este modo aprenderán como no es fácil estar en los zapatos del otro, a veces lo que a nosotros con nuestros zapatos (aquellos que nos quedan bien), nos parece sencillo, puede ser complicado en los zapatos de otro. Para esto, en una zona verde y amplia del colegio, preparamos un circuito, cuya dificultad es propicia en función de la edad de los estudiantes. Colocaremos a los Co-participantes en círculo y una vez sentados les pediremos que se quiten los zapatos para ponernos los zapatos de otros, les pedimos que cierren los ojos. Con los ojos cerrados colocamos de modo aleatorio un par de zapatos delante de cada participante. Una vez colocados los zapatos, les pedimos que abran los ojos y que se pongan cada uno de ellos el calzado que tenga delante (habrá zapatos que les queden grandes, otros pequeños y difíciles de poner, algunos con los que sea fácil caminar y otros con los que se haga un poco más complicado).



Una vez calzados con los zapatos correspondientes. Les explicamos a los niños y niñas que deben completar el circuito (en el cual habrá obstáculos, saltos, subirse a algún lado, agacharse, etc.), la condición es finalizar el circuito con los zapatos que llevan puestos, es decir no pueden quitarse los zapatos en ningún momento. Finalmente, realizaremos una reflexión conjunta, donde deben explicarnos sus dificultades, como se han sentido, si les ha costado o no terminar el circuito, y demás. Les explicamos que en muchas ocasiones juzgamos a los demás desde nuestro punto de vista, seguramente a todos nos parecería fácil terminar el

circuito con nuestros zapatos, pero cuando nos hemos puesto otros zapatos hemos podido comprobar que no era tan sencillo y hemos experimentado lo que otros experimentan.

FASE FINAL:

- **Evaluación del taller:** Se ofrecerá un espacio para que los niños puedan expresar libremente lo que ellos sintieron estando en los zapatos de otros y se afianzarán sus respuestas con preguntas como ¿cómo te sentiste?, ¿les tallaban?, ¿fue cómodo?, ¿Qué hizo que se sintiera incomodo?, ¿cómo crees que reaccione alguien cuando se siente incómodo con su cuerpo?, ¿qué dificultades tuviste? etc. Así mismo comentar cómo les pareció las actividades, qué fue lo que más les gustó y que creen que se podría mejorar.

- **Cierre:** Se explicará que su participación es importante y significativa para el desarrollo de las actividades. Se les explicará que se realizarán mas actividades y talleres de este tipo y por último se dará los agradecimientos.

7.4.6. Taller 3. A niños de Transformación – ‘¡Zapaticos Mágicos!’

Este taller tuvo como finalidad identificar las reacciones que tuvieran los niños y niñas de preescolar ante las representaciones con títeres de situaciones que evidenciaron la empatía y el cuidado con el otro y a su vez la falta de los mismos. La actividad central del taller fue la presentación de una obra de títeres, ejecutada por los docentes y algunos padres de familia. Esta obra narraba una historia cuya enseñanza era reconocer el valor de la Empatía.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 3 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS

Nombre: Teatrín ¡Zapaticos Mágicos!

Por: Raysa Indira Pulido Rojas - Cristian Camilo Murcia Murcia

Objetivo: Identificar las reacciones que tienen los niños y niñas ante las representaciones con títeres de situaciones que evidencian la empatía y el cuidado con el otro y a su vez la falta de los mismos.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar D (Co-participantes)

Duración: 1 hora.

Apoyo: Padres de Familia

Registro: Las actividades serán registradas completamente en video con el fin de rescatar la mayor información posible, velando ante todo por el principio de la dignidad y salvaguardando la identidad y datos personales de los estudiantes (Co-participantes)

Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- **Bienvenida** a niños de preescolar. Se dará inicio con la canción “El Elefante Dante” Enseñaremos las mímicas de la canción de acuerdo a los animales y cantaremos y bailaremos con ellos para facilitarles el entrar en confianza.

- **Sensibilización:** Para este momento queremos tener un pequeño detalle con los niños y darles un caramelo o dulce. La idea es ofrecerles el caramelo para todos los niños que deseen ver una obra de teatro. Antes de hacer la entrega de los dulces se les pedirá que esperen a que todos lo tengan para poderlo comer. Se repartirán menos dulces de la cantidad de niños que hay (dos o tres menos) con la intención de ver qué reacción tendrán los niños que reciben el caramelo con aquellos que no lo tengan. Si alguno decide compartir su dulce le ofreceremos un nuevo dulce en retribución a su gesto de empatía.

FASE CENTRAL:

Actividad 1: “Teatrín – Cuento sobre la empatía”

Esta actividad tiene como objetivo que los niños identifiquen, mediante la representación con títeres, situaciones en las que se evidencia la empatía y a su vez la falta de la misma. Se dispondrá en el salón un espacio en el cual se ubicará el teatrín, los niños se acomodarán en un lugar donde se sientan cómodos y tendrán la posibilidad de ver la obra, en este espacio se aprovecha la oportunidad para identificar cómo actúan con la disposición del espacio y ante la posibilidad de ubicarse donde elijan voluntariamente, una vez confirmen que están todos ubicados y que se sienten cómodos y listos para empezar.



Se dará inicio a la obra con títeres. Los docentes, con ayuda de títeres representarán la obra denominada “Zapaticos Mágicos”, la cual se adaptará de modo que los dos personajes principales sean un niño y una niña, en el cuento se evidencia el valor de la empatía, lo que puede pasar cuando no nos acercamos al sentir del otro y así mismo cuando sí lo hacemos. Una vez finalizada la obra los docentes procederán a preguntarle a los estudiantes qué les pareció, cómo encuentran la actitud de los personajes, cómo les parece su conducta y así mismo cuestionar si han vivido situaciones similares en la escuela con algunos de los compañeros con los que comparten a diario, cómo se sienten al respecto, etc, la idea es dejar libre expresión a los niños especialmente en este punto. Se relaciona el enlace donde se encuentra la historia original.

<https://www.youtube.com/watch?v=KKH4pCLfjXo>

FASE FINAL:

- **Evaluación del taller:** Se ofrecerá un espacio para.

Así mismo comentar cómo les pareció las actividades, qué fue lo que más les gustó y que creen que se podría mejorar.

- **Cierre:** Se explicará que su participación es importante y significativa para el desarrollo de las actividades. Se les explicará que se realizarán más actividades y talleres de este tipo y por último se dará los agradecimientos.

7.4.7. Taller 4 a niños de transformación – “¡Receta para la Paz!”

El propósito de este taller fue contribuir a la formación sobre el cuidado del otro, la solidaridad y las prácticas de empatía mediante la propuesta de creación de recetas. La actividad central del taller fue denominada como “Receta para la Paz” y consistió en la preparación de una ensalada de frutas con la que los niños, para poder crearla, debieron, compartir y ayudar, además de integrarse y gozar y de una jornada divertida.



UNIVERSIDAD
SURCOLOMBIANA

TALLER 4 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS

Nombre: ¡Receta para la Paz!

Por: Raysa Indira Pulido Rojas - Cristian Camilo Murcia Murcia

Objetivo: Contribuir a la formación sobre el cuidado del otro, la solidaridad y las prácticas de empatía mediante la propuesta de creación de recetas.

Lugar: Salón de clase de Preescolar D - Sede Central IEM José Eustasio Rivera

Población: Estudiantes preescolar D (Co-participantes)

Duración: 1 hora.

Registro: Las actividades serán registradas completamente en video con el fin de rescatar la mayor información posible, velando ante todo por el principio de la dignidad y salvaguardando la identidad y datos personales de los estudiantes (Co-participantes)

Observación: Los padres de familia apoyarán esta actividad con la elaboración del traje de chef de sus niños (gorro y delantal) con el objetivo de que los niños se sientan más apropiados de la actividad. Además, acompañarán la jornada.



Actividades a desarrollar:

FASE INICIAL:

- **Bienvenida** a niños de preescolar. Se dará inicio con la canción “Un chef Genial” con la que cantaremos y bailaremos que familiaricen con las actividades a realizar y facilitarles entrar en confianza. (Se relaciona link de la canción)

<https://www.youtube.com/watch?v=e6Hf2WCvfPQ>



- **Sensibilización:** Video sobre empatía “La Lonchera”.

Se explicará a los estudiantes la importancia de sus respuestas y acciones, así como de lo valioso de su participación. Se proyectará un video de sensibilización sobre el caso de un niño que no tiene nada para comer en su lonchera y al ver que todos sacan su comida pide permiso para ir al baño y toma un poco de agua; al regresar decide guardar su lonchera y se percibe que está más pesada por lo que la abre y encuentra



con sorpresa que está llena de comida, al mirar a su alrededor se percata de que se trata de un poco de las diferentes loncheras de sus compañeros. (se relaciona el link)

<https://www.youtube.com/watch?v=lymliZv4X7U&t=4s>

FASE CENTRAL:

Actividad 1: “Receta para la paz”

¿Y qué tal si hacemos una Ensalada de Frutas? Podemos utilizar ingredientes como “generosidad, respeto, solidaridad, etc”

Empezaremos por explicar que cada ingrediente que tenemos en el aula representará un valor positivo (ingredientes que sí podrían hacer parte de la ensalada, como las frutas, crema de leche, yogurt, etc) o un rasgo negativo (ingredientes que NO podrían hacer parte de la ensalada de frutas, como limón, papa, etc) Además, ¡Vamos a conocer el secreto mejor guardado de la familia para lograr un exquisito sabor... ¡La solidaridad! Vamos a disponer materiales necesarios para la intervención de los niños con la asistencia de los padres de familia. Cada grupo de niños tendrá solamente un ingrediente, pero para crear la receta,



necesitaremos de los ingredientes de otros compañeros, por lo que tendremos que compartir con los demás. La intención es identificar las reacciones e interacciones que se dan, la disponibilidad al compartir nuestros ingredientes, la actitud al solicitar los de los demás, etc. Entre tanto se irá haciendo la reflexión sobre los ingredientes positivos y/o negativos que llevaría nuestra receta (Eje: La papaya será la esperanza, el limón será el enojo: “¿Para crear una receta de paz agregaremos esperanza? [mostrando la papaya], ¿Para crear una receta de paz será bueno agregar enojo? [mostrando el limón]” Se espera las respuestas).

Una vez definidos y compartidos los ingredientes los invitamos a crear la receta, a divertirse con los instrumentos y que se permitan batir, mezclar, colar, repartir, agitar, etc.

