



Empaz: un programa de educación emocional para la enseñanza del conflicto armado colombiano y el fortalecimiento de la empatía cognitiva, afectiva e histórica

Autor

Daniel Alejandro Jiménez Roa

Directora

Nadia García Sicard

Magíster en Inteligencia Emocional y Bienestar

Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud

Decanatura del Medio Universitario

Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2025

Tabla de Contenido

Resumen	4
Introducción	5
Fundamentación teórica	8
Modelo teórico de competencias emocionales implementado en el programa	8
El concepto de empatía cognitiva, afectiva e histórica	11
Marco legal de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia	13
Fundamentación didáctica y programas previos	14
Objetivos	16
Objetivo general	16
Objetivos específicos	16
Método	17
Población y muestra	17
Evaluación del programa	17
Descripción del plan de actuación	21
Estructura del programa de educación emocional	21
Descripción de las sesiones del programa	22
Sesiones del primer bloque: el conflicto y sus características	22
Primera sesión- El concepto de conflicto	22
Segunda sesión- Modalidades de violencia	23
Sesiones del segundo bloque: la violencia en Colombia: huellas de la historia.	24
Tercera sesión- Modalidades de violencia: representaciones y memoria	24
Cuarta sesión- ¿A qué suena la infancia? Sonidos de guerra.	25

	3
Quinta sesión- El cuerpo como territorio de guerra	26
Sesiones del tercer bloque: sonidos para la resiliencia.	26
Sexta sesión- La historia del otro: realidades del conflicto armado.	26
Séptima sesión- ¿Con quiénes me relaciono?	28
Octava sesión- ¿A qué suena el conflicto armado colombiano?	29
Novena sesión- Nuestro aporte para la convivencia para la paz	29
Resultados	30
Evaluación del proceso de aplicación	30
Primer bloque: el conflicto y sus características	31
Segundo bloque: la violencia en Colombia: huellas de la historia	33
Tercer bloque: sonidos para la resiliencia	35
Evaluación de los resultados	37
Enfoque cuantitativo	37
Enfoque cualitativo	39
Análisis temático	39
Conclusiones	44
Valoración personal	47
Referencias	49
Anexos	53

Resumen

La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia ha adquirido una gran importancia, pues busca desarrollar competencias que le permitan al estudiantado comprender las realidades sociales que emergen en su entorno, específicamente en el contexto colombiano bajo el marco de la violencia y el conflicto armado. Sin embargo, al ser un tema tan sensible y amplio, es necesario articular la Educación Emocional para la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el fin de desarrollar algunas competencias como la empatía para la prevención y resolución de conflictos. En ese orden de ideas, este proyecto busca demostrar la importancia que tiene la educación emocional para las Ciencias Sociales en estudiantes de grado noveno de una institución educativa de carácter privado en Cota, Cundinamarca, con lo cual, además de generar un aprendizaje integral sobre la historia de Colombia, les permite desarrollar la empatía, específicamente en el marco de la competencia social del modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007), para aportar a la reducción de los índices de violencia y a la construcción de una sociedad que exige la protección y reivindicación de los Derechos Humanos. El programa demostró, a través de una metodología mixta con la aplicación del cuestionario de Cociente de Empatía (EQ) y un análisis temático, que los estudiantes lograron sensibilizarse y acercarse a la comprensión de los actores del conflicto desde una perspectiva más humana.

Palabras clave: Ciencias Sociales, Conflicto armado colombiano, Competencia social, Empatía, Educación Emocional.

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales en las instituciones educativas de Colombia está regida por una serie de documentos y normativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dentro de dichos lineamientos se menciona la importancia de la transversalización de algunas habilidades para la vida, tales como la comunicación, la asertividad, la resolución de conflictos, la empatía, entre otras fundamentales para el relacionamiento social, las cuales suelen ser desarrolladas en asignaturas como Ciencias Sociales y Cátedra de la Paz. Sin embargo, en muchas oportunidades este tipo de habilidades suelen quedar en un segundo plano, pues los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales se sobrepone al desarrollo integral del individuo, bien sea por la falta de formación del profesorado para potencializar estas competencias, tal y como lo menciona la Secretaría de Educación Pública de México, citada por Cervantes (2020), al señalar que en la educación obligatoria y en la formación docente se “ha puesto más atención al desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices que al desarrollo socioemocional” (p. 3), o por la necesidad de cumplir con los estándares previstos que son evaluados por las pruebas de Estado, pues Álvarez (2020) señala que el conocimiento disciplinar de los docentes está “dirigido a entrenar a sus estudiantes para responder exámenes estandarizados” (p. 452), en lugar de habilidades metacognitivas.

Ahora bien, en el caso particular de los lineamientos del MEN de Ciencias Sociales para grado noveno se plantea la enseñanza del conflicto armado colombiano, en donde se espera que los estudiantes no solo relacionen hechos sociales y políticos de la segunda mitad del siglo XX en Colombia, sino que también comprendan las implicaciones que tiene en las personas la vulneración de sus derechos fundamentales, las acciones que pueden generar sufrimiento a otras personas y la necesidad de adquirir herramientas de resolución de conflictos en medio de una serie de acontecimientos que legitiman la violencia (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

Además, la edad en la que se encuentran los estudiantes de grado noveno es otro determinante que nos explica la necesidad de abordar no solo contenidos académicos, sino también para la vida, pues atraviesan en su adolescencia una etapa crucial para su desarrollo. De acuerdo con Schoeps et al (2019) en esta etapa se producen diferentes cambios cognitivos que ponen a prueba sus recursos psicológicos, en donde “las habilidades emocionales ayudan a tener aptitudes relacionales que promueven un adecuado ajuste y desarrollo en los adolescentes” (p. 51). Análogamente, López-Noguero et al (2023), argumentan que los componentes emocionales impactan en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los adolescentes, pero también en la convivencia con los demás, en el alcance de un equilibrio personal y en la capacidad de adaptarse al entorno.

Si bien es cierto que diversos estudios presentan un panorama sobre la importancia de las competencias socioemocionales en el estudiantado, existe un elemento fundamental que también debe ser reconocido: la experiencia docente en el aula. En efecto, esta investigación surge de la necesidad percibida por el autor del programa acá presentado, docente de Cátedra de la Paz de grado noveno de una institución educativa de carácter privado en Cota, Cundinamarca, ya que logró identificar que, en medio del proceso de enseñanza/aprendizaje no solo bastaba tener herramientas didácticas para la enseñanza de las Ciencias Sociales, ya que los estudiantes presentaban otro tipo de necesidades y problemáticas, tales como la comprensión de sí mismos, de sus compañeros y la sensibilidad por el entorno y por los actores externos a ellos que se abordan en las sesiones de clase. En primera instancia, previo a la implementación del programa, se identificó que los estudiantes tenían dificultades para interpretar y comprender las emociones de sus compañeros: ignoraban sus necesidades y preferían enfocarse en sus propios intereses. En segunda medida, en el marco de la enseñanza del conflicto, aunque lograban adquirir los conocimientos sobre los contenidos impartidos,

reflejaron poca empatía por las víctimas del conflicto, pues consideraban ajenas sus vivencias, dado que se encontraban en un contexto diferente al de ellos.

Frente a esta necesidad, Rafael Bisquerra y Nuria Pérez (2007) reflexionan en torno a la manera en la que la Educación Emocional se configura como un proceso continuo que potencia el desarrollo integral del individuo más allá de los contenidos académicos, pues busca promover su bienestar y “capacitarle para la vida” (p. 75). Es por ello que, de la mano del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), plantean el *modelo pentagonal de competencias emocionales*, en donde estas buscan contribuir al desarrollo de un “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63).

En ese orden de ideas, se vislumbra desde el diseño del programa Empaz, una apremiante necesidad de fortalecer las competencias emocionales, particularmente las habilidades sociales, para el aprendizaje de las Ciencias Sociales y el desarrollo del individuo en estudiantes de grado noveno de una institución educativa privada en Cota, Cundinamarca, pues estas les brindan una serie de herramientas que les serán útiles para su vida, en su relacionamiento consigo mismos y con los demás. Además, el programa Empaz acá propuesto, le permitirá a cada alumno comprender no solo los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales propios de la clase de Cátedra de la Paz, sino también distintas realidades que se alejan de sus propios contextos, privilegios y creencias a través del fortalecimiento de la empatía cognitiva (Fernández-Pinto et al, 2008), afectiva (Lemos et al, 2022) e histórica (Balvín y Mejía, 2019).

Lo anterior se desarrolló a través de la implementación de un programa de Educación Emocional transversal con la asignatura de Cátedra de la Paz, con el fin de que los estudiantes logaran sensibilizarse para el fortalecimiento de su empatía, una de las

habilidades de la competencia social del modelo pentagonal de competencias emocionales de Rafael Bisquerra y el GROPE, para ser conscientes de su entorno cercano y local, reconocer las necesidades y emociones de los demás en aras de prevenir y reducir los índices de violencia en las instituciones educativas y en el país, discutir sobre la importancia de la sana convivencia y la resolución asertiva de conflictos.

A partir de lo anterior, se presenta en este documento la fundamentación teórica basada en el modelo pentagonal de competencias emocionales, en el constructo de empatía, el marco legal de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia y en la fundamentación didáctica sobre la enseñanza del conflicto. Posteriormente, la presentación en profundidad del programa Empaz, el desarrollo de las sesiones con sus conclusiones y los resultados finales que arrojaron las dos evaluaciones implementadas.

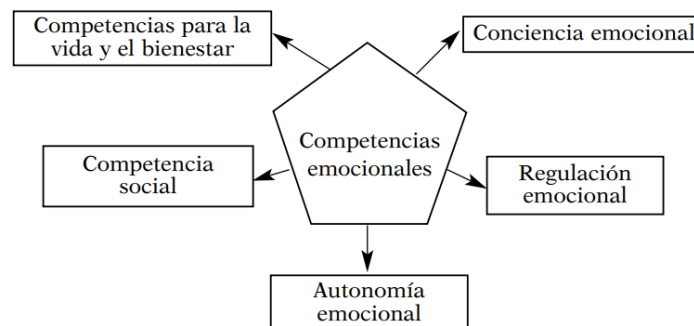
Fundamentación teórica

Modelo teórico de competencias emocionales implementado en el programa

Uno de los marcos más importantes del programa de Educación Emocional es el *modelo pentagonal de las competencias emocionales* propuesto por Bisquerra y Pérez (2007), en el que señalan la importancia de este tipo de habilidades para el desarrollo de una ciudadanía responsable y efectiva, particularmente, y como se mencionó previamente, en la adolescencia, etapa formativa en donde resultan ser determinantes para el correcto desenvolvimiento del individuo. Además, los autores señalan que las competencias emocionales favorecen “los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69). Dentro de este modelo se presentan cinco competencias expresadas en un pentágono (ver figura 1): la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar.

Figura 1

Modelo pentagonal de las Competencias Emocionales.



Nota: Gráfica de las competencias emocionales abordadas en la investigación. *Fuente:* (Bisquerra y Pérez, 2007)

Por un lado, la *conciencia emocional* hace referencia a la manera en la que los individuos toman conciencia de sus emociones y las de los demás, teniendo la capacidad de etiquetarlas, percibir las y comprender el significado que tienen dependiendo el contexto en el que se desarrollan. La *regulación emocional*, fruto de la consecución de la anterior competencia, implica la adquisición de una serie de estrategias que le permitan al individuo regular sus propias emociones gracias a las habilidades de autorregulación que ha desarrollado, pero también a la capacidad de autogenerar emociones positivas “de forma voluntaria y consciente” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 71).

Por otro lado, la *autonomía emocional* hace alusión a las habilidades propias que desarrolla el individuo para generar un autoconcepto positivo de sí mismo, tales como la autoestima, la automotivación, la responsabilidad y la resiliencia, siendo esta última fundamental en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales, pues en Colombia, particularmente en el contexto del conflicto, las diversas comunidades y víctimas han desarrollado esta habilidad para afrontar las adversidades que la vida y su contexto han presentado en su camino.

La *competencia social*, base y foco de este programa de educación emocional, busca generar actitudes prosociales en la población con el fin de desarrollar respeto por los demás, compartir emociones, prevenir y solucionar conflictos, aceptar las diferencias, entre otros (Bisquerra y Pérez, 2007). Además, es fundamental porque le permite al individuo poner en práctica las competencias anteriores, dado que, al comprender las emociones de los demás, tiene la capacidad de aceptar las diferencias, respetar y procurar por el bienestar de su entorno cercano y local.

Cabe resaltar que, en el marco de la competencia social, es relevante hablar sobre la *inteligencia interpersonal*. En otro estudio sobre el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes, Pérez y Filella (2019) señalan que este tipo de inteligencia se refiere a la “capacidad de comprender a los demás y relacionarse con ellos de forma mutuamente beneficiosa” (p. 26), lo cual resulta ser fundamental para los estudiantes en la comprensión del entorno cercano (como sus familiares, amigos, docentes, entre otros) y local (actores sociales). Así mismo, el hecho de poner sobre la mesa la premisa de “comprender a los demás” nos lleva, necesariamente, a acudir al concepto de empatía, el cual se abordará más adelante.

Por último, pero no menos importante, las *competencias para la vida y el bienestar* comprenden el afrontamiento satisfactorio de los desafíos de la vida, así como la consecución de una vida equilibrada que lleva al bienestar, a fluir y a desarrollar un compromiso por sí mismo y por los demás (Bisquerra y Pérez, 2007).