<https://www.youtube.com/watch?v=KKH4pCLfjXo>

FASE FINAL:



- **Evaluación del taller:** Se ofrecerá un espacio para que los niños puedan expresar libremente lo que ellos sintieron durante la actividad, ¿Qué descubrieron los niños y las niñas en la experiencia? ¿Qué opiniones y preguntas construyeron? Así mismo socializar con padres y niños cómo les pareció las actividades, qué fue lo que más les gustó y que creen que se podría mejorar.

- **Cierre:** Se explicará que su participación es importante y significativa para el desarrollo de las actividades. Se les explicará que con esta actividad se da cierre a los talleres y se agradecerá por su

valiosa participación.

7.5. El juego como eje transformador

El juego, representó en esta investigación, el camino para poder que cada una de las intervenciones realizadas con los niños tomaran sentido y generaran una posibilidad para la transformación. Esto debido a la importancia que le dan los niños y niñas y la relación directa que se genera con sus emociones y sensaciones en la escuela y en la interacción con los otros. Además, los niños y niñas de preescolar relacionan sus experiencias de juego con aquellos niños a quienes consideran o no sus amigos, lo que determina a su vez, y en gran medida, con quienes les gusta estar o con quienes se sienten mejor a la hora de compartir. Es por eso que el juego se denominó como eje transformador, puesto que desde aquí se generan posibilidades reales de cambio en las prácticas de los niños y niñas, debido al significado que cobra para ellos.

Algunos testimonios son:

- *(Me gusta compartir con él) ‘‘Porque él no me pelea, siempre me ayuda y me gusta jugar con él en el columpio’’ (ESM, M, N, T1, 129).*
- *‘‘Yo la apunté porque ella es mi mejor amiga para siempre, porque siempre quiere jugar conmigo también.’’ (EKJ, F, N, T1, 264, 265).*
- *(Me la llevo bien con ella) ‘‘ porque yo siempre la acompaño a comprar algo y nos gusta jugar con el columpio. (EV, F, N, T1, 203).*
- *(dibujé) ‘‘que ésta soy yo y estamos jugando con unos globitos’’ (EMJ, F, N, T1, 339, 349).*

- *(Me la llevo bien) ‘‘Porque jugamos a las escondidas y porque él es mi amigo’’ (EST, M, N, T1, 413).*
- *‘‘Me la llevo bien con él... porque jugamos todos los días.’’(ECL, M, N, T1, 463).*
- *‘‘Porque no me gusta jugar solo’’ (EJM, M, N, T1, 599).*
- *‘‘Profe es aquí cuando yo le hice algo a las princesas, y aquí es donde Hellen tiene otra amiga y yo estoy triste’’ (EAR, F, N, T1, 724-725).*
- *‘‘Lo de lo bueno es cuando yo estaba esperando a Samuel para ir a jugar los dos’’ (EJS, M, N, T1,888).*
- *‘‘Porque con ellos si me dejan jugar’’ (EDA, M, N, T1, 973).*
- *Soy yo feliz jugando con ellos y él se vino, y yo no quiero dejarlo, no me gusta jugar con él’’ (EDA, M, N, T1,979).*
- *‘‘A mí si me gustó, (el juego de los títeres) porque fue muy chévere para uno aprender lo de la empatía.’’ (EJM, F, N, T4, 472).*
- *‘‘Profe, a mí me gustó el juego de los zapatos porque era todo raro con otros zapatos que me quedaron muy chiquitos.’’ (ENS, M, N, T4, 473,474).*
- *A mí me gustó el juego de la receta de los cocineros porque comimos muy rico y, y, aprendimos de la paz (EJS, M, N, T4, 476,477).*
- *‘‘A mí me gustó el de la cocina, por qued  rico y compartimos las frutas’’ (EAL, F, N, T4, 478).*

Los anteriores testimonios demuestran, desde las voces de los niños, la importancia que tiene el juego para ellos en relación con todas las aristas inmersas en el desarrollo integral de su vida. Al respecto, Vygotsky (1984), como se citó en Sánchez-Domínguez, et al. (2020), plantea que el juego representa un escenario práctico a través del cual ‘‘el desarrollo social, afectivo e intelectual del niño y la niña se ven comprometidos con las dimensiones cognitivas superiores

como: la inteligencia, el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la percepción, la atención, entre otras.” (p.4).

Del mismo modo, López (2010), rescata 5 áreas que pueden potenciarse a través del juego, que son: la afectividad, la motricidad, la inteligencia, la creatividad y la sociabilidad. Esta última, lleva inmerso todo lo que tiene que ver con las relaciones interpersonales de los niños y niñas, ya que sus juegos, que toman mayor relevancia, son aquellos que generalmente son en grupo y cooperativos, pues son estos juegos los que “ofrecen inherentemente oportunidades para las interacciones sociales y la práctica de tomar turnos, comunicación, negociación y resolución de conflictos, y empatía” (Hassinger-Das et al., 2017, p. 200).

Por todo lo anterior, esta investigación pone de manifiesto que es el juego un eje transformador y por lo tanto, un elemento indispensable que debe ser tenido en cuenta siempre que se planea la puesta en marcha del proceso educativo con niños y niñas, debido a la oportunidad que representa la articulación juego – escuela, puesto que reconocer esta última, “desde su dimensión social, es considerarla como un escenario dinámico, donde constantemente se está transformando y resignificando a partir de las posibilidades de los sujetos y del medio que estos habitan” (Murcia & Murcia, 2020, p.255). En esta misma lógica, el juego se convierte y constituye una herramienta fundamental, no solo para el aprendizaje, sino para toda la vida. (García, 2019).

7.5.1 Resultados y Análisis: Transformando las prácticas de empatía

A continuación, se analizan una a una las categorías que surgieron y se organizaron desde el proceso de intervención pedagógica como propuesta orientada al fortalecimiento de la empatía en los niños y las niñas de preescolar, que permiten reconocer las transformaciones de los saberes y prácticas de la misma.

Impactar es una palabra que se usa en contextos generalmente vulnerados. Es una acción causada como consecuencia de otra. Impactar y transformar en educación, se concibe como un reto al que se deben enfocar las prácticas pedagógicas... procesos que dejen huella y trasciendan positivamente ante alguna situación.

Entrar en contexto a las relaciones y vínculos que emergen entre los niños y niñas de preescolar, fue importante en el sentido que, escuchar sus voces, ser testigo de sus acciones y

algunas concepciones que fueron cambiando, consolidó el objetivo que se propuso para este proyecto. Pese a que pueden presentarse algunas dificultades, en ellos se evidenció la huella o, mejor, la semilla sembrada con este proyecto de investigación.

Las practicas empáticas en niños y niñas de preescolar, tuvieron cambios y transformaciones que se fueron notando con el transcurso de las intervenciones y de los talleres realizados, y que se hicieron evidentes desde sus voces y sus prácticas en el transcurso de los mismos. A continuación, se presentan en primera medida, dichas transformaciones, en las que se dispone un pequeño apartado en el que se resalta el valor del juego como eje transformador para el fortalecimiento de las practicas empáticas en niños y niñas de preescolar, y luego se explican cada una de ellas. Finalmente, se plantean algunas limitaciones donde se evidencia que, a pesar de las intervenciones, todavía permanecen algunas prácticas negativas en relación con empatía, las cuales deberían continuar siendo trabajadas.

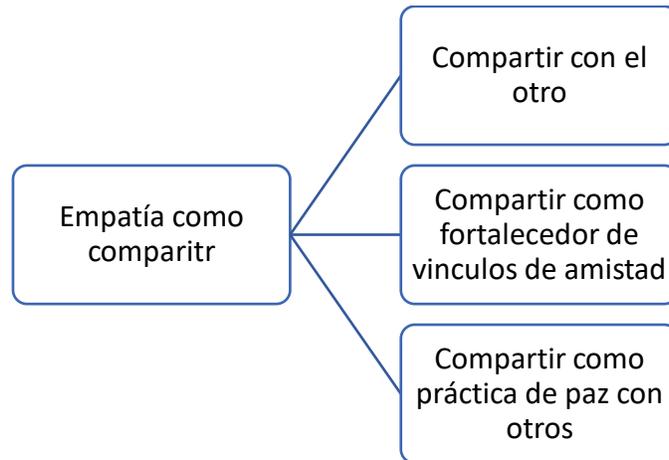
7.5.2 Transformaciones

Las principales transformaciones que se registraron en el transcurso de los talleres giran en torno a categorías en las que, por un lado, se potenciaron algunos aspectos de las practicas empáticas ya presentes en las vivencias de los niños y por otro, hubo evidentes transformaciones de prácticas negativas en relación con la empatía. En este sentido se presentan una a una las categorías selectivas que representan lo anterior.

7.5.3 Empatía como compartir

Esta primera categoría refleja que los niños asumen y entienden la empatía como compartir, pero, además ahora la vivencian y resaltan su valor al igual que la influencia que tiene en sus relaciones y vínculos de amistad con los otros y la forma como esto conlleva a convertirse para ellos, en una práctica de paz.

Figura 3. Categoría selectiva “Empatía como Compartir”



Fuente: elaboración de los autores.

Algunos testimonios son:

- *“profe yo le voy a compartir a ella” (END, M, N, T3, 21).*
- *“otros niños manifiestan que también lo van a compartir, y así lo hacen, para que nadie quede sin dulce” (T3, 23, 24).*
- *“Profe, yo también lo compartí con él”. (EAS, F, N, T3, 29).*
- *“Porque la paz es buena y debe tener mucho compartir” (EKJ, F, N, T4, 294).*
- *(Me la llevo bien con ella) “Porque ella me comparte la comida y yo también comparto con ella” (EK, F, N, T1, 199).*
- *“Porque... ella me comparte. A veces me comparte la comida y a veces juguetes” (EDG, M, N, T1, 292).*
- *“...Compartir es bueno para poder hacer cosas juntos” (EKJ, F, N, T4, 322).*

Si bien, durante el desarrollo de la etapa de diagnóstico, se evidenció que muchas de las interacciones de los niños y sus formas de relación con otros giran en torno al compartir, también

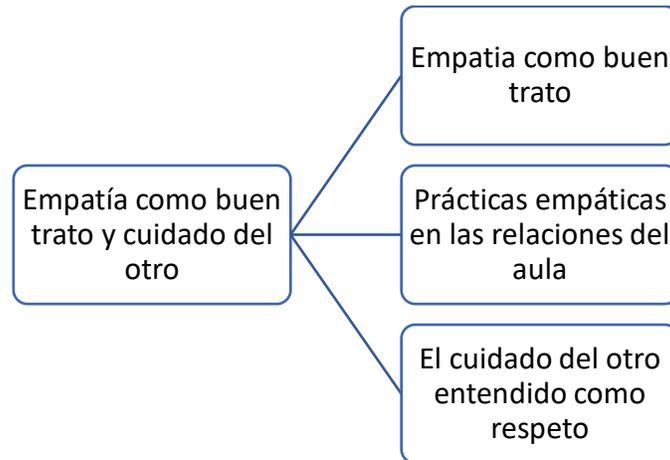
se hicieron evidentes algunos conflictos en el compartir. Por lo tanto, con el desarrollo de las intervenciones, el compartir se fue ligando a la noción de empatía que fueron construyendo los niños y niñas. Se evidenciaron en algunos ejercicios propuestos, cómo los niños estaban más dispuestos a compartir independientemente de quien, fuera tal y como se desarrolló en el siguiente ejemplo: *“Mientras el docente reparte los dulces, se salta a algunos estudiantes y algunos compañeros que lo notan, inmediatamente le dicen al docente que algún compañero que está a su lado hace falta de dulce, o no lo recibió. Lo mismo expresan quienes no reciben el dulce. En determinado momento, el docente expresa que se le acabaron los dulces y que no sabe qué hacer ahora con los que faltaron”* (T3, 11,12,13,14,15) al docente preguntarles sobre qué hacer con aquellos niños que no recibieron dulces, muchos de ellos, respondieron que lo compartirían y así lo hicieron, como se muestra en este testimonio: *“Profe, yo también lo compartí con él”*. (EAS, F, N, T3, 29).