Dado que el foco del programa de educación emocional reside en la competencia social, la cual comprende habilidades como el respeto por los demás, el comportamiento prosocial, la prevención de conflictos y, entre esas, la empatía, en esta propuesta se aborda esta última habilidad entendida desde tres perspectivas: cognitiva, emocional e histórica. A

continuación, se presentará, desde diferentes perspectivas, una aproximación teórica al concepto.

El concepto de empatía cognitiva, afectiva e histórica

La *empatía* es un concepto que resuena en diferentes contextos, culturas y relaciones: se utiliza con diversos objetivos y con el fin de generar conciencia respecto a normas sociales, conductas o situaciones esperadas. Baron-Cohen & Wheelwright (2004) señalan que la empatía “es el impulso o la capacidad de atribuir estados mentales a otra persona/animal, y conlleva una respuesta afectiva apropiada en el observador al estado mental de la otra persona” (p. 168). Sin embargo, Muñoz y Chaves (2013) realizan una investigación en la que exploran las concepciones que han tenido educadores, biólogos, psicólogos y otros profesionales sobre el concepto, poniendo en manifiesto que, pese a su resonancia constante en el lenguaje, es complejo llegar a un acuerdo sobre su definición y que, en lugar de ser una necesidad apremiante, surge como una oportunidad para reflexionar sobre sus usos y funciones.

Fernández-Pinto et al (2008) señalan que la *empatía cognitiva* hace referencia a la “habilidad de explicar y predecir el comportamiento de uno mismo y de los demás, atribuyéndoles estados mentales independientes, tales como creencias, deseos, emociones o intenciones” (p. 285). Es decir que este tipo de empatía hace alusión a la capacidad que tenemos de comprender las emociones y creencias de las demás personas, en donde no se logran compartir y/o experimentar dichos fenómenos afectivos, sino que resulta ser un proceso intelectual en el que, además, lleva a “considerar el mundo desde otros puntos de vista y permite a un individuo anticipar el comportamiento y las reacciones de los demás” (Landaeta-Mendoza, 2021, p. 69).

Por su parte, la *empatía afectiva* parece ser de un nivel superior al de la empatía cognitiva: hace alusión a la manera en la que el individuo no solo comprende e identifica las emociones de los demás, sino que también las siente en algún grado. Algunos autores como Lemos et al (2022) señalan que la empatía afectiva hace referencia a “un afecto compartido o sentimiento vicario [...] que se experimenta ante las experiencias emocionales ajenas [...], siendo una respuesta afectiva apropiada a la situación de otra persona” (p. 2). De esta manera, es posible identificar que este concepto sugiere que la empatía es la experiencia de las emociones positivas y negativas de los demás, lo cual nos lleva a movilizarnos emocionalmente (Lemos et al, 2022).

Ahora bien, en cuanto al contenido histórico, particularmente sobre el conflicto armado colombiano, se han seleccionado algunos marcos teóricos que sustentan la enseñanza del conflicto desde una perspectiva más humanística. Por ejemplo, Balvín y Mejía (2019), presentan el concepto de *empatía histórica*, el cual ha sido recopilado por diversos autores. Este término es definido como la “habilidad cognitiva que permite, a través de la imaginación histórica controlada, suponer la reconstrucción imaginaria de contextos históricos (Balvín y Mejía, 2019, p. 113).

Adicionalmente, Álvarez (2022) señala que la empatía histórica resulta ser un proceso tanto cognitivo como afectivo, puesto que no solo supone un razonamiento sobre la manera en la que las fuentes o los contextos históricos se desarrollaron y relacionan entre sí, sino que también implica una imaginación sobre lo que determinados personajes históricos sintieron en sus respectivos contextos. Cabe resaltar que la empatía histórica surge como una herramienta didáctica en la enseñanza de la historia, siendo alternativa a la educación tradicional, pues esta permite que los conocimientos emerjan más allá de una memorización con el fin de realizar un análisis crítico del pasado y resaltar “la valoración de los colectivos

subalternos (campesinos, niños, mujeres, minorías sexuales, entre otros) como sujetos históricos con capacidad de resistencia y transformación” (Álvarez, 2022, p. 452).

Marco legal de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia

En primera instancia, el programa se fundamenta en el marco de la regulación colombiana para la enseñanza de las Ciencias Sociales, particularmente en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). Estos tienen como finalidad, entre otras cosas, “aportar a la formación de hombres y mujeres miembros activos de una sociedad” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 107).

Por un lado, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) ponen en manifiesto los aprendizajes previstos para cada grado y área, de tal manera que “expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se pueden edificar el desarrollo futuro del individuo” (Colombia Aprende, s.f.). Cabe resaltar que el MEN considera que los aprendizajes son las habilidades y conocimientos que le dan al aprendiz un contexto cultural e histórico, de modo que, como se ha afirmado previamente en este trabajo, el aprendizaje no solo se concibe en términos de saberes, sino también en el desarrollo de competencias que le den sentido y orientación a la vida del individuo. Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias son un referente que busca dictaminar en qué medida los estudiantes, instituciones y docentes cumplen con expectativas comunes de calidad. Si bien es cierto que los estándares centran su atención en el concepto de calidad educativa, también es verdad que se plantearon bajo la premisa de que el sistema educativo tiene la necesidad de ofrecer a los estudiantes diversas oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir. En ese sentido, plantean unas metas que se estructuran en función de una situación esperada: que los estudiantes puedan saber y saber hacer en situaciones concretas en las que

requieran la aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Es por esto por lo que el MEN define las competencias como las capacidades que tenemos para utilizar nuestros conocimientos en situaciones distintas en las que se aprendieron, con el fin de que, independientemente del contexto del estudiante, puedan aplicar lo aprendido en sus vidas y, a la vez, garantizar la calidad esperada en el marco del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Fundamentación didáctica y programas previos

Si bien es cierto que en el desarrollo de la investigación no se ha encontrado un registro explícito de un programa de Educación Emocional sobre la enseñanza del conflicto armado colombiano, existen una serie de prácticas pedagógicas y didácticas en torno a las herramientas necesarias para abordar esta temática desde un enfoque socioemocional. Diferentes estudios, como los que se presentarán a continuación, nos acercan, de una manera u otra, a comprender el papel que tienen las emociones a nivel pedagógico y social en el reconocimiento no solo del conflicto y sus componentes históricos, sino también el de los agentes sociales inmersos en él.

Por ejemplo, Pineda y Orozco (2021), abordan la *pedagogía de las emociones* a partir de experiencias de docentes en territorios del conflicto, particularmente en Meta, Colombia. En su estudio se pudo identificar que uno de los ejes centrales para la construcción de paz es el reconocimiento del otro, el cual se fundamenta en la necesidad de abordar la pedagogía de las emociones para reconocer a las personas como seres independientes y con capacidades fundamentales tanto para la vida colectiva como para la identidad del territorio (Pineda y Orozco, 2021).

En ese orden de ideas, señalan que es fundamental trabajar en el reconocimiento para interpretar las demandas de la sociedad ante dilemas de justicia social, poniendo en manifiesto que:

La pedagogía de las emociones permitirá el reconocimiento emocional, el cual estará representado por las relaciones primarias de afecto, amistad y amor, en las cuales se dan experiencias recíprocas de atención amorosa entre personas que se saben dependientes. Es a través del cuidado amoroso que se procura el bienestar del otro, satisfaciendo sus necesidades individuales. (Pineda y Orozco, 2021, p. 122)

Así mismo, en este estudio se aborda el concepto de *geopolítica de las emociones*, en donde se discute, a partir de la perspectiva de diferentes autores, en torno al papel que juega el territorio en el desarrollo de emociones que impulsan u obstaculizan la construcción de paz, influyendo en el comportamiento y la ética de los habitantes de determinado lugar. Este concepto resulta ser fundamental para articular la enseñanza de la geografía y de la historia a un contexto socioemocional que, según los autores, es relevante para identificar relaciones intersubjetivas en el marco de la cultura de paz (Pineda y Orozco, 2021).

Análogamente, Ramos y Gamboa (2024) realizan un estudio sobre el estado del arte de la enseñanza del conflicto armado colombiano, en donde señalan que, más allá de pensar en la didáctica del conflicto, se debe hablar de la *pedagogía de la memoria*, pues se ha priorizado el interés por superar la violencia y reflexionar en valores, comprender históricamente el pasado y generar conciencia crítica por el pasado y el presente.

Por último, en esta investigación se identifican algunos aspectos importantes relacionados con la enseñanza del conflicto: primero, se señala que los docentes han utilizado los testimonios y las voces directas de las víctimas como una herramienta para aumentar la dimensión emotivo-empática, uno de los propósitos de la pedagogía de la memoria (Ramos y Gamboa, 2024). Segundo, resaltan que la enseñanza no solo debe enfocarse en saberes

disciplinarios propios de la historia, sino también de otros campos que permitan “observar la forma como la memoria, al involucrar emociones, sentimientos, actitudes y creencias, configura la subjetividad de sus estudiantes desde una dimensión psíquica” (Ramos y Gamboa, 2024, p. 170).

Objetivos

Objetivo general

Implementar un Programa de Educación Emocional para la enseñanza del conflicto armado colombiano en el grado noveno de una institución educativa de carácter privado ubicada en Cota, Cundinamarca, con el fin de sensibilizar a los estudiantes en el desarrollo de la empatía como base para la prevención de violencias, a partir de la comprensión del otro en su complejidad humana —incluyendo su historia, emociones, contextos y dignidad— desde una perspectiva crítica, ética e integral.

Objetivos específicos

1. Realizar una propuesta curricular en la que se articulen los contenidos disciplinares de la asignatura de Cátedra de la Paz para grado noveno con la competencia social del modelo pentagonal de las competencias emocionales de Rafael Bisquerra Alzina.
2. Diseñar una serie de actividades didácticas y pedagógicas en el marco de la enseñanza del conflicto armado colombiano que fomenten el desarrollo de la empatía no solo para comprender la realidad de las víctimas de la guerra, sino también de su entorno cercano (familiares, compañeros, etc.).
3. Acompañar el proceso de formación de los estudiantes a partir de un ejercicio de evaluación y retroalimentación constante desde el enfoque disciplinar de las Ciencias Sociales.

4. Evaluar el programa Empaz con el fin de identificar en qué medida los estudiantes han utilizado las herramientas del programa para aplicarlas en su vida cotidiana y en la comprensión crítica de los contenidos disciplinares, especialmente en relación con el desarrollo de la competencia social y la empatía.

Método

Población y muestra

La población en la que se implementó el programa Empaz fueron estudiantes de noveno grado (que oscilan entre los 14 y 16 años de edad) de una institución educativa privada de Cota, Cundinamarca. Los estudiantes se dividen en dos grupos naturales: noveno (16 estudiantes: seis mujeres y diez hombres) y noveno A (18 estudiantes: ocho mujeres y diez hombres). Para efectos de la investigación se aplicó con ambos grupos el programa, puesto que se quiso medir el impacto que tuvo su aplicación sin discriminar a alguno de los dos cursos. Cabe aclarar que al ser población menor de edad se obtuvieron todos los permisos y consentimientos informados de sus acudientes, dentro de los cuales solo 26 autorizaron la participación en la recolección de datos, particularmente del Cuestionario de Empatía (EQ).

Evaluación del programa

Con el fin de evaluar el impacto que tuvo el programa, se realizó un análisis pretest y posttest del grupo que participó en el programa (grado noveno), el cual se complementó con un análisis temático de tipo cualitativo. Aunque se utilizaron estas herramientas para medir el alcance de los objetivos, durante la aplicación del programa se realizó una evaluación de los productos e intervenciones realizadas por los estudiantes en las diferentes actividades planteadas.

Por un lado, el abordaje cuantitativo consistió en la implementación del cuestionario de autoinforme *Cociente de empatía (EQ)* de Baron-Cohen & Wheelwright (2004), el cual surge después de que los autores identificaran que no existía un test que midiera de forma precisa la empatía, pues la mayoría de pruebas dividían la *empatía cognitiva* de la *afectiva*, mientras que estos señalan que ambos componentes coexisten y no se pueden separar con facilidad. Este test consta de 60 preguntas: 40 que abordan la empatía y 20 de relleno para distraer a la persona del objetivo del cuestionario. Las preguntas evalúan la empatía desde una perspectiva integral, es decir, rastreando aspectos cognitivos y afectivos sin discriminarlos, las cuales se responden con acuerdo total, acuerdo parcial, desacuerdo parcial o desacuerdo total. El test se aplicó antes y después de la aplicación del programa, en aras de identificar si las actividades y la articulación de la educación emocional para la enseñanza de las Ciencias Sociales ha tenido impacto en la sensibilización de la empatía en los estudiantes.

Es importante señalar que, dado que los estudiantes son menores de edad, antes de la implementación del pretest se envió una carta de presentación del programa con el aval por parte de la rectoría de la institución (ver anexo 1), así como el consentimiento informado a los padres de familia (ver anexo 2), con el fin de recibir la autorización para la participación de sus hijos en la investigación y la recolección de datos. Además, se les pidió un asentimiento informado a los estudiantes, indicándoles en qué consistirían las actividades de clase y solicitándoles su acuerdo de participación en estas.

Por otro lado, el abordaje cualitativo se implementó a través de la creación de unas historias sobre el conflicto armado colombiano con base en una fotografía seleccionada desde el principio del trimestre. Allí, los estudiantes debían diseñar un relato de autoría propia, con base en una investigación realizada previamente, sobre los personajes del retrato, utilizando modalidades de violencia, emociones percibidas, desarrollo, causas, consecuencias y reflexión. Este ejercicio tenía como objetivo identificar la manera en la que los estudiantes

construyen contextos históricos desde la imaginación histórica controlada (empatía histórica), apropiándose de los elementos teóricos y emocionales abordados en clase. Con base en los productos de los estudiantes, se utilizó la herramienta de *Análisis temático* de Braun y Clarke (2006), apoyado por la Inteligencia Artificial, el cual permite identificar patrones dentro de los datos e informar “sobre las experiencias, los significados y la realidad de los participantes” (p. 81). Además, Christou (2024) señala que el Análisis temático mediante Inteligencia Artificial favorece el proceso de investigación; a saber, tiene la “capacidad para procesar eficientemente grandes conjuntos de datos, discernir relaciones complejas dentro de ellos y automatizar tareas” (p. 563-564). Sin embargo, también afirma que uno de los riesgos reside en la pérdida de aspectos propios de la cultura, como las metáforas u otras expresiones, en este caso, de los estudiantes. Es por ello que resalta el papel del investigador en la interpretación de los resultados y en el componente analítico humano.

El análisis temático está fundamentado en seis pasos: familiarización con los datos, generación de códigos, búsqueda de temáticas, revisión de temáticas, definición y denominación de temáticas y elaboración del informe. El primer paso tiene como objetivo rastrear los patrones comunes que arrojan los datos, en este caso, las historias creadas por los estudiantes. El apoyo de la Inteligencia artificial fue clave para la generación de los códigos iniciales, dado que el uso de esta herramienta, como menciona Díaz (2024), permitió procesar con mayor precisión una cantidad de datos para encontrar patrones que facilitaran el desarrollo de la investigación. Para ello se construyó el siguiente *prompt*, solicitando la lectura de los relatos y la generación de los códigos:

Realiza el primer paso del análisis temático de Braun y Clarke (2006) con base en los relatos adjuntos en el PDF. La actividad de evaluación consistía en el desarrollo de un relato sobre una fotografía del conflicto, en donde los estudiantes debían crear su historia a partir de una investigación sobre sus contextos históricos, modalidades de

violencia, emociones en los actores, causas, consecuencias y reflexiones. El ejercicio está enmarcado en un programa de Educación Emocional que busca sensibilizar a los estudiantes y proporcionarles herramientas pedagógicas y emocionales que les permitan desarrollar la empatía como base para la prevención de violencias, a partir de la comprensión del otro en su complejidad humana —incluyendo su historia, emociones, contextos y dignidad— desde una perspectiva crítica, ética e integral. El programa está fundamentado en el modelo pentagonal de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, particularmente en la competencia social, desde la empatía (cognitiva, afectiva e histórica). Lee los textos, identifica ideas repetidas y créame los códigos iniciales para que yo pueda utilizarlos para agruparlos en temas.

Posteriormente, y con base en los códigos brindados por la Inteligencia Artificial, se agruparon en temas para darles un significado más profundo, contrastándolos con los relatos para describirlos e interpretarlos con relación al marco teórico y los objetivos del programa.

Análogamente, es fundamental resaltar la voz del docente que acompaña este programa, pues esta permite recoger elementos que surgen en el desarrollo de las sesiones y que quedan por fuera del cuestionario de empatía y de los escritos de los estudiantes, ya que son enriquecedores para comprender la manera en la que se desarrollaban los objetivos a través de los aportes de los alumnos en clase. Herrero (1997) menciona que la observación “es capaz de abordar el seguimiento de casos en que los sujetos objetos de estudio no son capaces de emitir respuestas mediante otras técnicas por diferentes motivos [...] o los que emiten no son suficientes” (p. 5), así como permite “detectar la dinámica o dinámicas que se establecen dentro del aula; interacciones entre iguales, interacciones del niño con el adulto, interacciones de un niño o grupo de niños con el material de clase, etc.” (p. 2).

En ese sentido, durante la investigación y la evaluación de las sesiones del programa, se realizó un análisis de las notas de campo tomadas por el docente, en donde se recogían las

emociones que más nombraban los estudiantes al finalizar las actividades, las reflexiones que más emergían entre los estudiantes y los comportamientos percibidos en el aula de clase.

Descripción del plan de actuación

En este apartado se presentará una descripción de la estructura del programa de Educación Emocional, el cual se ha diseñado conforme a los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional y las herramientas pedagógicas y didácticas diseñadas por el docente con el fin de desarrollar la competencia social del *modelo pentagonal de competencias emocionales*, particularmente de la empatía.

Estructura del programa de educación emocional

El programa tuvo una duración total de nueve sesiones, cada una de 45 minutos, las cuales se desarrollaron en el segundo trimestre académico del 2025 en la clase de Cátedra de la Paz en los cursos Noveno y Noveno A. Es válido mencionar que todas las sesiones se desarrollaron en tiempo real, presencialmente y en las instalaciones de la institución educativa; sin embargo, a través de la plataforma educativa (Moodle LMS), correo institucional y tablero del salón de clase se utilizaron algunas estrategias de comunicación con el fin de que los estudiantes recordaran las actividades pendientes, las temáticas abordadas y las competencias a desarrollar.

Por ejemplo, al principio del trimestre se les entregó a los estudiantes una hoja impresa con la rueda de las emociones de Robert Plutchik, adaptada por Barbero (2021), y el mapa de privilegios (Ramírez, 2021), la cual debían tener a la mano, bien sea en sus carpetas, cuadernos o pegada en su escritorio. Lo anterior tenía como objetivo acercar a los estudiantes a la conciencia emocional y facilitarles el uso autónomo de ella para expresar sus fenómenos afectivos o los de los actores que abordamos en clase. Ahora bien, el mapa de privilegios es

un recurso útil para que los estudiantes continúen fortaleciendo su habilidad para reconocer contextos y actores sociales, de manera que esta herramienta es clave para influir de manera positiva en su proceso de aprendizaje y generar mayor recordación y uso de los conceptos vistos en clase.

Descripción de las sesiones del programa

El programa se dividió en tres bloques fundamentales con base en la ruta metodológica de la institución: el conflicto y sus características, la violencia en Colombia: huellas de la historia y sonidos para la resiliencia. A continuación, se detallarán los objetivos, materiales, actividades y estrategias para cada una de las sesiones. Es importante aclarar que en los anexos se presentan algunas fotografías, evidencias y materiales implementados a lo largo del programa:

Sesiones del primer bloque: el conflicto y sus características

Primera sesión- El concepto de conflicto

Objetivo de la sesión: identificar las principales características del concepto de conflicto y las emociones que intervienen en situaciones conflictivas.

Materiales necesarios: presentación del docente, hojas de cuaderno, marcadores, rueda de las emociones de Plutchik, adaptada por Barbero (2021), mapa de privilegios (Ramírez, 2021) y Universo de las emociones (Bisquerra, 2022).

Descripción de la actividad: al inicio de la sesión, el docente organiza a los estudiantes por parejas. Posteriormente, presenta un reto: uno de los integrantes debe tener vendados los ojos, mientras que el otro observa una imagen en el tablero. Su misión es dar las indicaciones para que el estudiante que no ve pueda replicar el dibujo lo más exacto posible. Si la pareja logra tener el dibujo exacto, obtendrá una calificación de cinco, de lo contrario de dos (ver anexo 4). Dado que es un ejercicio de alta complejidad, se espera que ninguno logre

sacar cinco, pero no con el objetivo de tomar una calificación real, sino de que se generen emociones como la ira, pues es una decisión injusta y sin rigor pedagógico. A partir de estas experiencias de los estudiantes, el docente reflexiona en torno a la manera en la que los conflictos surgen por desacuerdos, acciones injustas y generan emociones ligadas a las galaxias de la rabia y el miedo, principalmente, con base en la metáfora del universo de las emociones (Bisquerra, 2022). Allí se explican los elementos del conflicto, sus características y se les pide a los estudiantes traer una fotografía de Jesús Abad Colorado para la próxima sesión.

Segunda sesión- Modalidades de violencia

Objetivo de la sesión: identificar las principales modalidades de violencia del conflicto armado colombiano, sus características, actores, causas, consecuencias y emociones presentes.

Materiales necesarios: fotografía de Jesús Abad Colorado, recopiladas por BBC Mundo (2019), rueda de las emociones, lectura entregada por parte del docente y $\frac{1}{8}$ de cartulina.

Descripción de la actividad: los estudiantes deben traer una fotografía del conflicto armado colombiano de Jesús Abad Colorado. Como primer ejercicio, deben observar e identificar las emociones que ven presentes en los actores inmersos en la fotografía (para ello deben utilizar la rueda de las emociones). Deben escribirlas en un post-it y pegarlo, junto con la foto, en un espacio dispuesto en el aula para ello, pues es insumo para el proyecto final. Posteriormente, el docente forma grupos de trabajo: allí los estudiantes deben realizar una lectura sobre las modalidades de violencia del conflicto armado colombiano. Con base en ella, deben crear un fractal en $\frac{1}{8}$ de cartulina, en donde expliquen sus características, causas, consecuencias y principales emociones experimentadas por los actores inmersos en dichos contextos (ver anexo 5). Este fractal debe quedar finalizado para la próxima sesión.

Estrategias complementarias: los estudiantes tienen la oportunidad de acercarse al espacio en donde quedaron las fotografías de sus compañeros para observarlas y leer las emociones que encontraron en los actores presentes en ellas.

Sesiones del segundo bloque: la violencia en Colombia: huellas de la historia.

Tercera sesión- Modalidades de violencia: representaciones y memoria

Objetivo de la sesión: interpretar la realidad de las modalidades de violencia, sus características e impacto en la población a través de una representación teatral, con el fin de que los estudiantes reconozcan las dimensiones de la violencia en Colombia y sus repercusiones en la vida de las víctimas.

Materiales necesarios: fractal de las modalidades de violencia, elementos de vestuario, escenografía y rueda de las emociones.

Descripción de la actividad: los estudiantes, en los mismos grupos de trabajo, deben realizar una representación teatral de las modalidades de violencia asignadas. Allí tendrán que representar sus principales características y, de manera implícita, las emociones que pudieron experimentar los actores involucrados en ellas. Los estudiantes tienen un tiempo para prepararla utilizando el fractal realizado y algunos materiales que tengan en el aula o puedan conseguir en la institución. Posteriormente, cada grupo pasa a representar su escena y los compañeros del curso deben identificar cuáles son las modalidades presentadas, los actores y las emociones que (posiblemente) experimentaron en medio del conflicto. En el desarrollo de cada una de las presentaciones, el docente realiza una intervención para explicar la modalidad y generar un diálogo en torno a las repercusiones en el bienestar de dicha población (ver anexo 6).

Estrategias complementarias: la rueda de las emociones es un insumo clave para este ejercicio, pues les permitirá a los estudiantes identificar los fenómenos afectivos

presentes en las exposiciones de sus compañeros y, a la par, hacer uso de un vocabulario claro y más preciso.

Cuarta sesión- ¿A qué suena la infancia? Sonidos de guerra.

Objetivo de la sesión: relacionar los principales efectos de la guerra en Colombia en niños, niñas y adolescentes, particularmente en el reclutamiento ilícito infantil, con el fin de acercarnos a la comprensión de la infancia que vivieron otras personas a comparación de la nuestra.

Materiales necesarios: rueda de las emociones y mapa de privilegios, audios con testimonios de víctimas y presentación del docente.

Descripción de la actividad: el docente les pide a los estudiantes que piensen en su infancia: en algunos acontecimientos que recuerdan con agrado, en los sonidos que vienen a su mente cuando piensan en ella, en las principales actividades que realizaban y en las emociones que más experimentaron en esta etapa. Posteriormente, se abre un espacio de diálogo para que puedan compartir sus experiencias con una serie de preguntas orientadoras para la discusión. Después, les pide que escuchen con atención el relato *Mi niñez fue un fusil AK-47* de la Comisión de la Verdad (2021), en donde una víctima anónima relata la realidad de su infancia en medio de la guerra. Finalizado el video, el docente abre un espacio de reflexión para que los estudiantes identifiquen los actores inmersos, los acontecimientos que vivieron, los sonidos y emociones que caracterizaron su infancia. Allí, además, se realiza una reflexión en torno al mapa de privilegios, los contextos y características de dicha población en contraste con la nuestra. Finalmente, el docente conceptualiza las características, cifras, causas y consecuencias del reclutamiento ilícito en Colombia (ver anexo 7).

Quinta sesión- El cuerpo como territorio de guerra

Objetivo de la sesión: interpretar el impacto que ha tenido la violencia sexual en el conflicto armado colombiano a través de un ejercicio de corporografía, con el fin de reconocer el impacto de la guerra en los cuerpos y en la vulneración de límites, emociones y sentimientos.

Materiales necesarios: un pliego de papel kraft, marcadores, pinturas, rueda de las emociones y mapa de privilegios y presentación del docente.