En este sentido, el compartir entre niños y niñas se potenció significativamente y se logró evidenciar que a través de experiencias basadas en él, los niños y niñas han afianzan su noción de empatía y la comprenden en su relación con los otros como algo positivo, significativo y transformador. Lo anterior, sin duda, trasciende del simple hecho de compartir como tal un espacio, un alimento o un juego, sino que significa ir más allá de centrarse en uno mismo y salir del yo para abrirse a los demás, lo que configura una capacidad que” predispone no solo a sentir el sufrimiento sino a compartir también la dicha y a participar de la alegría de otra persona” (Carpena, 2016, p.24).

7.5.4 Empatía como buen trato y cuidado del otro

Al comprender algunos componentes que están inmersos en la empatía, los niños y niñas de preescolar al cabo de los talleres, expresaron y asumieron la empatía como buen trato y cuidado del otro y lo hicieron vivencial a través de las diferentes experiencias que fueron teniendo en cada una de las intervenciones junto a sus reflexiones. En este sentido, la empatía se asume, desde sus vivencias, como buen trato y cuidado del otro principalmente, donde se hallan inmersos aspectos como las buenas prácticas en las relaciones del aula (respecto al cuidado) y el cuidado del otro entendido como respeto.

Figura 4. Categoría selectiva “Empatía como cuidado buen trato y cuidado del otro”



Fuente: elaboración de los autores

Algunos testimonios son:

- *'Respetar es no pegarle a nadie, no pegarles a los compañeritos, cuidarlos'' (ECL, M, N, T4, 101)''.*
- *Entre ellos (los niños) hablan, se ríen, comparten, se prestan elementos, se ayudan, etc. Se tratan bien. En la medida en que van terminando, esperan en sus puestos y dialogan con los demás (T4, 250, 251, 252).*
- *Los niños se paran y se ubican ordenadamente, algunos se apresuran más que otros, pero con precaución y respeto van tomando su turno (T4, 268, 269).*
- *(Empatía es) "no reírse ni burlársele de la otra compañera." (EIS, M, N, T3, 204).*
- *(Empatía es) "que no peleen y que le preste los juguetes." (EKD, F, N, T3, 206).*
- *"que hay que cuidar a los otros." (EJM, F, N, T3, 291).*
- *"Sentir lo que siente el otro." (EKD, F, N, T3, 436).*
- *Los estudiantes mostraron una actitud de orden y respeto con ellos y con los elementos de su entorno. (T4, 77, 78).*

- *“Tampoco burlarse.” (ELF, M, N, T3, 440).*

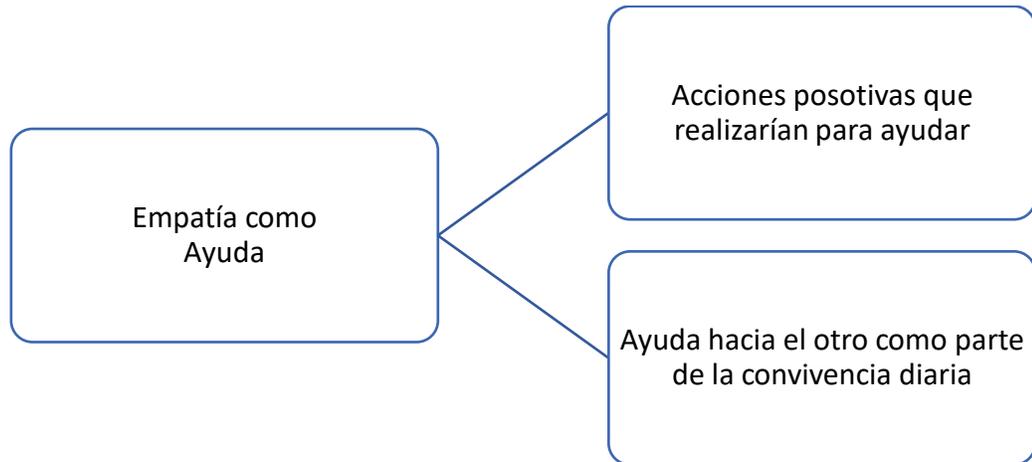
Esta categoría nos permite determinar que se lograron transformar en gran medida los malos tratos que se venían presentando en niños y niñas de preescolar, cambiándolas por buen trato, cuidado y respeto hacia los compañeros. Además, los niños asociaron el buen trato y cuidado del otro como elemento importante dentro su noción de empatía, lo que a su vez va acompañado con un rechazo hacia eso y la idealización de algunas prácticas, lo cual se refleja en el siguiente testimonio: *“(Empatía es) “no reírse ni burlársele de la otra compañera.”* (EIS, M, N, T3, 204) En este sentido, la empatía a la que los niños se refieren se relaciona con el buen trato y el cuidado del otro, evita las burlas, el descuido, y los malos tratos, y permite abordar el buen trato como competencia social en la que se involucran habilidades para orientar acciones que promuevan el bienestar a través de la expresión de afectos por sí mismo y por el otro. (Ruvalcaba et al., 2018).

Por lo tanto, al identificar y relacionar la noción de empatía con el tema del cuidado y el buen trato, los niños y niñas de preescolar encontraron razones para orientar su comportamiento con los otros hacia prácticas que les permitan ser bien tratados a partir, precisamente, de estos dos elementos. En este punto, es válido rescatar la importancia que tiene para los niños y niñas por un lado, el sentirse bien tratados y cuidados, y por el otro, el fortalecer desde la escuela y el preescolar, las prácticas de cuidado y buen trato puesto que quien no ha recibido atención emocional durante la infancia, y por el contrario haya sido educado en indiferencia e incompreensión hacia el otro, tenderá a hacer lo mismo cuando deba cuidar de los propios, debido a que la vida se matiza con los valores que se viven principalmente durante la infancia (Carpena, 2016).

7.5.5 Empatía como Ayuda

Una de las concepciones que se fueron transformando con el paso del tiempo fue “la empatía como ayuda”. Si bien es claro que, al inicio, los niños y niñas concebían la empatía como aquella sensación positiva al compartir con otros, se fue convirtiendo en el acto de bienestar del otro, desde la afectación (positiva o negativa) de situaciones ajenas que permiten el buen trato y el cuidado, hasta la comprensión de la reciprocidad en la empatía como ayuda.

Figura 5. Categoría selectiva "Empatía como ayuda"



Fuente: elaboración de los autores.

Acciones naturales que surgen cuando un ser humano se enfrenta a una imprevista situación en la que puede ayudar a los demás, fueron evidentes en los estudiantes, tal como se expresa en apartados anteriores. Al intervenir pedagógicamente, estos actos pasaron de ser acciones momentáneas que se hacen por el desequilibrio de la situación, a acciones que se llevan a cabo conscientemente, desde la ayuda al otro. Prueba de ello puede contrastarse en algunos de los registros como:

- *“Se cayó de los columpios, y yo le dije a usted que ella se cayó.” (EAL, F, N, T3, 237)*
- *“Mientras la madre de familia estaba interactuando con ellos, se resbala (adrede) y se cae para ver que niño de pronto se preocupa por ella y corre a ayudarla. Entre tanto, algunos niños corren a ayudarla.” (T3, 323, 324, 325)*
- *¿Qué podemos hacer? “Hay que ayudarla” (NIÑOS, T3, 327)*
- *“En ese momento, varios niños se acercan a la mamá, que se cayó y se encuentra en el suelo y muestran su preocupación. La ayudan a levantar y ella se queja un poco de su dolor.” (T3, 328, 329)*

- *“Ayudarla a parar. No reírse, ni burlarse, ni nada.” (NIÑOS, T3, 245)*
- *Algunos niños piden ayuda para destapar sus tarros, manipular las frutas y demás (T4, 183)*
- *Es bueno porque ayudamos a los demás’’ (EMJ, F, N, T4, 236)*

No obstante, también se reconocen que aún persisten algunas prácticas en las que algunos niños, pese a que observaron una actitud diferente de los demás, ejercieron poca o nula ayuda hacia los demás en determinadas situaciones, como se evidencia a continuación:

- *‘‘En el momento en que la mamita se cayó, también algunos niños se quedaron sentados en sus puestos y no se afanaron, ni mostraron ninguna preocupación por ir a ayudar a la señora’’ (T3, 335,336).*

Lo anterior evidencia que los niños fueron adquiriendo y vivenciando las prácticas de ayuda durante la aplicación de los talleres, y esto cobra sentido, en razón a como lo expresa Rey (2009) el valor de la ayuda o cooperación no viene dado de forma innata, sino que se aprende y adquiere durante la evolución de la persona.