Descripción de la actividad: el docente les pide a los estudiantes que formen parejas con un compañero al que le tengan confianza: allí deben ayudarse mutuamente a calcar en el papel kraft la silueta de su cuerpo. Posteriormente, cada uno debe identificar cuáles son áreas de su cuerpo a las que no permiten acercarse a nadie, áreas que limitan solo a ciertas personas y a las que permiten el acceso de todas las personas. Su misión es marcarlas y con un post-it indicar cuáles emociones generaría en ellos si alguien vulnera dichos límites (ver anexo 8). Finalizada la actividad, el docente reúne a los estudiantes y les pide que, a aquellos que sientan seguridad y voluntariamente deseen, compartan sus trabajos. A partir de ello generara un diálogo en torno a la violencia sexual en el marco del conflicto, sus implicaciones y las repercusiones emocionales que generó en las víctimas debido a la vulneración de sus límites, a través de testimonios y cifras. Además, aprovecha para abordar, desde un enfoque diferencial, algunas categorías del privilegio que influyen de manera interseccional en las violencias, tales como el género, la sexualidad, la raza, la cultura, la educación y las tareas del cuidado.

Sesiones del tercer bloque: sonidos para la resiliencia.

Sexta sesión- La historia del otro: realidades del conflicto armado.

Objetivo de la sesión: analizar los contextos socioemocionales, políticos, económicos y culturales de algunas víctimas del conflicto armado colombiano, con el fin de

acercarnos a la comprensión de sus realidades, de las repercusiones que generó la guerra en ellos y de sus mecanismos de resiliencia para exigir reparación y no repetición.

Materiales necesarios: rueda de las emociones y mapa de privilegios, fotografía del conflicto de Jesús Abad Colorado, computador, hojas bloc y ejemplos del docente.

Descripción de la actividad: al inicio de la clase el docente les presenta a los estudiantes una fotografía del conflicto armado de Jesús Abad Colorado, junto con un paisaje sonoro¹. Allí los estudiantes deben tratar de imaginar la historia que hay detrás de la foto y, tal y como se hizo al principio del trimestre, las emociones que se perciben de los actores presentes. Posteriormente, el docente abre el espacio de diálogo para que los estudiantes reflexionen en torno a sus percepciones iniciales. Después, presenta el paisaje sonoro acompañado de una historia creada por el docente en la que incluye elementos propios de la fotografía (i.e. que se encuentran documentadas en fuentes bibliográficas y/o digitales) y otros creados por sí mismo para complementar la historia, tales como nombres de personajes, situaciones particulares, entre otras. La idea es que los estudiantes puedan contrastar sus ideas iniciales con las “oficiales” y se reflexione no solo en torno a las emociones de los actores de la foto, sino también de ellos al conocer lo que hay detrás de dicha fotografía. Con base en este ejemplo, explica el producto final, el cual consiste en la creación de una historia sobre la fotografía que trabajaron desde el inicio del trimestre y el diseño de un paisaje sonoro que permita acompañarla (ver anexo 9 con las instrucciones). En esta sesión, además, se les permite consultar información sobre su fotografía: contexto histórico, geográfico, actores inmersos, causas, consecuencias e impacto sobre la población. A partir de dicha información, los estudiantes deben construir una historia, en donde de manera creativa presenten el contexto de la fotografía (consultado previamente), pero también en donde imaginen y presenten aquellos aspectos que no se encuentran ni en las fuentes ni en el material abordado

¹ Entendiendo el paisaje sonoro como “un sonido o una combinación de estos o también las formas que surgen de una inmersión en el ambiente” (Botella, 2020, p. 114).

en clase. Por ejemplo, nombre de actores, acciones que realizaban antes de que se dieran los hechos sucedidos, emociones y sentimientos reflejados, secuelas en la población, entre otros. Precisamente tendrán un ejercicio de empatía histórica, pues algunos datos no estarán disponibles para ellos, así que deben hacer uso de su imaginación sobre lo que estaría ocurriendo, pero con un límite, pues deben fundamentarse en la literatura o información que encuentren disponible. En la siguiente sesión tendrán la oportunidad de reforzar algunos saberes y, a la par, podrán continuar con el diseño de su historia.

Séptima sesión- ¿Con quiénes me relaciono?

Objetivo de la sesión: identificar los principales prejuicios existentes en el marco del conflicto armado y la sociedad colombiana a partir de un juego de roles, con el fin de reconocer las emociones y vivencias experimentadas por los actores sociales.

Materiales necesarios: fichas con actores, rueda de las emociones, investigación sobre el contexto histórico del tema asignado, fotografía seleccionada y hojas.

Descripción de la actividad: en la primera parte de la clase, el docente realiza un ejercicio que busca reforzar algunos saberes sobre el conflicto, pero también identificar prejuicios existentes sobre distintos actores en el marco de la violencia en Colombia. Cada estudiante tiene una ficha en su frente con un actor del conflicto (sin saber cuál es). El docente realiza una serie de preguntas que invitan a los estudiantes a unirse con un actor determinado (e.g. únanse con el actor (o los actores) que merecen ser reparados y reconocidos por la violencia que han ejercido sobre él). A partir de esto, se realiza un diálogo en mesa redonda para reflexionar en torno a lo que sintieron con el ejercicio y a la manera en la que dichos actores pudieron sentirse al ser excluidos o señalados, bien sea por su contexto, características como individuo o agencia en el marco del conflicto (ver anexo 10). Posteriormente, se abre un espacio para que puedan continuar preparando el proyecto, su historia y los sonidos para el paisaje sonoro.

Octava sesión- ¿A qué suena el conflicto armado colombiano?

Objetivo de la sesión: proponer una iniciativa de memoria (paisaje sonoro) que permita, a través de la empatía histórica, reconocer las voces y narrativas de algunas víctimas del conflicto armado colombiano con el fin de sensibilizarnos respecto a la dinámica de la guerra y movilizarnos hacia el perdón, la reparación y la resolución de conflictos.

Materiales necesarios: sonidos, fotografía del conflicto, rueda de las emociones y guía de trabajo.

Descripción de la actividad: una vez los estudiantes han finalizado la creación de su paisaje sonoro e historia, deben presentar su producto a los demás compañeros. Sin embargo, al inicio de cada presentación los estudiantes presentan su fotografía y el grupo, a través de una guía de trabajo, señala: cuáles emociones perciben en los actores de la fotografía, cuáles sienten ellos y qué historia creen que hay detrás del retrato. El docente abre un espacio para que compartan sus percepciones. Posteriormente, cada estudiante relata su historia, junto con su paisaje sonoro, y los estudiantes señalan qué sienten después de escuchar la historia “real” y se abre un espacio de diálogo en torno a dicho contexto y fotografía del conflicto (ver anexo 11).

Novena sesión- Nuestro aporte para la convivencia para la paz

Objetivo de la sesión:

Materiales necesarios: pliegos de papel Kraft, témperas, pinceles, marcadores y fotografías del conflicto.

Descripción de la actividad: los estudiantes, en compañía del profesor, realizan un mural en el que plasman sus principales aprendizajes del conflicto armado colombiano a través de una serie de preguntas orientadoras. La idea es que registren los principales aportes que brindó el programa a su formación integral y las huellas que podemos dejar para que la

institución, sus compañeros e incluso directivos, docentes y padres de familia se concienticen sobre la importancia de reconocer a las víctimas de la violencia como sujetos que sienten, piensan y claman por justicia, verdad, reparación y no repetición. Este mural quedará en una zona concurrida de la institución para que pueda ser visibilizado por toda la comunidad educativa.

Resultados

Evaluación del proceso de aplicación

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de evaluar el programa en dos fases: la primera, al finalizar algunas de las sesiones, en donde cada estudiante registraba en su cuaderno lo que había aprendido en la clase, lo que podía aplicar en su vida cotidiana y las emociones que le generó la sesión, lo cual resulta fundamental en el proceso de enseñanza, pues Cifuentes (2011) señala que la escritura “posibilita construir huellas que nos permiten distanciarnos, volver crítica, reflexiva y propositivamente sobre lo vivido: gesta poder formativo y de negociación, al materializar las experiencias para entender, vivir y asumir” (p. 42). Allí compartían sus experiencias y también le permitían al docente identificar en qué medida se desarrollaban los contenidos y se fortalecían algunas habilidades sociales. En la segunda fase, el docente presentaba a los estudiantes las actividades de evaluación propuestas y el ejercicio final (paisaje sonoro), posteriormente, se realizaban algunas preguntas en aras de identificar cómo percibían el ejercicio y si consideraban que era pertinente para los objetivos propuestos. Al finalizar el programa se hizo un ejercicio de evaluación integral, en donde se les realizaron las siguientes preguntas a los estudiantes: ¿qué aprendizajes te llevas de las sesiones? ¿Cómo percibiste las actividades? Algunas de las respuestas que se recopilaron de las sesiones se resumen en los siguientes comentarios: “aprendí la importancia de reconocer a las personas entendiendo nuestros privilegios”, “me gustaron mucho las

actividades porque fue una manera distinta de aprender”, “logré aprender mucho sobre la historia de Colombia y de la violencia”, “aprendí a ser empática con las demás personas”, “las actividades fueron divertidas y me hicieron reflexionar mucho”.

Con las respuestas anteriores se pudieron identificar algunos impactos en los estudiantes, en donde se evidencia que las actividades fueron funcionales para sensibilizarlos por la empatía, así como para lograr los aprendizajes esperados en torno al conflicto y conceptos de las Ciencias Sociales. Sin embargo, es importante registrar y evaluar los resultados de la observación del docente en las actividades realizadas en clase para detallar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. A continuación, se presentan los principales resultados encontrados a partir de las intervenciones, productos y percepciones de los estudiantes, en donde se analiza su contenido en aras de identificar si han utilizado las herramientas aprendidas en el programa:

Primer bloque: el conflicto y sus características

La primera sesión logró su objetivo, pues llevó a los estudiantes a experimentar las emociones que intervienen en situaciones de conflictos, esto debido a que el docente los involucró en una actividad en la que no lograron la meta esperada, por lo que obtuvieron una mala calificación (la cual no iba a ser formal, pero los estudiantes tenían la percepción de que si iba a serlo) y desde la ira reaccionaron con expresiones como “me voy a quejar con el asesor pedagógico”, ya que, en efecto, era una situación injusta. Otras reflexiones denotaban más asertividad, pues invitaban a dialogar con el docente para negociar la calificación, mientras que otras eran más agresivas, dado que utilizaban frases como “lo voy a acabar, profe”. Allí el docente les dio la bienvenida al concepto de conflicto y relacionó la experiencia de los estudiantes en el ejercicio y las emociones vividas con lo que ocurre en una situación conflictiva. Así con ello, se introdujeron los conceptos relacionados con las emociones, las características de un conflicto y la manera en la que las personas

experimentan, principalmente, rabia, tristeza y miedo en este tipo de eventos. Es importante señalar que las expresiones que utilizaban para referirse a los fenómenos emocionales que experimentaron fueron simples, pues señalaban únicamente las básicas u otras que no correspondían propiamente a una emoción, sino que describían cualidades, acciones o vínculos, como por ejemplo: “me dio mucha piedra”, “sentí injusticia”, “se me cayó un ídolo”, “me pareció grosero”, entre otras.

Ahora bien, en la segunda sesión, identificada la necesidad que tienen los estudiantes para aprender a nombrar sus emociones, cada alumno recibió la rueda de las emociones de Robert Plutchik, adaptada por Barbero (2021), como herramienta útil para ampliar su vocabulario emocional y la comprensión de lo que sienten. Este material fue relevante para que cada uno tomara la fotografía del conflicto que trajo a clase y escribiera las emociones que desde su percepción consideraba que experimentaban los actores del retrato. A partir de este ejercicio, se percibió un avance significativo, pues con la rueda no solo lograron adquirir vocabulario emocional, sino que también empezaron a comprender a los actores desde una perspectiva más empática y no solo como personas lejanas que vivieron el conflicto. En el anexo 5 se puede identificar que realizaron una aproximación al reconocimiento de sus emociones. Otro elemento importante a resaltar es la apropiación conceptual que tuvieron sobre las modalidades de violencia, pues la lectura asignada, adaptada del informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad* del Grupo de Memoria Histórica (2013), y la construcción de un fractal al respecto (ver anexo 5) les permitió identificar sus principales características y ejemplos concretos en Colombia, de modo que la sesión fue provechosa para brindarles herramientas de conciencia emocional para la comprensión conceptual de las Ciencias Sociales, así como para sensibilizarlos respecto a la empatía afectiva, concepto clave de este programa.

Segundo bloque: la violencia en Colombia: huellas de la historia

En la primera sesión de este bloque, y una vez finalizado el fractal, los estudiantes representaron teatralmente la violencia en Colombia. En este ejercicio debían crear una narrativa en la que enseñaran a sus compañeros sobre las características, emociones, actores y consecuencias de las modalidades de violencia que les correspondían. En este ejercicio pedagógico algunos estudiantes tomaban con gracia las representaciones de sus compañeros, mientras que otros lo asumían con seriedad e incluso indicaban en sus participaciones que “les parecía triste imaginarse lo que realmente les ocurrió a las víctimas”. Sin embargo, uno de los aspectos más valiosos fue la discusión generada al finalizar las presentaciones, ya que los estudiantes lograron reconocer las características de las modalidades de violencia y también las emociones y vivencias por las que tuvieron que pasar los actores inmersos en la guerra, particularmente las víctimas. En esta sesión los estudiantes se llevaron un bagaje conceptual sobre la violencia en Colombia, así como una aproximación al impacto que generó en las personas.

La cuarta sesión del programa fue una de las más importantes, pues les permitió a los estudiantes, desde un ejercicio de autoconciencia emocional e histórica, reflexionar en torno a su infancia. Allí muchos indicaron que algunas de las emociones que más experimentaron en esta etapa estaban ligadas a la alegría, pues señalaron que se sentían “valientes, optimistas, poderosos, importantes, amorosos, esperanzados”, entre otras, mientras que las relacionadas con el miedo, ira, sorpresa, tristeza o disgusto eran escasas. Posteriormente, al realizar el contraste con la infancia de algunos niños en la guerra, llegaron a la conclusión de que eran privilegiados y que jamás lograrían entender de una manera profunda lo que un niño del conflicto vivió, reflexionando en torno a las emociones que ellos pudieron haber experimentado, en donde, a diferencia de ellos, sí resaltaba el miedo y la tristeza.

Al finalizar la sesión se les preguntó por aquella frase o reflexión que se llevaban y mencionaron algunas cosas como “somos afortunados y privilegiados por haber vivido una infancia feliz”, “es triste ver cómo otras personas sufrieron la guerra mientras nosotros jugábamos con nuestros amigos” o “puedo imaginarme un poco el sufrimiento que han cargado estos niños hasta hoy día”. Estos ejercicios lograron concienciar a los estudiantes respecto a sus privilegios, a la realidad del reclutamiento ilícito infantil y a la experiencia que tuvieron otras personas en su infancia, lo cual fue enriquecedor y les brindó herramientas valiosas para su vida propia y para el alcance de los objetivos del programa. Lo anterior nos lleva a la conclusión de que estos ejercicios sí conectaron con la empatía histórica, concepto clave a lo largo de este programa.

Por último, la sesión de “el cuerpo como territorio de guerra” llevó a los estudiantes a reflexionar en torno a ellos mismos, a sus compañeros de clase y a las víctimas del conflicto, de manera que se acercaron a la comprensión de la violencia sexual partiendo de su contexto cercano. En primera instancia, se explicó al grupo el ejercicio, en el que utilizaron papel kraft, pinturas y marcadores, así como se señaló que la actividad estaba mediada por la metodología de corpografías y en ningún momento se generaban espacios de contacto físico. Con estas aclaraciones los estudiantes tomaron sus papeles kraft, los materiales de pintura y debían marcar la silueta de su cuerpo con el apoyo de un compañero al que le tuvieran confianza. Después, tenían que decorarlo muy similar a como se perciben a sí mismos con colores, pintura u otro tipo de materiales artísticos, desde el estilo de ropa, los accesorios, las expresiones y otro tipo de elementos que usan en sus cuerpos (ver anexo 8). Una vez marcadas las siluetas, el docente los orientó para que pudieran señalar individualmente los límites que marcan a otras personas en su cuerpo a través de convenciones, tales como: áreas que no permiten acercarse a nadie (con una equis), áreas que limitan solo a ciertas personas (con un círculo) y áreas a las que permiten el acceso de todas las personas (con una marca de

verificación). Además, debían pegar un post-it señalando qué pasaría si alguien vulnera dichos límites y, particularmente, las emociones que esto generaría en sí mismos.

Posteriormente, al identificar los límites que marcan en su cuerpo, otras personas reflexionaron sobre la manera en la que han vulnerado los de sus compañeros, pues algunos estudiantes decidieron compartir sus resultados voluntariamente. El docente guió una reflexión en la que ellos expresaron que “no conocían que a sus compañeros no les gustaba que se acercaran a determinadas partes de sus cuerpos sin consentimiento”, lo cual los hacía sentir sorprendidos, tristes y culpables, pero a la vez fueron conscientes de las acciones que podrían evitar para no vulnerar o incomodar a sus compañeros, reconociendo con ello una forma de la competencia social del modelo de Bisquerra y Pérez (2007), aludiendo a las características de la empatía cognitiva, concepto clave desarrollado en el programa. Este ejercicio fue relevante para comprender, posteriormente, la violencia sexual en el marco del conflicto, ya que se exploraron los efectos que tuvo la vulneración de los límites de las víctimas por parte de los actores armados a través de testimonios, cifras y relatos del informe *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado* del Centro Nacional de Memoria Histórica (2017).

Tercer bloque: sonidos para la resiliencia

En el último bloque, las sesiones implicaron mayor autonomía de los estudiantes, puesto que el material e insumo teórico sobre el conflicto lo debían investigar por su cuenta para el desarrollo del producto acorde a una fotografía seleccionada por cada uno. El docente, con el fin de que comprendieran el objetivo de la actividad, presentó un ejemplo de paisaje sonoro de su autoría, en el que tuvieron que identificar las emociones del relato e imaginar la historia que había detrás de la fotografía presentada. Los estudiantes crearon en sus mentes historias distintas, pero estas no se alejaban de la realidad o de la creada por el docente, pues tenían como marco de referencia las modalidades de violencia, el contexto histórico del país

y de las fotografías que tenían asignadas. Aquí se pudo reflejar la manera en la que se fortalecía su empatía histórica, gracias a la imaginación de contextos históricos de manera controlada. Además, asociaron emociones similares en los actores del retrato y lograron percibir la manera en la que nuestros fenómenos emocionales cambian al conocer la historia que existe detrás de la fotografía, pues al principio (antes de escuchar el relato) señalaban que el actor estaba “enérgico, poderoso u optimista”, pero después reconocían que, en realidad, se sentía “abrumado, desesperado, inseguro o culpable”.

Finalmente, la presentación de sus paisajes sonoros, como se puede evidenciar en la evaluación de resultados cualitativos a través del análisis temático y en el anexo 11, reveló que al presentarlos ante sus compañeros y escuchar las mismas creaciones que sus pares habían realizado, lograban percibir la historia de manera más profunda y consciente, a diferencia de las obras teatrales del primer bloque, en donde tomaban con gracia las representaciones de sus compañeros. Además, este ejercicio generó una perspectiva crítica y reflexiva sobre los acontecimientos de la guerra en Colombia, pues resaltaban la resiliencia de las víctimas, la fuerza de las comunidades y las iniciativas que crearon para resistir y exigir la reparación (tal y como se puede apreciar más adelante en los relatos construidos por ellos mismos en el apartado de *Análisis temático* en la evaluación cualitativa de la investigación). Este punto demuestra que no solo resaltaron en sus propias creaciones elementos violentos en el conflicto, sino también de esperanza y búsqueda de la paz. Adicionalmente, en los ejercicios continuaron con la práctica y uso continuo del vocabulario emocional a través del reconocimiento de las emociones de los demás y de ellos mismos al escuchar los relatos.

Evaluación de los resultados

Enfoque cuantitativo

Como se mencionó en el apartado de método, los estudiantes y padres de familia recibieron, firmaron y autorizaron, a través del consentimiento y asentimiento informado, la participación en la investigación. De los 36 alumnos de grado noveno, 26 aceptaron ser parte de la recolección de datos, de los cuales el 53.85% fueron mujeres (14), mientras que el 46.15% hombres (12), quienes, a su vez, se encontraban en un 64.3% en los 15 años de edad, 17.9% en los 14 y 17.9% en los 16.

Los estudiantes participantes presentaron el pretest antes de la primera sesión del programa. Luego de realizar la calificación de los resultados con base en lo establecido por Baron-Cohen y Wheelwright (2004), se pudo identificar que la media obtenida por los 26 estudiantes fue de 39.35, es decir que, según las escalas propuestas por los autores, se encontraban en un nivel medio de empatía. Pese a que es un promedio esperado para su edad y contexto, se percibe la necesidad de reforzar en algunos de ellos dicha habilidad, pues se encuentran por debajo del nivel de empatía promedio.

De igual forma, una vez finalizado el programa, se aplicó el postest con el mismo cuestionario de autoinforme para los 26 estudiantes. En contraste con el pretest, se pudo observar que la media obtenida fue de 40.42. Con el fin de demostrar si existe una diferencia significativa entre ambos cuestionarios (a nivel cuantitativo), se realizó una prueba t para muestras relacionadas.

La prueba t para muestras relacionadas tiene como objetivo determinar si existe una diferencia significativa en términos estadísticos en un grupo en dos tiempos específicos, en este caso, entre el pretest (antes de la intervención) y postest (después de la intervención). Al realizar la prueba se encontró una diferencia no significativa entre las medidas de empatía en

el pretest y el postest (media pretest = 39.35, desviación estándar pretest = 7.84; media postest = 40.42, desviación estándar postest = 7.42; $t(25) = -1.09$; $p = 0.28$). En la tabla 1 se presentan los datos obtenidos luego de la realización de la prueba, así como en la figura 2, en donde se presenta una comparación entre el pretest y el postest con barras de error aludiendo a las desviaciones estándar.

Tabla 1

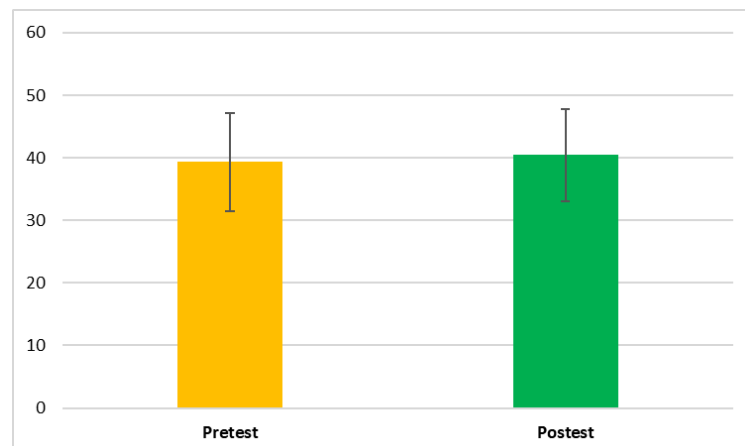
Valores obtenidos en la prueba t para muestras relacionadas

Valor	Pretest	Postest
Varianza	61.59	55.13
Desviación estándar	7.84	7.42
Grados de libertad		25
Estadístico t		-1.09
P ($T \leq t$) dos colas		0.28

Nota. Resultados obtenidos al realizar la prueba con el apoyo de las herramientas de análisis de datos de Excel. *Fuente:* Elaboración propia.

Figura 2

Comparación de medidas del pretest y postest con barras de error



Nota. Gráfica comparativa entre las medias del pretest y postest con barras de error referentes a la desviación estándar. *Fuente:* Elaboración propia.

Ahora bien, el valor p en esta prueba nos demuestra que no existe una evidencia estadísticamente significativa para descartar la hipótesis nula. En ese orden de ideas, no puede afirmarse con certeza que el programa ha tenido un impacto en los estudiantes. Sin embargo, aunque que no se obtuvo una evidencia suficiente para afirmar cambios significativos en términos cuantitativos, dado el carácter exploratorio del programa, el tamaño de la muestra y la variabilidad individual en los niveles de empatía, resulta pertinente aprovechar herramientas cualitativas para analizar con mayor detalle otros productos de la investigación. A través del análisis temático se puede hacer una revisión de los relatos de los estudiantes para identificar cambios contextuales que pueden dar indicios de sensibilización por la empatía cognitiva, afectiva e histórica.

Enfoque cualitativo

Análisis temático

Como se mencionó previamente en el apartado de evaluación del programa, se utilizó la herramienta de *Análisis temático* (Braun y Clarke, 2006) con el fin de identificar los principales temas que emergen de los relatos creados y presentados por los estudiantes. Como producto final del programa, los estudiantes debían construir la historia de una fotografía de Jesús Abad Colorado, teniendo en cuenta un contexto histórico, social, político, económico y geográfico, pero añadiendo, desde su perspectiva creativa, otros aspectos que permitieran generar una narrativa. Allí se les solicitaba incluir en su relato: modalidades de violencia, actores, contexto (como se mencionó previamente), emociones, sentimientos y otros aspectos que consideran claves para describir lo ocurrido en la fotografía (ver anexo 9).

En ese orden de ideas, el análisis temático es una herramienta que permite reconocer el impacto del programa en el fortalecimiento y desarrollo de la empatía, a través de la identificación de las palabras, temáticas y expresiones más utilizadas por los estudiantes en sus escritos. En un primer momento, la Inteligencia artificial, utilizada con base en los criterios de Christou (2024), generó una serie de códigos, los cuales recogieron aspectos reiterativos mencionados por los estudiantes en sus relatos. Allí se encontraron algunos como: dolor por la desaparición, construcción de paz comunitaria, memoria como resistencia, injusticia y desplazamiento, esperanza en medio del horror, empatía con el otro, miedo infantil ante la guerra y resistencia femenina. A partir de estos códigos, es posible reconocer que los estudiantes no solo identificaron en los contextos elementos propios de la violencia en Colombia, sino también las emociones, sentimientos y vivencias ajenas en el marco del conflicto. Esto, además, nos permite ver que, aunque no se pretendía desarrollar de forma directa la competencia de *conciencia emocional* del modelo pentagonal de competencias emocionales, los estudiantes fortalecieron su vocabulario y reconocimiento emocional. Lo anterior se puede identificar en el relato de una estudiante, quien expresó: *“en ese preciso momento el fotógrafo le tomó una foto que capturó como se sentía Angie en ese momento, asustada, vulnerada, violada, abandonada y esto quedaría guardado para siempre”*.