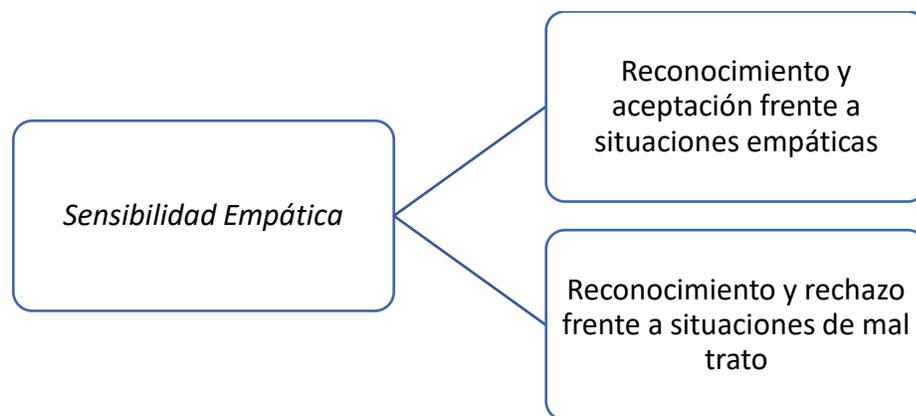
Los estudiantes conciben entonces la ayuda como sinónimo y definición de la empatía, y la viven como tal. Se puede afirmar que tienen la capacidad de identificar y responder constructivamente ante las situaciones o emociones propias y de los demás. Así lo plantea Olivera et al. (2011), cuando la define como aquella capacidad de ponerse en la situación del otro, un acto de reconocimiento de los demás y la comprensión de los estados emocionales o racionales de los demás, ante una situación concreta.

En los últimos años, las competencias emocionales han recobrado un rol fundamental en las propuestas educativas. Al respecto, Damasio (1994) supone que es con la formación emocional desde donde se gestan los impactos de la vida en sociedad. Con ello no se garantiza, por supuesto, la nulidad de malas prácticas, pero sí al rechazo de las mismas.

7.5.6 Sensibilidad Empática

Para empezar a analizar esta categoría selectiva y sus transformaciones, es importante entender que la sensibilidad es, según Pérez (2010) la capacidad de recibir y percibir representaciones, al ser afectados por algo o alguien externo. Al fusionar estos dos conceptos (sensibilidad y empatía), se puede deducir que implica comprender mejor y entender cómo se siente, en este caso, la otra persona. Desde el proceso de investigación, esta sensibilidad empática se enfocó en la capacidad de los niños y las niñas para reconocer y rechazar las manifestaciones de otros niños de palabras de ofensa, trato despectivo o situaciones de mal trato hacia los otros; pero también su capacidad de reconocer y aceptar situaciones que reflejaron la empatía y la sensibilidad empática ante las emociones de los compañeros e incluso otros actores.

Figura 6. Categoría Selectiva ‘Sensibilidad empática’



Fuente: elaboración de los autores

Estas fueron algunas de las expresiones que evidenciaron lo anterior:

En relación al reconocimiento y rechazo que manifestaron a las palabras de ofensa, trato despectivo o situaciones de mal trato hacia los otros:

- “(No me gusta estar con él) porque él es muy grosero, porque me dice tonto y feo” (ESC, M, N, T1, 159).

- “(No me la llevo bien) porque ella siempre dice groserías y a veces me pelea, me pega...” (ESI, F, N, T1, 440).

- *“No, no debemos burlarnos.” (Varios, T3, 79).*
- *“Porque eso enseña que no hay que burlarse de los otros” (EJM, F, N, T3, 358).*
- *“Que cuando se burlaban se sentía mal” (EISM, M, N, T3, 379).*
- *“No toca burlarse de nadie porque los niños se sienten mal.” (ESY, F, N, T3, 397).*

En relación al reconocimiento y aceptación frente a situaciones que reflejaron la empatía:

- *“Me pareció chévere que se perdonaran.” (ESI, F, N, T3, 360).*
- *“El erizo estaba triste porque nadie lo invitaba a jugar. Hay que ayudar a los niños para que puedan jugar todos y compartir”. (ESM, F, N, T2, 28,29).*
- *“(Me sentí) mal, no me gusto que lo empujaran” (ELF, M, N, T3, 271).*
- *“Pobrecitos. Yo les regalo algo de comer” (EAS, M, N, T2, 135).*
- *“Entonces yo quiero que mi amigo esté bien, y yo también sentirme muy bien” (EMJ, F, N, T3, 172,173).*

En relación a la Sensibilidad Empática:

- *“Me pareció chévere que se perdonaran.” (ESI, F, N, T3, 360).*
- *“Mientras el docente reparte los dulces, se salta a algunos estudiantes y algunos compañeros que lo notan, inmediatamente le dicen al docente que algún compañero que está a su lado hace falta de dulce. El docente expresa que se le acabaron los dulces y que no sabe qué hacer ahora con los que faltaron” (T3, 11,12,13,14,15).*

- *“Varios niños manifiestan que lo van a compartir, y así lo hacen, para que nadie quede sin dulce” (T3, 23, 24).*
- *“Mientras la madre de familia estaba interactuando con ellos, se resbala (adrede) y se cae al suelo. En ese momento, varios niños se acercan a la mamá, que se cayó y se encuentra en el suelo y muestran su preocupación. La ayudan a levantar y ella se queja un poco de su dolor.” (T3, 328, 329).*
- *“Triste y mal porque se reían los compañeros” (NIÑOS, T3, 153).*
- *“Entonces yo quiero que mi amigo esté bien, y yo también sentirme muy bien” (EMJ, F, N, T3, 172,173).*

Si bien se pudo evidenciar cómo los niños y niñas de preescolar se relacionan ahora con la empatía de una manera más vívida, también cabe mencionar que, en algunos de ellos, en porcentaje menor, se hace evidente la falta de sensibilidad empática o que aún no ejercen estas prácticas empáticas en muchas oportunidades, mostrándose, apáticos, desinteresados o indiferentes ante situaciones a las que la mayoría de niños respondieron positivamente, esto se puede evidenciar en los siguientes descritos:

- *“No me gusta jugar con ella porque ella llora mucho.” (ESR, F, N, T1, 247, 248).*
- *“Porque él no es mi amigo, porque tiene la cara fea...” (EKJ, F, N, T1, 277).*
- *“A veces ella es mi amiga, pero a veces ella está llorando, porque cada vez que la golpean en la cabeza ella está empezando a llorar” (EMJ, F, N, T1, 330, 331).*
- *(No me la llevo bien con ella) “porque a ella los niños la golpean y ella llora y llora y yo no soy la culpa” (ESA, F, N, T1, 399).*

Lo anteriormente expresado son las voces o acciones de los niños y niñas de preescolar frente a distintos escenarios o propuestas. El proyecto de investigación en su fase de intervención

demonstró grandes avances en cuanto a la sensibilidad empática, a nivel general. Pese a ello, persisten algunas acciones, palabras, gestos o participaciones en situaciones poco empáticas, como se pudo apreciar.

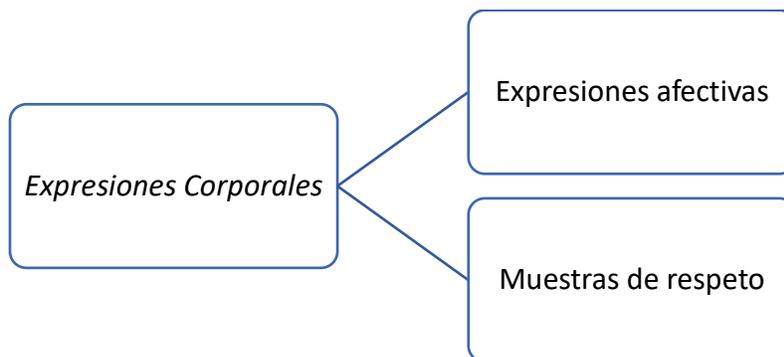
Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional, Ley 1620 de 2013 en su guía N.49, expone que el ámbito educativo debe permitirle a los niños y a las niñas ejercer su ciudadanía ofreciéndoles espacios necesarios para poner en práctica o ejercer la empatía como una de las competencias necesarias en la vida cotidiana.

Si bien fue evidente cómo los niños y niñas de preescolar se relacionan ahora con la empatía de una manera más efectiva, también se hace visible que algunos necesitan más tiempo, más estrategias y quizá enfrentarse a más escenarios reales en los que comprendan que el sentir ajeno se puede apreciar más de cerca y que es, precisamente, la empatía, la manera en que algunas situaciones se pueden mejorar en pro de la sana convivencia y el bienestar de todos, tal como afirma Hoffman (2000) cuando se refiere a la empatía como la oportunidad para derribar el muro de los prejuicios, conectarse con los demás y el entorno, dejando a un lado actitudes hostiles o violentas.

7.5.7 Expresiones corporales Afectivas

Dentro del análisis de resultados que arrojó la ejecución de los talleres con los niños y niñas de preescolar, surgieron expresiones corporales que, en la fase diagnóstica, poco se evidenciaban. De esta manera, surge una nueva categoría selectiva que se subdivide en hallazgos de expresiones afectivas y de cariño, y que hacen parte del impacto o transformación que da peso a los objetivos que se trazaron en esta investigación:

Figura 7. Categoría selectiva "Expresiones corporales"



Fuente: elaboración de los autores

Cuando los niños y las niñas interactúan, hay un intercambio comunicativo en el que la corporalidad habla. Los gestos, las caricias, el actuar con cuidado, ayudar a dar espacio, las miradas amables, las sonrisas y todas las manifestaciones corporales son evidentes y se espera que sean también recíprocas. Estas son acciones que, precisamente se pudieron transformar y, de una u otra manera, dieron mucho más sentido a esta investigación. Situaciones como cuando *“entre ellos (los niños) hablan, se ríen, comparten, se prestan elementos, se ayudan, etc. (T4, 250, 251, 252)”*, dan relevancia a lo que Bruner (1995) destaca respecto a reconocer la expresividad como una construcción social. Este mismo autor firma que, especialmente los niños y las niñas en estas edades, comunican con sus gestos, cuerpo y palabras sus maneras particulares de ser, de existir, de actuar de entender el mundo y estar en él, relacionándose con los demás.