Posteriormente, se continuó con el análisis temático gracias a la lectura previa, implementación del programa y experiencia con los estudiantes. Allí se identificó que los códigos podían agruparse en algunos temas que generaban significados, los cuales fueron: “la memoria como medio de resistencia”, “heridas de la infancia como marcas del conflicto”, “la empatía en la comprensión de otras realidades”, “las mujeres como agentes de cuidado y resistencia”, “la resiliencia como mecanismo para la paz” y “el desplazamiento forzado: un desarraigo que deja heridas”. De acuerdo con Braun y Clarke (2006) se debe hacer una

revisión de estos temas a la luz de los datos obtenidos, de modo que se pueda verificar que estos garanticen la cobertura de los significados iniciales dados por los estudiantes.

En efecto, al realizar el contraste de los temas con los datos, en donde se tomaron los diferentes escritos y se analizaron a la luz de las temáticas seleccionadas, se puede evidenciar que estos retratan la comprensión que tienen los estudiantes sobre el conflicto (apropiándose de los componentes históricos), pero también la manera en la que crean contextos imaginarios sobre las fotografías seleccionadas, aunque controlados desde una investigación previa que realizaron en clase, reforzando con ello la empatía histórica. Allí es posible evidenciar la manera en la que reconocen en dichas fotografías a los actores no solo como sujetos que experimentaron el conflicto armado por diversas causas y en diferentes modalidades de violencia, sino también como personas que sienten y que han sido marcadas en su integridad, pero que, a la vez, han creado mecanismos de resistencia y resiliencia. Esto se puede reflejar en uno de los escritos, en donde una estudiante decide dar voz en su historia a aquellos actores que se han refugiado en la memoria para resistir, no olvidar y exigir reparación:

A pesar de todo esto, la familia García ha decidido darle la “espalda” a la guerra y su voz a la paz, han decidido mantener su cabeza en alto y han decidido protestar con carteles junto al pueblo exigiendo paz, exigiendo un cambio...

Una vez revisados los temas, en el siguiente paso se relaciona cada uno de estos con una descripción más precisa en aras de generar claridad, coherencia y representatividad de los datos. En la tabla 2 se presenta la definición y denominación de los temas, junto con la evidencia de la comprensión de los estudiantes a partir de sus propias creaciones en los relatos.

Tabla 2

Definición y denominación de los temas

Denominación de los temas	Definición	Evidencia de la comprensión de los estudiantes a partir de sus propias creaciones
Memoria y resistencia	Vehículos y mecanismos para no olvidar, exigir justicia, reparación y no repetición.	<i>“Con el tiempo, mi madre empezó a participar en los talleres de memoria que organizaban en el albergue. [...] contar lo que habíamos vivido no solo era una forma de sanar, sino también de resistir al olvido.”</i>
Heridas de infancia	Secuelas e impacto físico, emocional y social que dejó el conflicto en niños y niñas.	<i>“Mi padre desapareció una tarde de camino a la finca. Mi madre lloró en silencio durante semanas, sin saber si estaba vivo o muerto. Los vecinos comenzaron a irse poco a poco, y quienes se quedaban, lo hacían por miedo o porque no tenían a dónde más ir. Yo tenía apenas once años y ya había visto más armas que cuadernos.”</i>
Empatía situada	Reconocimiento del otro con base en su contexto particular.	<i>“Un día, cuando intentábamos recoger algo de agua del río, vimos un letrero improvisado, colgado entre dos árboles. Decía en letras blancas, escritas con pintura casera: ‘Territorio de Paz’. Lo había pintado un grupo de mujeres, entre ellas mi madre, cansadas de tanta pérdida. Decían que si los hombres con armas no podían respetarnos por la fuerza, tal vez lo harían con el mensaje. Era un grito de esperanza en medio del miedo.”</i>
Mujeres: tejedoras del cuidado	Madres, lideresas sociales e hijas que fungen como figuras del cuidado y resistencia.	<i>“Recuerdo el rostro de mi madre cubriéndome con su cuerpo y su voz temblorosa diciéndome que no tuviera miedo, que todo iba a estar bien, aunque sus ojos dijeran lo contrario.”</i>
Resiliencia para la paz	Adaptarse, recuperarse y resistir a las adversidades del conflicto para la búsqueda de la paz.	<i>“Ella decía que contar lo que habíamos vivido no solo era una forma de sanar, sino también de resistir al olvido, de no permitir</i>

Denominación de los temas	Definición	Evidencia de la comprensión de los estudiantes a partir de sus propias creaciones
Desplazamiento y desarraigo	Pérdida del territorio y la identidad por la violencia de los grupos armados ilegales.	<p><i>que nuestra historia se borrara como si nunca hubiera ocurrido.”</i></p> <p><i>“Tuvimos que desplazarnos. Caminamos durante días [...] una muda de ropa, una olla, y una foto de papá.”</i></p> <p><i>“Era como si me hubieran sacado de mi hogar para llevarme a ni siquiera sé dónde.”</i></p>

Nota. Tabla descriptiva de la afinación de las temáticas con su respectiva definición y evidencia.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en la tabla anterior, y en los diferentes pasos del análisis temático, se puede evidenciar que en los relatos los estudiantes implementaron las diversas herramientas brindadas en clase; a saber, tuvieron en cuenta los contextos históricos particulares en los que estaba inmersa la fotografía, así como el componente socioemocional del retrato, en donde señalaban aspectos propios de las comunidades, víctimas y actores del conflicto. Es importante resaltar que, si bien mencionaron modalidades de violencia y particularidades de la guerra, también detallaron la manera en la que la memoria emerge como una forma de sanación, resistencia y resiliencia en medio del conflicto. Así mismo, la imaginación controlada (propia de la *empatía histórica*) se pudo evidenciar en el uso de diferentes elementos que no se encontraban en las fuentes, tales como emociones, características de los personajes, secuelas y reconocimiento de actores que usualmente son invisibilizados o revictimizados. En efecto, este aprendizaje se adquiere de manera transversal y escalonada gracias a la empatía cognitiva y afectiva, puesto que, como se ha mencionado a lo largo del escrito, estas coexisten y son fundamentales en la comprensión y el reconocimiento del otro.

Conclusiones

La educación emocional es una necesidad apremiante en el sistema educativo: permite capacitar a los individuos en el reconocimiento de sus emociones, de las de los demás y brinda herramientas para que puedan convivir en sociedad y prevenir las violencias. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales buscan desarrollar actitudes para la comprensión de los fenómenos emocionales, siendo la competencia social del modelo pentagonal fundamental para reconocer, respetar y comprender a los demás desde una visión empática. Precisamente, este programa de educación emocional tuvo como objetivo sensibilizar y proporcionar herramientas a los estudiantes de grado noveno de una institución educativa privada en Cota, Cundinamarca, para el fortalecimiento de la empatía y la prevención de las violencias, respondiendo a sus necesidades personales, locales y nacionales.

Bajo esta premisa, el programa se estructuró reconociendo la necesidad de darle sentido a los contenidos curriculares de las Ciencias Sociales desde la Educación Emocional, con el fin de que la enseñanza del conflicto armado no se quedara únicamente en el abordaje teórico de la violencia, sino que profundizara en las emociones, voces, experiencias y vivencias de los actores inmersos en la guerra colombiana.

En ese orden de ideas, el programa diseñó una estructura curricular en la que, a partir de herramientas pedagógicas y didácticas enmarcadas en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, se articuló la educación emocional con los contenidos del conflicto para grado noveno. Cada una de las sesiones se diseñaron con base en la competencia social del modelo pentagonal de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, haciendo énfasis particular en la habilidad de la empatía, a nivel cognitivo, afectivo e histórico.

En la implementación del programa, se logra reconocer que los estudiantes, además de sensibilizarse por los contextos y realidades de los actores del conflicto, identificaron, a

través del arte, la música, la actuación y la lectura, la importancia del respeto de sus compañeros y de las personas con las que se encuentran en la cotidianidad, reconociendo sus límites para evitar ejercer violencia sobre ellos. Las sesiones permitieron a los estudiantes realizar un ejercicio introspectivo, pues lograron reconocer cómo se sentirían frente a determinadas situaciones, pero también ser conscientes de sus privilegios y de la importancia del aprendizaje del conflicto como herramienta de prevención de violencias y de la no repetición.

Ahora bien, los instrumentos de evaluación nos permitieron identificar que, por un lado, la empatía debe continuar fortaleciéndose de manera transversal en el currículo, pues es una habilidad que requiere de un mayor tiempo para desarrollarse. Dado que el programa se desarrolló en un periodo tres meses, en la aplicación del pretest y postest del cociente de empatía (EQ) se pudo evidenciar que no hubo un cambio significativo estadísticamente antes y después de la intervención, puesto que, además de las limitaciones como la intensidad de las sesiones y la duración del programa, el desarrollo de la empatía requiere de un trabajo constante y que debe abordarse de manera integral en distintos contextos.

Sin embargo, se logró identificar en el diseño del programa y previo a su aplicación que una herramienta cuantitativa no era suficiente para determinar el impacto de la intervención, puesto que, dada la naturalidad de las temáticas y de las Ciencias Sociales, no permite visualizar la comprensión, apropiación y relación que construyen los estudiantes sobre los contenidos abordados. Pérez (2022) sustenta esta idea al señalar que la combinación de métodos y técnicas en investigación “fortalece los datos construidos porque la complementariedad permite paliar déficits y potenciar las ventajas de cada uno de ellos” (p. 14). En ese sentido, se utilizó el análisis temático con el fin de explorar los patrones e inferencias que realizan los estudiantes sobre el conflicto armado colombiano a través de unos relatos construidos por ellos mismos.

Una vez realizado el análisis, se pudo concluir que los estudiantes lograron comprender elementos más profundos en las realidades de los actores inmersos, pues no solo detallaron elementos de la guerra y del conflicto armado, sino que retrataron la humanidad de las personas y las implicaciones de la violencia en sus vidas. Además, dieron importancia en sus relatos a la resiliencia y los valores que han permitido que comunidades, mujeres y grupos de personas se adapten y recuperen en medio de las adversidades, con el fin de clamar por justicia, evitar la repetición y exigir su reparación y reconocimiento de derechos y dignidad humana. Los escritos permitieron evidenciar la capacidad de imaginación histórica controlada que tienen los estudiantes, pues lograron crear una narrativa detallada de la experiencia de personas y comunidades a partir de una fotografía y de un contexto previo.

En conclusión, el programa de educación emocional brindó a los estudiantes una serie de herramientas para el desarrollo de la empatía cognitiva (Fernández-Pinto et al., 2008), afectiva (Lemos et al., 2022) e histórica (Balvín y Mejía, 2019), a través de una propuesta curricular de integración en el área de Ciencias Sociales. Además, logró demostrar que los estudiantes utilizaron dichos elementos para aplicarlos en una comprensión más profunda de los contenidos, en donde reconocieron desde el sentido humano los contextos de las personas inmersas en la guerra. Sin embargo, revela que es importante continuar con este tipo de intervenciones dentro y fuera del currículo para generar a largo plazo un impacto significativo en el fortalecimiento de la empatía. Para ello es necesario que se trabaje a través de diversas dinámicas y a lo largo del ciclo vital, especialmente en el periodo de la adolescencia, etapa clave en el proceso de desarrollo para la comprensión del otro y la adaptación a las exigencias y necesidades de su entorno social.

Valoración personal

Diseñar, implementar y evaluar un programa de educación emocional implica un gran reto: requiere no solamente de esfuerzo, sino también de adaptabilidad y resiliencia. Si bien es cierto que para el programa se diseñaron estrategias para lograr el impacto esperado, existen algunas barreras que limitan el buen desarrollo de las mismas y que exigen una adaptación a ellas para poder continuar. En este programa se logró evidenciar que el tiempo fue una de ellas por el número de sesiones, la intensidad de cada y las dinámicas particulares de una institución educativa que implicaron el reto de ajustar las actividades programadas en un principio. Sin embargo, uno de los aprendizajes más valiosos del programa fue el reconocer en la flexibilidad una estrategia para superar esas y cualquier otra barrera en medio del proceso.

En el caso particular de la asignatura de Cátedra de la Paz, una sola hora a la semana y un trimestre académico no es suficiente para poder lograr el impacto esperado y más aún cuando algunas sesiones se mueven de fecha o aplazan por actividades institucionales, pero en el programa se aprovecharon las plataformas digitales, el correo electrónico y otros espacios para que los estudiantes no perdieran el hilo conductor y, cuando menos, tuvieran la oportunidad de recordar lo que estábamos realizando en clase.

Aunque esta fue una de las barreras más apremiantes para el programa, también se lograron avances significativos y que pueden ser herramientas para próximas intervenciones. Por ejemplo, la implementación de actividades artísticas como la creación de un paisaje sonoro, la corpografía, las representaciones teatrales y los juegos de roles permitieron que los estudiantes se acercaran, desde su propia experiencia y con el uso de su cuerpo, a las experiencias de los actores del conflicto, lo cual generó en ellos una apropiación de los conocimientos y desarrollo de las habilidades en un nivel más profundo. Esto, sin lugar a dudas, es uno de los elementos que necesariamente deben implementarse en el momento de

articular la Educación Emocional para un contenido disciplinar: la experiencia debe pasar por el cuerpo, por las emociones y vivencias de los estudiantes para generar un significado y aprendizaje profundo.

Además, el uso de una metodología mixta es fundamental en educación, pues, como se mencionó en el apartado de conclusiones, no basta con tener una medición numérica (aunque es importante), pues esta podría ignorar las inferencias y analogías que utilizan los estudiantes para reflexionar o comprender una temática. Si el programa hubiera solo implementado el pretest y el posttest, seguramente se habría considerado que no logró su objetivo, pero esta metodología demostró que, aunque falta más tiempo e intensidad para el fortalecimiento de la empatía, se logró sensibilizar a los estudiantes y aproximar a la comprensión de otras realidades.

Referencias

- Álvarez, H. (2022). Empatía histórica y narrativa: pensar la expedición de Colón con futuros profesores de Educación Básica. *Mendive. Revista de educación*, 20(2), pp. 450-463.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2798>
- Balvín, J. Mejía, L. (2019). Formación de la empatía histórica a partir de la enseñanza de la violencia bipartidista en Antioquia. *Innovaciones didácticas*, 18, pp. 105-115.
 DOI:10.1344/ECCSS2019.18.
- Barbero, A. (27 de julio de 2021). *La rueda de las emociones*. Alberto Barbero.
<https://www.albarbero.com/2021/07/la-rueda-de-las-emociones.html>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), pp. 164-175.
- BBC Mundo. (10 de septiembre de 2019). *Las conmovedoras imágenes de Jesús Abad Colorado, el fotógrafo que mejor ha retratado el dolor de la guerra en Colombia*. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37452970>
- Bisquerra, R. Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Bisquerra, R. (2022). *Universo de las emociones*. PalauGea.
- Botella Nicolás, A. M. (2020). El paisaje sonoro como arte sonoro. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 15(1), pp. 112-125.
<https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.epsc>
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2017). *La guerra inscrita en el cuerpo. Informe nacional de violencia sexual en el conflicto armado*. CNMH.

- Cervantes, E. (2020). Los aprendizajes no-académicos en la formación del profesorado de educación básica. *Sinéctica*, 55, pp. 1-19. DOI: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-011
- Christou, P. A. (2024). Thematic Analysis through Artificial Intelligence (AI). *The Qualitative Report*, 29(2), 560-576. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2024.7046>
- Cifuentes, R. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Decisio*, (42), pp. 41-50.
- Colombia Aprende. (s.f.). Derechos Básicos de Aprendizaje. <https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>
- Comisión de la Verdad. [Comisión de la Verdad] (12 de febrero de 2021). *Mi niñez fue un fusil AK-47*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/yhDUrD2OmM0?si=p32fqHmpdLUeMSX8>
- Díaz, J., Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), pp. 20-35.
- Díaz, L. (2024). El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 26(43), pp. 253-272. <https://doi.org/10.9757/Rhela>
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 24(2), pp. 284–298. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831>
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- Herrero, M. (1997). La importancia de la observación en el proceso educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), pp. 1-6.

- Landaeta-Mendoza, C. (2021). Empatía cognitiva y afectiva en estudiantes de psicología durante la cuarentena rígida por Covid-19. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 11(1), pp. 68-73. <https://doi.org/10.37843/rted.v11i1.193>
- Lemos, V., Vargas, J., López, M. (2022). Validación de una Versión Breve del Test de Empatía Cognitiva y Afectiva en Población Universitaria Argentina. *PSYKHE*, 31(2), pp. 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.21747>
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., & García-Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (43), 165–178. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.11
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)- Ciencias Sociales*. Tomado de: https://www.colombiaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_C.Sociales-V2.pdf
- Muñoz, A., Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, 16, pp. 123-143.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(25), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941SciELO>
- Colombia+4ResearchGate+4Repositori Obert UdL+4
- Pérez, R. (2022). La combinación de métodos y técnicas cualitativas en Ciencias Sociales: una experiencia teórica empírica. *De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 11(18), pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.11186330>.

Pineda, E., Orozco, P. (2021). Pedagogía de las emociones para la construcción de paz en clave de capacidades de reconocimiento (caso Meta, Colombia). *Trabajo Social*, 23(2), pp. 101-125. DOI: 10.15446/ts.v23n2.90244.

Ramírez, R. (15 de septiembre de 2021). *La situación de privilegio*. Medium.
<https://roman-ramirez.medium.com/la-situaci%C3%B3n-de-privilegio-eb78f26a31e9>

Ramos, J., Gamboa, M. (2024). Didáctica del conflicto armado en Colombia. Estado de la cuestión investigativa. *Pedagogía y Saberes*, (61), pp. 163-178.
<https://doi.org/10.17227/pys.num61-19977>

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), pp. 51–56.
DOI:10.21134/rpcna.2019.06.1.

Anexos

Anexo 1

Carta de la institución educativa, la tutora y el investigador a padres de familia

‘EMPAZ’- RESIGNIFICAR EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

La enseñanza de las competencias socioemocionales para el aprendizaje de la historia

Apreciados padres de familia,
Reciban un saludo de paz y bien.

Por medio del presente comunicado quiero comentarles la metodología de clase que estamos trabajando durante este trimestre en clase de **Cátedra de la Paz** con los estudiantes de grado **NOVENO y NOVENO A.**

En el marco de mi proyecto de aplicación de mi Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar en la Universidad del Rosario pude identificar que una de las necesidades del currículo actual es la articulación de la Educación Emocional en la enseñanza de las Ciencias Sociales, puesto que es necesario formar a los estudiantes en diferentes competencias socioemocionales que les permita identificar, expresar y regular las emociones como herramientas para su vida en aras de prevenir cualquier tipo de violencias (como, por ejemplo, el bullying) y ser responsables consigo mismo y con su entorno.

En ese orden de ideas, y aprovechando que dentro de nuestro plan de estudios, los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional se contempla la enseñanza del Conflicto Armado Colombiano, planteé una estrategia innovadora de aprendizaje, en donde los estudiantes aprenderán competencias socioemocionales para complementar su aprendizaje de la historia de nuestro país en el marco del conflicto desde la segunda mitad del siglo XX.

Esto, como les mencioné en un principio, les permitirá no solo aprender de Ciencias Sociales e historia, sino también desarrollar habilidades y competencias necesarias para el desenvolvimiento social, la resolución de conflictos y la comprensión del otro. Esta metodología tiene el objetivo de aportar a los estudiantes en su proceso formativo integral y generar aprendizaje significativo en ellos, pero a su vez me será de gran utilidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos en mi maestría y culminar mis estudios.

Este trabajo ha sido acompañado desde su diseño, metodología e implementación por la profesora Nadia García Sicard, docente de la Universidad del Rosario, y ha sido presentado previamente a un comité evaluador de jurados académicos de la universidad, del que hizo parte el doctor Rafael Bisquerra Alzina, presidente de la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RIEEB) y Ana María Restrepo, Decana del Medio Universitario.

Tanto la rectoría como la Asesoría Pedagógica de la institución están al tanto de esta aplicación y se han encargado de revisar, junto con el jefe de área de Ciencias Sociales, que este programa se alinee al plan de estudios y permita dar cumplimiento a los lineamientos previstos a nivel legal. En esa medida, ellos han aprobado esta iniciativa y por ello la

comparto con ustedes para que conozcan las oportunidades de aprendizaje innovador con un enfoque humanista que tenemos previstas para trabajar con sus hijos.

Ahora bien, en el marco de mi proceso de investigación debo recolectar información para medir si el programa tuvo impacto o no en los estudiantes y logró desarrollar la competencia social del modelo pentagonal de competencias emocionales del doctor Rafael Bisquerra Alzina. En ese orden de ideas, adjunto encuentran un **CONSENTIMIENTO INFORMADO** para autorizar a sus hijos a participar de la investigación, la cual no influirá en sus resultados académicos, será anónima y en donde no se les pedirán datos o revelarán nombres de los estudiantes.

La participación será voluntaria y consistirá en el diligenciamiento de un *test de empatía* al inicio y final de la aplicación del programa (pre-test y post-test). Este consiste en un cuestionario de autoinforme anónimo que me permitirá medir cómo se encuentran los estudiantes antes de la aplicación de la metodología y contrastarlo con los resultados después de la aplicación.

Cabe resaltar que, si no participan de este test, no se verán afectados en los resultados académicos y mucho menos en sus resultados de aprendizaje, pues todos recibirán la formación del programa, los contenidos de Ciencias Sociales y a su vez desarrollarán las competencias socioemocionales como está previsto en el plan de estudios.

Si es de su interés conocer los resultados finales de este trabajo de la Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar, podrán ser compartidos con ustedes a partir de su revisión y aprobación final por los jurados de la maestría después del 20 de mayo de 2025.

De antemano les agradezco mucho por su apoyo, participación y compromiso con el proceso formativo de sus hijos, así como con la ayuda que me puedan brindar para culminar mi proceso formativo.

Estaré pendiente de cualquier novedad que puedan tener.

Cordialmente,

Rector de la institución.

Lic. Daniel Alejandro Jiménez- Docente e Investigador.

Nadia García Sicard- Profesora de docencia y prácticas.

Anexo 2

Consentimiento y Asentimiento informado para la investigación

Consentimiento Informado Padres o Tutor Legal Programa piloto “EMPAZ- RESIGNIFICAR EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO”

- Por favor, lea cuidadosamente esta información sobre el programa piloto de educación/inteligencia emocional y bienestar “EMPAZ- RESIGNIFICAR EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO”.
- Siéntase en completa libertad de preguntar a la persona que lidera el programa (Lic. Daniel Alejandro Jiménez Roa) todo aquello que no entienda.
- Una vez haya comprendido la información, se le preguntará si desea que su hijo o hija participe del programa piloto. En caso afirmativo, deberá firmar este documento.

Objetivo del estudio

Su hijo o hija ha sido invitado a participar en el programa piloto “**EMPAZ- RESIGNIFICAR EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO**” cuyo objetivo es formar a los estudiantes en diferentes competencias socioemocionales que les permita identificar, expresar y regular las emociones como herramientas para su vida en aras de prevenir cualquier tipo de violencias (como, por ejemplo, el bullying) y ser responsables consigo mismo y con su entorno. Con la implementación de este programa se espera aprender de Ciencias Sociales e historia, particularmente del conflicto armado colombiano según los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, a través del desarrollo de habilidades y competencias necesarias para el desenvolvimiento social, la resolución de conflictos y la comprensión del otro.

¿Por qué fue su hija o hijo elegido para participar en este estudio?

Porque se encuentra en grado noveno en la institución educativa (**jornada única**), en donde está previsto trabajar el conflicto armado colombiano en el marco de la historia de Colombia en la segunda mitad del siglo XX. Además, el rango de edad en el que se encuentran (14 a 17 años) es ideal para el desarrollo oportuno de competencias socioemocionales que les permitan reflexionar sobre sí mismos y comprender al otro desde una perspectiva empática.

Procedimiento

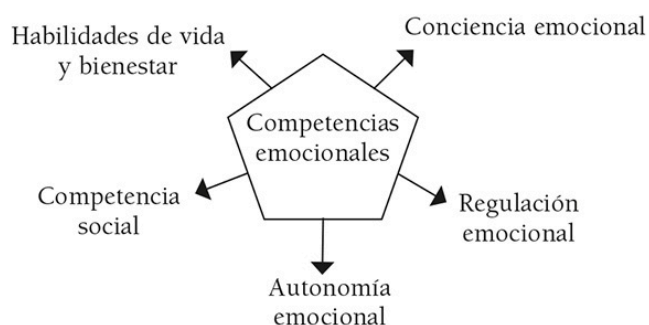
Una vez se cuente con la autorización de los padres o tutores, y el asentimiento por parte de los niños y las niñas se procederá a realizar **el pre-test y post-test** que permitirá recoger información **ANÓNIMA** sobre el impacto del programa después de su aplicación. Además, participarán de todas las sesiones de la clase de **Cátedra de la Paz** durante el segundo trimestre y parte del tercer trimestre.

Las actividades propuestas a realizar se pueden encontrar en la plataforma educativa.

Beneficios

La implementación del programa piloto de educación/inteligencia emocional y bienestar, tiene como beneficio(s) el fortalecimiento de las competencias emocionales de los niños y

niñas, particularmente la **conciencia emocional** y la **competencia social** del modelo pentagonal de competencias emocionales del doctor Rafael Bisquerra Alzina:



Fuente: Bisquerra (2010: 20).

Riesgos

Pueden presentarse riesgos menores (como una sensibilidad ante los temas a tratar) a los que normalmente niñas y niños se exponen en situaciones de la vida cotidiana. Para mitigar los riesgos al inicio de los encuentros se establecerán acuerdos construidos junto con las niñas y niños, para garantizar el respeto, el buen trato, el uso adecuado de los implementos y la seguridad de quienes participan. Si llegara a presentarse alguna reacción emocional de los niños y las niñas durante el desarrollo de los talleres, el equipo de trabajo realizará una contención emocional, el profesional principal está preparado en primeros auxilios psicológicos y se harán los reportes a la instancia institucional pertinente (**Equipo de Bienestar y Convivencia Institucional**), para que pueda hacer los seguimientos según la ruta institucional para acompañamiento de los estudiantes.

Los datos recolectados serán tratados bajo los principios de confidencialidad y privacidad, mediante el anonimato de las identidades de la niñez y sus familias. Para ello se utilizarán seudónimos que serán seleccionados en la primera sesión del programa. Asimismo, no se compartirá información con terceros. Ninguna persona externa tendrá acceso a la información, solo el investigador principal (**Lic. Daniel Alejandro Jiménez Roa**). Adicionalmente, los datos se manejan de forma grupal para conocer los logros de la implementación.