Otras manifestaciones afectivas y de cariño:

- *“La estudiante le comparte un poco de su ensalada de frutas a su compañera, la mira, se ríen y esta le da un abrazo” (T4, 287, 288).*
- *“Estas somos Mxx y yo... dibujé un corazón porque yo la quiero” (EKJ, F, N, T1, 281).*

Lo anterior refleja que para los niños algunas demostraciones de afecto se pueden realizar en diferentes formas, una de ellas, es la observada en el ejemplo seleccionado: de manera gráfica. La niña, al recibir la hoja, consideró importante la amistad con su compañera y el cariño que le tiene para representarlo en su dibujo. Los dibujos en esta etapa de la infancia pueden ser determinantes para conocer sus sentimientos, emociones e incluso vivencias o como mejor lo afirman Sevilla et al. (2018) con el dibujo conocemos al niño porque muestra aspectos de su

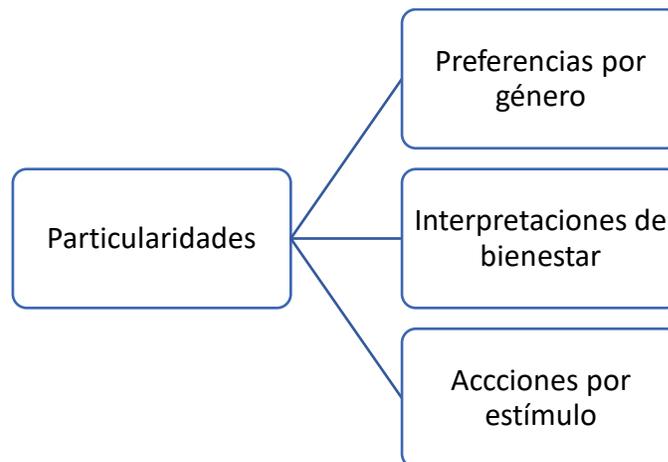
personalidad, y esto permite identificar su estado afectivo y emociones en situaciones determinadas. Por otro lado, las expresiones corporales de cariño como el abrazo denotan en ellos el uso de su cuerpo para demostrar afecto, lo cual es sumamente positivo ya que permite fortalecer las habilidades socioafectivas, así lo explica, Veizaga (2017) quien dice que el abrazo es una de más de las muchas herramientas, que la sabiduría de la Naturaleza nos ha regalado.

En conclusión, estas diversas maneras de expresión (sobre todo corporales), se encuentran unas con otras y es allí donde emergen sentimientos de empatía, como se pudo evidenciar contrastando la fase diagnóstica y la finalización del proceso como resultados de la intervención.

7.5.8. Particularidades

En esta categoría, se decidió seleccionar algunas de las particularidades presentadas durante la aplicación de los talleres de la propuesta pedagógica, que se consideraron no encajaban de forma precisa en las categorías anteriores, pero que, por su contenido, es importante mencionarlas, algunas de ellas tienen relación con algunas actitudes de preferencias por género, las interpretaciones que dan al bienestar y algunas acciones que se realizaron motivados por un premio o ganancia, se describen a continuación:

Figura 8. Particularidades



Fuente: elaboración de los autores

Dentro de la experiencia vivida con los niños de preescolar, y en medio del proceso de categorización de variables selectivas, fue evidente que se presentaron algunas particularidades. Dentro de ellas, se presentaron situaciones en donde los niños expresaban:

- *“Ellos me caen mal” (EJS , M,N,T1, 663).*
- *“Porque con los niños casi no comparto. (EHJ,F,T1789).*
- *“Con ellos a mí no me gusta compartir.” (EHJ,F,T1,786).*
- *“Porque con los niños casi no comparto, con ellos a mí no me gusta compartir.” (EHJ, F, T1,786).*
- *“Profe, a mí no me gustan esos zapatos que me tocó. Esos son de niña. (EEA, M, N, T2, 62).*

Las anteriores fueron algunas de las expresiones que salieron a flote por el hecho de que no tenían género en común. Es decir, su compartir cotidiano era selectivo de acuerdo a si se trataba de niñas o niños. Frente a ello, los docentes encargados de intervenir, planearon talleres como, por ejemplo, el titulado “Qué siento por”, que permitieron abordar nuevas estrategias que conllevaron a una transformación en el sentido de que los niños y las niñas, con mucha más facilidad, comprendieron que el compartir va mucho más allá de las diferencias. Este, precisamente es uno de los objetivos del preescolar, que en “Aprender y jugar”, guía que ofrece el Ministerio de Educación Nacional que se enfoca en las competencias básicas de esta etapa, se clarifica que una de las responsabilidades para quienes acompañan los procesos pedagógicos de los niños y niñas de preescolar, deben conocer la manera en que piensan ellos de sí mismos, de las demás personas y cómo es su relación con el mundo, de modo que se aprovechen estos escenarios para que desarrollen su identidad, desde el respeto y otros valores importantes para la sana convivencia.

Comprendieron los niños y las niñas que la empatía es un acto de compartir en la diversidad, surgiendo expresiones como la siguiente, al ver niños y niñas dibujados y jugando a las muñecas:

- *“Porque ellos son mis amigos” (EJS, M, N, T1, 543).*

Otra de las particularidades que se encontraron, y que no precisamente fue motivo de transformación sino, mejor, de comprensión a la expresión de los niños y las niñas en sus múltiples maneras de comunicar por parte de los investigadores docentes, fue el vínculo de sus

emociones con algunos lugares, escenarios o situaciones y cómo su lenguaje gráfico incluye símbolos o códigos de estas relaciones. Por ejemplo, en uno de los talleres, el estudiante expresó:

- *‘Acá donde dibujé la lluvia es donde me siento mal y acá me siento bien donde hice el sol.’ (EMJ, F, N, T1, 344).*

Es importante, desde el ámbito pedagógico, incluir los dibujos en la cotidianidad de los niños. El arte, como actividad rectora en la educación inicial, incluye el lenguaje gráfico como una manera de expresar, y a la que los docentes, cada vez más, están siendo llamados a privilegiar. Winner (2013) defiende su postura frente al dibujo como medio de expresión emocional, una forma de expresión que emerge del interior afectivo, emocional y cognitivo de los niños y las niñas. El dibujo y lo que se incluye dentro de él, es una manera de plasmar cómo se interpreta su bienestar.

Por último, en medio del proceso de intervención, se encontraron situaciones como:

- *‘Al notar que el docente les está dando otro dulce a quienes en un primer momento lo compartieron, empiezan a manifestar que ellos también compartieron el dulce con el objetivo de recibir otro.’ (T3, 31, 32, 33).*

Esto da cuenta de algunos patrones sociales o actos que se hacen de manera intencional, cuando las consecuencias se prevén. Estas y las anteriores particularidades que surgieron, no necesariamente fueron categorizadas como códigos negativos o positivos, solo se resaltan por ser parte del proceso y, algunas, parte de la transformación o el impacto que se pudo evidenciar con este proyecto investigativo.

7.5.9 Reconocimiento de nociones de empatía

Con la realización de cada una de las intervenciones propuestas en los talleres, se logró ir construyendo y asociando la noción de empatía con aquello que sienten y piensan los niños desde situaciones que son cercanas a ellos, lo cual les permitió empezar a referirse a estos conceptos con propiedad, además de aceptarlos y comprenderlos de manera sencilla dentro de su complejidad, de una manera cercana a ellos, dándole un sentido dentro de su contexto infantil y en la cotidianidad de sus interacciones con otros. Por este motivo, los niños y niñas de preescolar lograron una construcción holística del concepto de empatía en el que asumen que hay una serie de elementos positivos que convergen, y que están inmersos en ella, que les pueden permitir

crecer como seres humanos, para ser mejores personas y constituir a la paz. En este sentido, la categoría selectiva que se determinó, es el reconocimiento de la noción de empatía, que se hace evidente en los discursos y reflexiones de los niños y niñas durante y después de realizadas las intervenciones.

Algunos testimonios son:

- *(empatía es) “Cuidar compartir.” (TODOS, T4, 375).*
- *(empatía es) “como se siente el otro amigo.” (EJS, M, N, T4, 403).*
- *“Aprendimos, que, que, toca cuidar los amigos y sentir como quedaron los otros niños.” (EHJ, F, N, T4, 416).*
- *“sintió lo que su amiga, y la perdonó.” (EMJ, F, N, T4, 433).*
- *(DC: Eso, de sentir lo que siente el otro se llama ¿cómo?) “Empatía” (TODOS, T4,437, 438).*
- *“Aprendimos la empatía...a compartir, cuidarnos.” (TODOS, T3, 322).*
- *“que hay que tener empatía con los demás.” (ENS, M, N, T3, 305).*
- *“Bueno muy bien niños entonces ahora quiero que levanten la mano los niños que, a partir de hoy, van tener esto vea, empatía, con sus amiguitos, a ver levanten la mano. (todos los niños levantan la mano)” (DC, M, A, T3, 310, 311, 312).*

Aunque en un principio, la palabra empatía, no aparecía dentro del léxico de los niños y niñas del preescolar, y por lo tanto, no se hacía un por construirla o trabajarla, se evidenció que los niños la relacionaban directamente con varios aspectos que están presentes en su cotidianidad, como se han venido mencionando. Una vez realizadas las intervenciones, se logra establecer una relación estrecha entre la forma como los niños vivencian la empatía y la construcción de su concepción desde las vivencias que les son cercanas. Así pues, al finalizar las intervenciones, los niños se empiezan a referir a la empatía como algo que les es cercano, comprensible y vivenciarle y que de hecho la han experimentado y lo siguen haciendo. Por ejemplo, en los testimonios:

(empatía es) “como se siente el otro amigo.” (EJS, M, N, T4, 403); “aprendimos, que, que, toca cuidar los amigos y sentir como quedaron los otros niños.” (EHJ, F, N, T4, 416) se evidencia una visión muy cercana a la definición que comparte Carpena (2016), quien la define como

“la capacidad de captar lo que otro piensa y necesita y la conexión sincera con su sentir como si fuera propio –a pesar de que no sea lo mismo que uno pensaría o sentiría en la misma situación– sintiendo a la vez el deseo de consolar y de ayudar” (p.24)

Al presentar los niños y niñas de preescolar, un acercamiento a la noción de empatía, es más fácil para los educadores apuntar a ella como algo alcanzable, construible, vivencial y necesario para mejorar la convivencia y contribuir en la construcción de paz. Si bien, las miradas del desarrollo humano apuntan al egocentrismo su incapacidad de los niños para reconocer la integridad y el sentir de otros sujetos, en edades de 4 y 5 años (López, 2000), y para el caso de Piaget, entre los 2 y los 7 años, los niños sí desarrollan procesos de reconocimiento y comprensión de las emociones de los demás desde edades tempranas tal y pueden alcanzar niveles de adultos a los 5 años, donde el niño ya es capaz de mostrar y expresar compasión por otros, tal y como hallaron Decety y Moriguchi (2007), como se citaron en Soliman et al., (2021), Del mismo modo, existen algunas investigaciones sobre pensamiento infantil y teoría de la mente en la infancia, que indican que “entre los 2 años y los 5 años de edad, el conocimiento de los niños acerca de los procesos mentales –propios y ajenos– crece considerablemente” (Fernández, 2015, p.11).

Por lo tanto, teniendo en cuenta los discursos de los niños y niñas después de las intervenciones, sus comportamientos y su construcción y acercamiento a la noción de empatía y los argumentos teóricos contrastados con lo que arrojaron los talleres, es válido admitir que es posible el fortalecimiento de las prácticas empáticas, partiendo del reconocimiento del concepto y su relación con otros aspectos vinculados a él y a la vida cotidiana de los infantes.

8. DISCUSIÓN

La implementación de la propuesta pedagógica del presente proyecto representó una estrategia importantísima para el reconocimiento de las prácticas empáticas de los niños y niñas de preescolar, sus formas de relación y la expresión de sus emociones en el compartir diario del ámbito educativo.

La íntima relación que la propuesta pedagógica desarrolló con el juego, permitió la participación activa de los niños y esto, como lo explica González (2015), les permite reconstruir sus realidades, hecho que hoy por hoy es importante rescatar, en tanto se busca desarrollar en ellos una visión más clara y real sobre aquello que los rodea. En este sentido el juego, además de captar su atención facilita la posibilidad de generar aprendizajes significativos que atienden a sus intereses de acuerdo al nivel en el que se encuentran (Minerva, 2002). Dentro de la estrategia pedagógica el juego propendió por el trabajo colectivo, ya que como forma organizativa contribuye a situaciones de aprendizaje significativas, o dicho en palabras de Malaguzzi (1992) esto permite que se creen ricas atmósferas y provoca procesos de desarrollo, dando pistas sobre cómo los niños se relacionan entre sí y los roles que cada uno desempeña en el grupo.

La participación y asistencia de los padres de familia, permitió que estos generaran también procesos de reflexión, elemento fundamental para que el acompañamiento fuera del ámbito escolar fuera más consciente y esto cobra sentido en razón al planteamiento de Vygotsky (1979) quien precisa que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, pues todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar a la fase escolar.

Dentro de los procesos de planeación de la propuesta pedagógica, se realizó en todo momento un acto reflexivo que constituyó en una herramienta de mejora para el diseño y ejecución de cada nuevo taller. De manera progresiva, se tuvo en cuenta aspectos que permitieron el reconocimiento de elementos prestos a potenciar, pues como lo destaca Meirieu (2001) es fundamental que se piense de manera estratégica en cómo interactuar con el mundo y cómo enseñar.

En razón a lo anterior, el presente proyecto facilitó el reconocimiento de las emociones de los sujetos en acción, en tanto se determinó que estas juegan un papel muy importante, al

concebirse como un conjunto de competencias para formarse en ciudadanía y ese sentido, la escuela, al ser uno de los primeros referentes de sociedad, tiene el reto de enseñar a convivir pacíficamente con los demás, construir acuerdos colectivos para el bien común y comprender las diferencias ajenas; tres retos correspondientes a los ámbitos que el MEN (2004) propone para formar en ciudadanía. En razón a estas emociones, la empatía, aglutinadora de todo lo expuesto en el presente proyecto, se puede resumir en las palabras de Gelsi (2011) como la comprensión del otro, del mundo interno del otro y en ese sentido, es posible afirmar que el proyecto contribuyó al fortalecimiento de la misma, ya que permitió a los estudiantes relacionarse de manera más asertiva con los otros y es por esto que se rescata el valor de la educación en los procesos de aprendizaje y construcción de paz en el aula.

9. CONCLUSIONES

- El reconocimiento del contexto configuró uno de los primeros grandes pasos del presente proyecto, este mismo, como lo manifiesta Isaza (2012) hace parte del clima social, donde se proporcionan satisfacciones y se desempeñan funciones relacionadas con la socialización. Intervenir en él, permitió entonces transformar una concepción de empatía que va más allá de la simple y llana relación con el otro, y que se aproxima al sentir del otro. De ahí, surgieron acciones mucho más conscientes, frente al ayudar a los demás, que se ligaron directamente a la afectación por situaciones ajenas desde el sentir, el buen trato y cuidado del otro y la necesidad de los demás, lo que representó una reciprocidad para consolidar la empatía como el eje principal de las buenas relaciones.
- Por supuesto, es importante seguir fortaleciendo la empatía en los niños porque, ellos están próximos a una nueva etapa en la que sus intereses tienden a cambiar, sus necesidades se transforman, y es en este sentido que las relaciones se seguirán tejiendo. Por lo tanto, continuar con el fortalecimiento de la empatía y a la vez respetar los intereses y cambios, representa un reto pues como lo expresa Rogovsky (2019), los docentes cumplen un papel fundamental en la articulación entre los intereses genuinos del niño y los saberes.
- En este sentido, la implementación de un proyecto de este tipo, fundamentado en la investigación acción brinda una gama de posibilidades para el sector educativo en tanto que va más allá de la mera producción de conocimientos y permite trascender para alcanzar transformaciones que no se queden solo en la escuela, sino que logren impactar en otras esferas de la sociedad. Además, esta investigación acción demostró que, es precisamente en el campo de la educación donde se pueden llevar a cabo estas transformaciones, y para este caso en particular, es válido afirmar que la empatía sí es posible y que por lo tanto, tal y como plantea Carpena (2016), se debe apostar por “una educación que aporte elementos para desarrollar el interés y la responsabilidad por el propio bien, por el del colectivo y el de la humanidad y todo el planeta.” (p. 15)

- Por otro lado, al llevarse a cabo la intervención pedagógica desde una de las actividades rectoras en la educación inicial como lo es el juego, junto a la didáctica y los propios contextos de niños y niñas, el proceso tomó mayor relevancia y significado para ellos y por lo tanto, tuvo un gran impacto en el reconocimiento de emociones y acciones de cuidado y ayuda hacia el otro.
- Además, a pesar de las grandes teorías existentes en torno al desarrollo de los niños y su egocentrismo “natural” en edades tempranas de entre los 2 y los 7 años (Piaget, 1976), que les impide en cierto modo, reconocer las ideas del otro y por tanto su sentir, es evidente que sí puede ser trabajada desde todas las edades, como lo confirman algunos estudios centrados en analizar la empatía de niños, adolescentes y jóvenes quienes además indican que ésta ayuda a mejorar las habilidades sociales y el comportamiento prosocial tal y como plantean Garaigordobil & García de Galdeano (2006), como se citó en Fernández (2015); Por lo anterior se enfatiza en que es precisamente en estas edades, desde donde se debe comenzar a vivenciar de manera consciente la empatía. Además, se resalta que las actitudes, prácticas o capacidades trabajadas en el presente proyecto, pueden ser estimuladas desde la educación, como Feshbach (2007) lo aclara en su capítulo “Empatía y educación”, quien desde sus estudios y resultados permite afirmar una vez más que la empatía también se mejora.
- A través de la investigación acción en el aula, los docentes como agentes activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, tienen la posibilidad de transformar no sólo los contextos y entorno inmediato, sino también su propia práctica docente y su vida misma como tal, en la medida en que cambian su forma de concebir el mundo, sus percepciones respecto a su actuar y a la forma como cada decisión tomada puede afectar a los otros. Lo anterior es posible debido a que la puesta en marcha de proyectos de este tipo, demanda por parte de los investigadores, una actitud de reflexión y cuestionamiento constante que pueden traducirse en buenas prácticas que contribuyan a la construcción de una cultura de paz no sólo desde el aula sino en todas las interacciones con la sociedad en general.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Pitalito. (2020). Plan de desarrollo municipal. 2020-2023. Tomado de:
https://alcaldiapitalito.gov.co/PlanesProgramas/DiagnostivoPDM-2020_2023.pdf
- Alcaldía municipal de Pitalito. (2015). Nuestro Municipio. Tomado de:
<https://www.alcaldiapitalito.gov.co/index.php/informacion-general>
- Aguilar, M. (2000). La educación y la gestión de los conflictos. Editorial conceptos.
- Andrade, M.G. (2009). Los ciclos en educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante. *La educación valorativa en la perspectiva de los ciclos educativos*. (ed.20) Bogotá. Editorial Magisterio.
- Arias, C. (2019). Educación emocional y fortalecimiento de habilidades emocionales y sociales en el contexto educativo. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), p. 11 – 18
Disponible en:
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2492/1877>
- Aristizábal, E. (2018). Investigación para la paz: perspectiva de paz desde la primera infancia y sus agentes relacionales. *Revista Eleuthera*, 20, 75-95. DOI: 10.17151/eleu.2019.20.5.
- Aristóteles. (1378). Retórica.
- Arenas, C; & Jaramillo, N. (2017). Concepciones de la empatía a nivel general, psicológico ya partir de sus instrumentos de medición. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(15), 1-10.
- Arévalo-Sánchez, X. (2016). Los Juegos Cooperativos Como Alternativa Para Generar Paz Integral En Escuelas Mexiquenses. Tomado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811023>
- Ávila, M; & Paredes, I. (2010). Educar para la paz desde la educación inicial. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73715016009>
- Bernal M; Rodríguez, J; & Salazar, I. (2012). Didáctica crítica de las emociones de vergüenza y compasión en niños y niñas en situación de desplazamiento forzado: un estudio desde la perspectiva de las capacidades humanas. *Actualidades Pedagógicas*, (59), 161-170.

- Bericat, E. (2012). Emociones. Universidad de Sevilla, España. Editorial Arrangement of Sociopedia.
- Berkowitz, M. (1998). La educación de la persona moral. Estudios del desarrollo moral y social de la educación. Recuperado Julio 31, 2022, desde <http://tigger.uic.edu/-Inucci/MoralEd/articles/berkowitzed.html>
- Bruner, J. (1995). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cajiao, F. (2016). *La ética del cuidado y la renovación de la escuela*. Reflexión e investigación, Revista Editorial del congreso por una Educación de Calidad. (N.6) Barranquilla. Colombia. Fondo Editorial del Caribe.
- Camels, D. (2010). “El juego corporal” Primer Seminario Internacional: La infancia. (2010, Buenos Aires, Argentina). Flacso Argentina. Recuperado el 11 de febrero de 2023 en <http://www.semjuegosyjuguetes.com.ar>
- Carrasco, A; & Schade, N. (2013). *Estrategias que utilizan las Educadoras de Párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad*. Tomado de:
<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/253>
- Comisión de la Verdad. (s,f). La comisión. Tomado de:
<https://web.comisiondelaverdad.co/transparencia/informacion-de-interes/glosario/enfoque-de-accion-sin-dano>
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. (1) pp.25. Herder Editorial.
- Canivell, V. (2013). La ética y la ciencia. Tomado de:
https://www.amicsdelpais.com/es/publicaciones/la_etica_y_la_ciencia/569/#:~:text=La%20%C3%A9tica%20trasciende%20todo%20lo,podemos%20prever%20mejor%20el%20futuro.
- Cárdenas, N; Parra, A; & Rico, S. (2017). Significados y prácticas sobre la construcción de paz desde la primera infancia. Tomado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662017000200188&lng=en&tlng=es

- Carmona, P. A. & Montoya, C. (2020). Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. *Infancias Imágenes*, 19(1), 46-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763806>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. (1) España. Desclée de Brouwer.
- Carpena, A. (s.f). *Anna Carpena: "La regulación de las emociones influye en el rendimiento de los estudios" / Entrevistada por Regina de Miguel*. Educación 3.0. <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/anna-carpena-regulacion-emociones/#:~:text=%2D%20Empat%C3%ADa%3A%20capacidad%20para%20comprender%20a,para%20realizarse%20satisfactoriamente%20como%20persona.>
- Caurín, A; Morales, A; & Fontana, M. (2019). Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 27, 97-112. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/85463>
- Cerdas, J; Polanco, A; & Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista Educación*, 26(1), 169-182. [fecha de Consulta 13 de Febrero de 2023]. ISSN: 0379-7082. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026114>
- Cortes, A. (2004). *Apuntes de psicodrama (Freudiano)*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cretan, D; Richards, S; & Dunca, A. (2018). Encountering the victims of Romanian communism: young people and empathy in a memorial museum, *Eurasian Geography and Economics*, 59:5-6, 632-656, DOI: [10.1080/15387216.2019.1581632](https://doi.org/10.1080/15387216.2019.1581632)
- Cruz, E; Cuervo, L; Barrera, J; & Plazas, E. (2020). Internalización de la paz, mediante las competencias socioafectivas en niños y niñas de preescolar en Neiva. Tomado de: <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i4.960>
- Cuadrado, M. (2019). *Representaciones Sociales De Paz Y Violencia En Un Grupo De Estudiantes Del Grado Quinto De Primaria De La I. E. Paulo Vi Sede González Y Cifuentes Ii De Colombia Huila*. Tomado de: <https://maestriaeneducacionyculturadepaz.edu.co/project/46-representaciones-sociales-de->

paz-y-violencia-en-un-grupo-de-estudiantes-del-grado-quinto-de-primaria-de-la-i-e-paulo-vi-sede-gonzalez-y-cifuentes-ii-de-colombia-huila/

Damasio, A.R. (1994). *El error de Descartes: emoción, razón y el cerebro humano*. Nueva York. Putman.

Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Westview Press

Díaz, L. (2010). La Observación. Tomado de:

https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Gelsi, P. (2011). Transferencia y Empatía. Tomado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545427009>

González, D. (2015). Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. *Cambios y Permanencias*, 307-330. Disponible en:

<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/7101/7366>

González-Moreno, C. (2022). Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27068693011>

Díaz, C. & Hernández G. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos en Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista. *McGrawHill*. 12 (21).

Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.

Disponible en: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6cI-VsOF6isC&oi=fnd&pg=PA13&dq=el+campo+educativo+desde+la+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n&ots=YiAiQTxh4b&sig=4nO1_LGKq-BCKnrmOalkt2Np5HM#v=onepage&q=el%20campo%20educativo%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n%20acci%C3%B3n&f=false

Fals, B.O. (1991). “Acción y conocimiento” cómo romper el monopolio con investigación acción participativa. Un repaso de la IAP. Colombia: CINEP, 1991.

- Farfán, A. (2021). El arte habita la paz. Educación para la paz en un contexto de educación preescolar a través del teatro de títeres. Tomado de:
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.58528>
- Fernández, I. (2015). Desarrollo de la empatía en edades tempranas. Tomado de:
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/17631/?sequence=2>
- Galton, M. & MacBeath, J. (2008). Teachers under pressure (Docentes bajo presión) London, UK: SAGE Publications.
- Garcés, L; & Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones filosóficas*, 14(22), 187-201.
- Game-Mendoza, K. (2015). El Juego como Estrategia Didáctica para el fortalecimiento de los valores morales en los niños y niñas de 8 a 9 años de Educación Básica. Tomado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=582663856005>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 97-109.
- García, P. S. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la Educación*. <https://hal.science/hal-02516612/>
- García, H. (1985). El valle de laboyos, Edén huilense - José Haimer. Neiva: Imprimimos, 1985. p 13.
- Gianola, P. (2022). La guerra y la paz interpelan la educación: Nuevas perspectivas pedagógicas. Tomado de:
<https://es.scribd.com/document/605375827/La-guerra-y-la-paz-interpelan-la-educacion#>
- Gobernación del Huila. (2021). Departamento del Huila. Tomado de:
<https://www.huila.gov.co/publicaciones/165/departamento-del-huila/>
- Gómez, J. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. Tomado de:
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, L. (2019). Conflicto armado y escuela: iniciativas de paz y reconciliación en el Caquetá. Tomado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/46066>

Gómez, M. (2016). La empatía en la primera infancia. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad.*, 16(2), 35-50. Disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2451-66002016000200002

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation. Newbury Park: SAGE Publications.

Guzmán, K; Villalba, L; & Fernández, M. (2016). Emociones En Niños, Niñas Y Adolescentes Desde La Experiencia Del Desplazamiento Y La Vinculación A Los Grupos Armados En Colombia. Tomado de:

<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/834/671>

Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning / Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191–218. doi:10.1080/02103702.2017.1292684

Hernández, R. (2014). Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 75). México: McGraw-Hill.

Hobbes, T. (2004). *Leviatán: o la materia, forma y poder de un estado eclesiástico y civil.*

Traducción, prólogo y notas de Carlos Mellizo. Madrid: Alianza Editorial.

Hoyuelos, A. (2011). La educación infantil en Reggio Emilia, *Temas de infancia, por Loris Malaguzzi.* (3) Octaedro.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi. (2021). Departamento del Huila. Recuperado el 2 de febrero de 2023 de

<https://www.igac.gov.co/es/search/node/datos%20departamento%20del%20huila?page=2>

Isaza, L. (2012). El Contexto Familiar: Un Factor Determinante En El Desarrollo Social De Los Niños Y Las Niñas. Tomado de:

<https://revistas.ucatolicaluismigo.edu.co/index.php/poesis/article/view/332/305>

Jankelevitch, V. (1986). *Traité des vertus, Les vertus et l'amour* (vol. 2, pp. 168) París. Tomado de: <https://www.researchgate.net/>

Kagan, J. (1984). La naturaleza de la niñez. Nueva York. NY editorial.

- Latorre, A. (2007). Investigación: conocer y cambiar la práctica educativa. 4 ed. Barcelona: Editorial GRAO. P.32
- Lanz, C. (2012). “El cuidado de sí y del otro en lo educativo”. Utopía y Praxis latinoamericana. Ene. 2012: 39-46. Impreso.
- Lleras, J., Velásquez A. & Cháux E. (2004). Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Una propuesta de integración a las aulas académicas*. (1) Bogotá D.C. Colombia. Uniandes.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 1(3), 19-37.
<https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 54, 153-168.
- Malaguzzi L. (1992). L'Incremento delle reti comunicative, *Bambini*, año VII. N.2 (febrero 1992), 5. (N.del T).
- Malaguzzi, L. (2001). La educación infantil en Reggio Emilia. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, M. (2016). Empathy: A Key Element to Peace Education. Disponible en: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/72244>
- Martínez, C. (2009). Consideraciones sobre inteligencia emocional. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- Martínez, E; & Quintero, M. (2016). Base Emocional de la Ciudadanía. Narrativas de Emociones Morales en Estudiantes de Noveno Grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), pp. 301-313. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77344439020.pdf>
- Meirieu, P. (2001). Como enseñamos las estrategias entre teoría y práctica. Tomado de: <http://www.terras.edu.ar/jornadas/159/biblio/159Como-ensenamos-lasestrategias-entre-teoriaypractica.pdf>
- Mèlich, J. (2010). Ética de la compasión. Barcelona: Herder.
- MEN. (1997^a). Serie Lineamientos curriculares. Lineamientos Curriculares para preescolar.

- MEN. (2010). *Aprender y jugar, Instrumento Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición*. Primera edición. Bogotá, Colombia.
- MEN. (1997). Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997. Tomado de:
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2015). Ministerio de Educación Nacional. Gobierno de Colombia. Decreto que reglamenta la Ley 1732 de 2015, implementación de la Cátedra de La Paz. 2015 p. 1. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/fo-article-351620.pdf>
- MEN. (2019). *Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial*. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/178032:Actividades-rectoras-de-la-primera-infancia-y-de-la-educacion-inicial>
- Meneses, M; & Monge, M. (2006). El juego en los niños: enfoque teórico. Tomado de:
https://www.lareferencia.info/vufind/Record/CR_e7fef891e4c5088b20021e1f5786ec38
- Merlier, P. (2019). La empatía según Edith Stein. Acta fenomenológica latinoamericana. (Vol. 6) Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Minerva, C. (2002). El juego: Una estrategia importante. Tomado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601907>
- Ministerio de Ambiente. (2015). Ruta de Cambio de Pitalito 2030: Consciente y comprometido con el cambio climático. Tomado de:
https://archivo.minambiente.gov.co/images/cambioclimatico/pdf/aproximacion_al_territorio/PITALITO_2030_v6_final.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Estándares básicos de competencias ciudadanas. *Serie Guías N.6*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos básicos de Aprendizaje. *Transición (V.1)* Antioquia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Documento 3. Bogotá, D. C.: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Documento # 13: Aprender y jugar, instrumento diagnóstico de competencias básicas en transición. Bogotá, Colombia. 121 páginas.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento # 20: Sentido de la educación inicial. Serie orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia. 92 páginas.

Molina, R. (2016). *Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años*. Revista digital de educación física. Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5558017>

Mora, F. (2016). Cuando el cerebro juega con las ideas. Madrid, España. Alianza editorial

Mora, F. (2017). Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama. (2) Madrid, España. Alianza editorial

Morin, E. (2006). *El método. Ética*. Madrid: Cátedra.

Murcia Murcia, N., & Murcia Peña, N. (2020). La olla comunitaria: un camino para la construcción de paz. En J. Gómez-Vahos. (Ed.), *Prácticas sociales de paz: la configuración de sujetos y escuelas creadoras de humanidad*. (pp.251-282). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en: https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/7739/Pr%c3%a1cticas_Sociales_de_Paz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Naciones Unidas. (1998). Resolución A/52/13

Nussbaum, M. (2006). El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y Ley. Buenos Aires: Katz.

Nussbaum, M. (2003). La terapia del deseo. Barcelona: Paidós.

- Muñoz, R. (2001). *Construir paz y transformar conflictos*. Editorial: ITESO México, 2001.
Tomado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/>
- O'Keefe, M. (2005). *Teen Dating Violence: A Review of Risk Factors and Prevention Efforts*.
Recuperado de: <https://www.ojp.gov/ncjrs/virtual-library/abstracts/teen-dating-violence-review-risk-factors-and-prevention-efforts>
- Olivera, J; Braun, M; & Roussos, A. (2011) Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica XX (Agosto)* : Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823003>
- Paoloni, P. V. (2014). *El papel de las emociones en los aprendizajes académicos*. Paoloni, PV, Rinaudo, MC y González Fernández, A.(Comps.) *Cuestiones en Psicología Educativa: perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo*. Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social (SLCS).
- Parra C; Gil, H; Javela, J; Rengifo, M; & Urbano, I. (2015). *El turismo rural como estrategia de desarrollo sostenible para el municipio de Pitalito - Corregimiento de Bruselas (Huila)*. *Entornos*, 28(1), 81-85. Tomado de: <https://doi.org/10.25054/01247905.1226>
- Patton, Q. (1982). *Métodos de evaluación cualitativa*. Traducción realizada con fines didácticos, no comerciales. (Título Original: *Qualitative evaluation methods*. Tercera Impresión. SAGE Publications.
- Peña, G. I. (2021). *Incidencia del acompañamiento familiar en la formación afectiva de los estudiantes de básica primaria que permita diseñar y proponer escuelas de padres buscando fortalecer los lazos familia-escuela*. Universidad Surcolombiana, Neiva.
- Pérez, M. (2010). *Definición de sensibilidad - Qué es, Significado y Concepto*. Recuperado el 08 de febrero de 2023 de <https://definicion.de/sensibilidad/>

- Pérez, P; Quintero, A; & Riveros, E. (2017). *Los niños nos hablan de paz en el Paraíso*. Revista de la Universidad de La Salle, (73), 295-328. Disponible en:
<https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2017/iss73/16/>
- Piaget, J., & TEORICOS, A. (1976). Desarrollo cognitivo. *España: Fomtaine*. Tomado de:
<https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1H30ZJVMP-10MKYH2-QWH/Desarrollo%20Cognitivo.pdf>
- Piaget, J. (1971). *Biology and Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Proyecto Educativo Institucional. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Tomado de:
<https://iejoseeustasiorivera.edu.co/>
- Quintero, M. (2015). *Pedagogía de las emociones para la paz*. UAQUE. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá D.C. Colombia.
- Rentería, C.E. (2016). *Reflexión e investigación. Construir la paz en la mente humana*. Septiembre de 2016. Colombia
- Rey, M. (2009). *La cooperación en el aula*. *Revista Innovación y Experiencia Educativas*, 4. Recuperado el 7 de febrero de 2023 en
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_REY_2.pdf
- Ríos, D. (2011). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México. Mc Graw Hill.
- Rodríguez, D. (1993). *Métodos docentes en educación preescolar*. Maturín: INFORHUM. Postgrado y Extensión.
- Rogovsky, C. (2019). *La inclusión de los intereses de los niños en Educación Inicial*. Tomado de:
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/4023>
- Rousseau, J. (1762). *Émile ou De l'éducation*, p. 381. La Haya: Neaulme.
- Ruiz, C. (1998). *La estrategia didáctica mediadora: ocho años después*. *Investigación y Postgrado* 13(1).

- Ruvalcaba, N., Alfaro, L., Orozco, G., & Rayón, R. (2018). Construcción y validación de la Escala de Buen Trato en adultos mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46(3), 7-14. Recuperado de:
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_Ruvalcaba.pdf.
- Sağkal, A. S., Turnuklu, A., & Totan, T. (2012). Empathy for Interpersonal Peace: Effects of Peace Education on Empathy Skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1454-1460. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987855.pdf>
- Sánchez. M. (2017). Las consecuencias de la guerra en las emociones y la salud mental. Una historia de la psicopatología y medicación en los frentes bélicos de occidente. *Revista de Estudios Sociales* 62:90-101. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.09>
- Sánchez, B. (1999). *El arte de pensar bien*. Editorial: DIANA.
- Sánchez-Domínguez, J. P., Ortega, S. E. C., & López, B. M. H. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*, 313-328.
- Sandoval, C.C.A. (2002). “Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social”, Módulo 4, Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO, 2002, pp. 35.
- Sevilla, R; López, L; & Ascencio, I. (2018). El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. *Educere*, 22(71), 61-71. Recuperado el 6 de febrero de 2023 en: <https://www.redalyc.org/journal/356/35656002005/35656002005.pdf>
- Sirvent, M. (2018). *De la educación popular a la investigación acción participativa. Perspectiva pedagógica y validación de sus experiencias*. Tomado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6741247>
- Soliman, D., Frydenberg, E., Liang, R. & Deans, J. (2021). Enhancing empathy in preschoolers: a comparison of social and emotional learning approaches. *The Educational and Developmental Psychologist*, 38(1), 64-76. 10.1080/20590776.2020.1839883
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Prefacio de José Luis Caballero. Colección Estructuras y Procesos. Disponible en:
<https://www.torrossa.com/en/resources/an/4669210>

- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 4, p.272
- Strauss, A; & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia . Recuperado el 17 de agosto de 2022 de <https://cutt.ly/FfFnJL>
- Tamayo, D; Tabares, L; & Muñoz, M; Segura, S; Palacio, Y; & Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. Tomado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85369946006>
- Taylor, S. & Bogdan R. (1992). “La presentación de los hallazgos”. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1992, pp. 100-132.
- Taylor, S; & Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tobar, J; Díaz, E; & Bermúdez, B. (2018). La educación para la paz en los niños del grado de transición en el nivel preescolar. *Conrado*, 14, 354-359. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/855>
- Tudge, J. (1993). *Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula*. Aique Grupo Editor.
- Twenge, J.M. (2006). *Generación yo: por qué los jóvenes estadounidenses de hoy son más seguros, asertivos, con derecho y más miserables que nunca*. Nueva York, NY Publicaciones. Tomado de: https://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Generation+me.+Why+todas+Young+Americans+are+more+confident%2C+assertive%2C+entitled+%E2%80%93+and+more+miserable+than+ever&btnG
- UNESCO. (1966). *El Correo de la UNESCO: Una ventana abierta sobre el mundo*, XIX, 7/8, p. 6-7, illus. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000033223_spa
- UNICEF. (2019). *Seamos amigos en la escuela: Una guía para promover la empatía y la inclusión*. Tomado de: https://www.unicef.org/ecuador/media/3886/file/Ecuador_guia_inclusion_empatia.pdf.pdf

Vargas, M. & Basten, M. (2013). Aplicación de la propuesta para fortalecer la vivencia de los valores de solidaridad y empatía con niños y niñas de 4 a 5 años, de una institución privada de Heredia, por medio de talleres lúdicos-creativos. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 199-228. Disponible en: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n3/a10v17n3.pdf>

Veizaga, K. (2017). Programa de capacitación en abrazoterapia, para fortalecer habilidades socioafectivas en educadoras de centros infantiles municipales. Tomado de: http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n18/n18_a04.pdf

Vygotsky, L. (1979). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard Mass: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad preescolar*. Madrid: Akal editorial. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=668448>

Vygotsky, L. S. (1966). “El papel del juego en el desarrollo del niño”. En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Winner, E. (2013). How children use drawing to regulate their emotions. *Cognition & emotion*, 27

ANEXOS

Anexo 1. Modelo del consentimiento informado a padres.

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y CULTURA DE PAZ**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

**PROYECTO: INVESTIGACIÓN DE AULA PARA LA PROMOCIÓN DE UNA
CULTURA DE PAZ EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL HUILA**

Este documento tiene como propósito obtener la Autorización de padres y/o representantes legales y/o acudientes de estudiantes que participan parte de la **investigación titulada:**

Establecimiento Educativo:

Fecha:

Municipio:

Yo, _____ con c.c. _____ [madre, padre o representante legal o acudiente], y yo, _____ con c.c. _____ [padre o representante legal], mayor(es) de edad, del niño o niña _____ de _____ años del establecimiento educativo en mención he (hemos) sido informado(s) acerca de la investigación mencionada que tiene como propósito desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza de una **cultura de la empatía en las instituciones educativas del Huila** el cual será desarrollada por la investigadoras, docentes _____ como requisito de grado para la obtención del título de Magíster en el programa académico de Maestría en Educación y Cultura de Paz, Universidad Surcolombiana y que será desarrollada durante el año 2022.

Además, manifiesto (manifestamos) que entiendo (entendemos) los propósitos del estudio y la forma de participación del niño/a en mención; por lo anterior autorizo su participación en las actividades mencionadas. Además, autorizo la el almacenamiento en medio magnético (audio y video) de las sesiones de trabajo, así como el uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del video e imágenes obtenidas del registro. Así mismo y luego de haber sido informado(s), comprendo (comprendemos) que la participación de mí (nuestro) niño o niña será voluntario y que no recibirá retribución alguna por ello. Finalmente acepto los horarios y condiciones en las cuales se desarrollaran las actividades y declaro que he sido informado de que puedo retirar este consentimiento en cualquier momento.

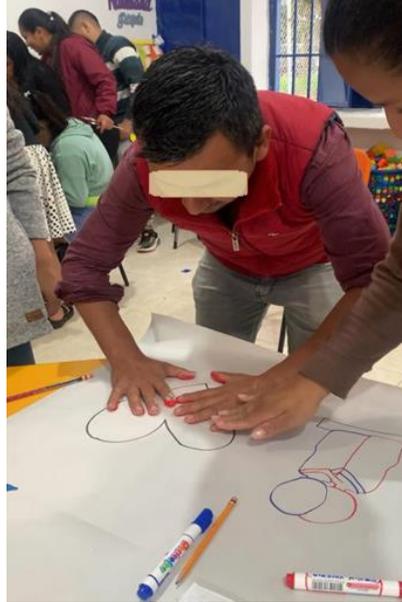
Firma padre o padres de familia

_____ cc. _____

N. celular _____

Anexo 2. Fotografías de talleres aplicados

- Talleres a padres de familia de socialización y devolución



- Talleres a niños de transformación



Anexo 4. Plantilla Diseño de Talleres

 UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA	
TALLER 3 [INTERVENCIÓN] A NIÑOS & NIÑAS	
Nombre: Por: Objetivo: Lugar: Población: Duración: Registro:	
ACTIVIDADES A DESARROLLAR:	
FASE INICIAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Bienvenida - Sensibilización 	
FASE CENTRAL	
Actividad 1: Actividad 2: Actividad 3:	
FASE FINAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del taller - Cierre 	