Garantías de su participación

La participación de niñas y niños será completamente voluntaria y tendrá el derecho de retirar a su hija o hijo en cualquier momento de los talleres si usted así lo desea, sin que se vea afectado su proceso de aprendizaje y adquisición de las competencias y contenidos previstos. Igualmente, si en algún momento desea que la información que los niños y niñas brindan no sea utilizada por el investigador, lo podrá comunicar y se respetará su decisión.

Para la implementación del programa y posterior análisis de datos también es importante contar con el asentimiento informado de las niñas y niños, para asegurar que quieren participar voluntariamente en la misma. Si en algún momento, su hija o hijo manifiesta que no desea continuar, también podrá retirarse de los talleres.

El líder del programa (**Lic. Daniel Alejandro Jiménez Roa**) desarrollará las actividades dentro de la jornada escolar (**durante la clase de Cátedra de la Paz**), así mismo se elaborarán conjuntamente estrategias para que la participación de su hijo(a) en los talleres, se integren a sus actividades académicas del Área de Ciencias Sociales.

Manejo de los datos del programa de educación/inteligencia emocional y bienestar

La información recolectada se mantendrá bajo estricta confidencialidad y no se utilizará el nombre de la niña o niño, ni cualquier otro dato sensible que pueda identificarlo(a) o a su familia en las socializaciones del programa. Durante el proceso de investigación se utilizará un seudónimo que le identificara a cada niño o niña y de ser necesario, solo se harán grabaciones de audio. Se tomarán fotografías del desarrollo de las actividades que serán usadas únicamente como evidencia de la realización y aplicación del Programa.

Toda la información que se obtenga de las sesiones del programa, se utilizará únicamente con el propósito que aquí se comenta, con fines de evaluación del programa, y en el análisis participará el líder del proyecto, asistente de investigación y/o tutor de la Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar de la Universidad del Rosario. Dado que el programa hace parte del trabajo de grado de la Maestría en Inteligencia Emocional y Bienestar, el documento de informe final se subirá al repositorio institucional como evidencia del trabajo de grado.

Consentimiento

Hemos comprendido las actividades que se realizarán en la implementación del programa piloto de educación/inteligencia emocional donde nuestro hijo(a) va a participar. Entendemos que nuestro hijo(a) puede retirarse voluntariamente de la investigación en cualquier momento, sin que eso genere algún tipo de repercusión o afecte sus derechos. El líder del programa ha asegurado que no se identificará a nuestro hijo(a) en las publicaciones y/o socialización del programa y sus datos serán tratados con confidencialidad.

Manifestamos que hemos realizado todas las preguntas necesarias y ellas fueron contestadas a cabalidad. También, hemos leído y comprendido la información de este documento, por lo cual, expresamos nuestro consentimiento.

Yo/Nosotros _____
 _____ como
 representante/s legal/es de nuestro hijo(a), damos de manera voluntaria nuestro
 consentimiento para que _____ participe en el
 programa piloto de educación emocional “**EMPAZ- RESIGNIFICAR EL CONFLICTO
 ARMADO COLOMBIANO**”.

- **Madre o tutor legal del participante en la investigación**

Nombre _____

Firma _____

Documento de identidad _____

Teléfono de contacto _____

- **Padre del participante en la investigación**

Nombre _____

Firma _____

Documento de identidad _____

Teléfono de contacto _____

ASENTIMIENTO INFORMADO: el menor de edad debe ser informado del programa y acceder a participar.

- **Menor de edad participante:**

Firma: _____

LÍDER DEL PROGRAMA que administra este consentimiento:

Nombre: Lic. Daniel Alejandro Jiménez Roa.

Firma _____

Documento de identidad: CC. _____

Correo institucional: danielalej.jimenez@urosario.edu.co

El presente documento se firma en _____ a los _____ días del mes de _____ de _____

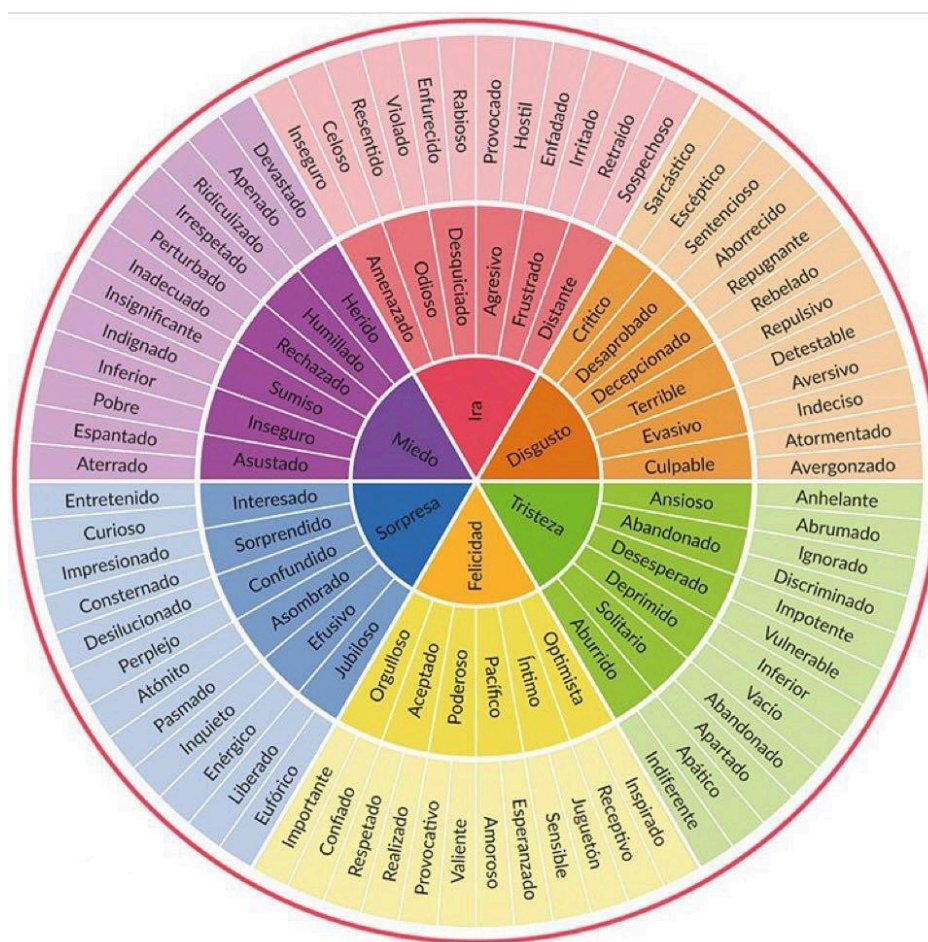
Anexo 3

Rueda de las emociones y mapa de privilegios

Empaz: resignificar el conflicto armado

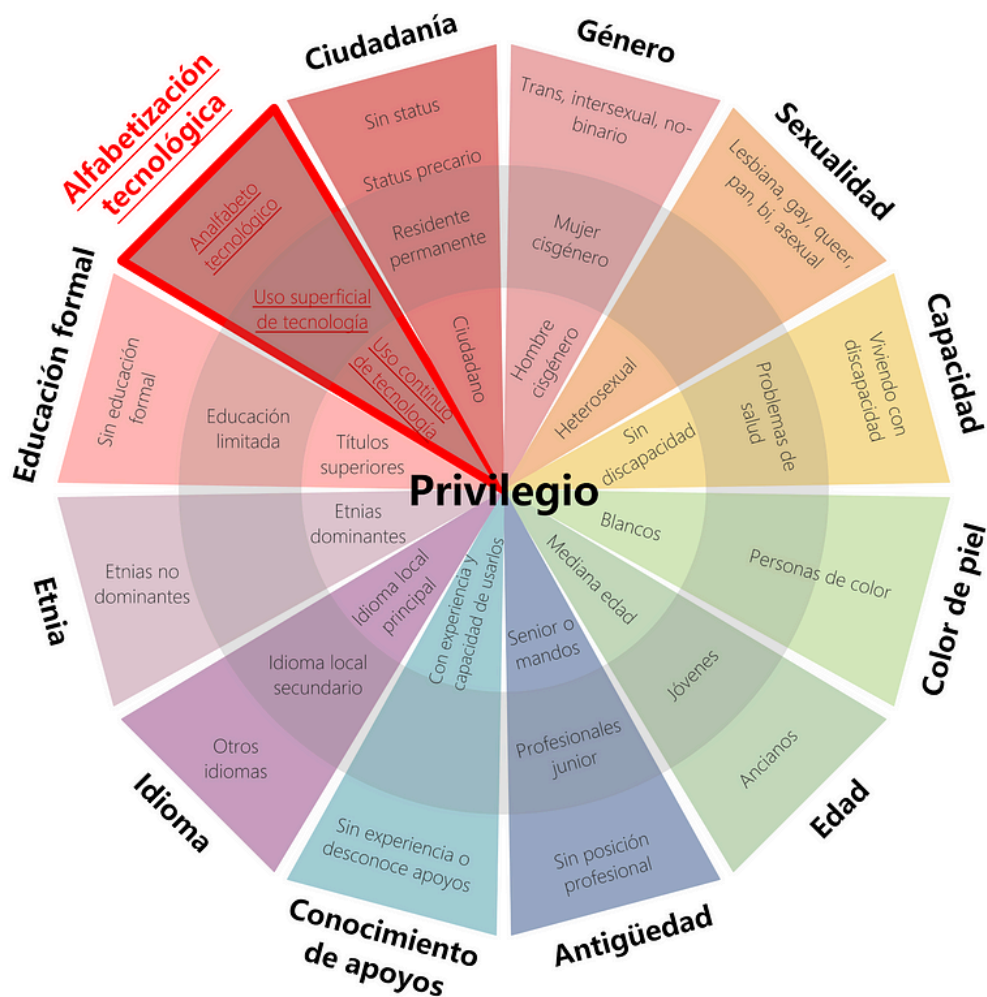
Cátedra de la Paz- 9th grade- Lic. Daniel Jiménez

Rueda de las emociones- Basado en Robert Plutchik

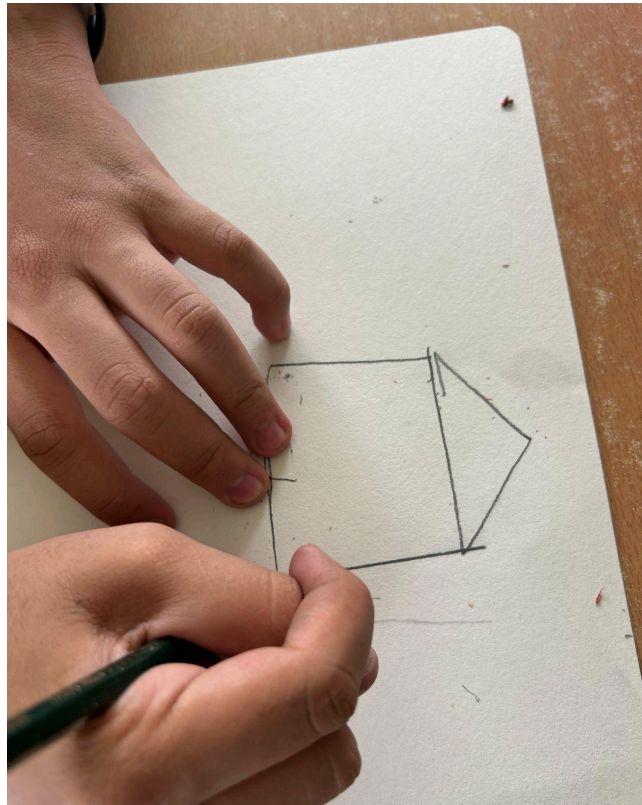
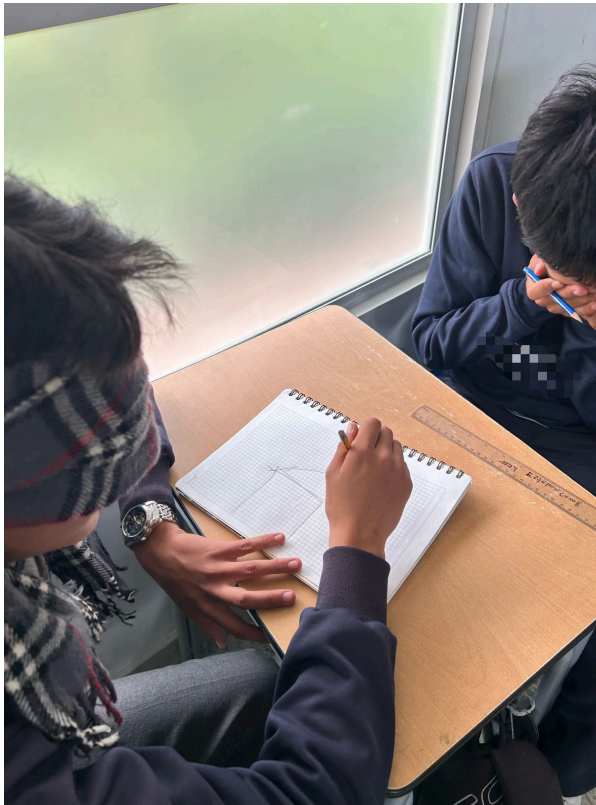


Nota. Tomado de “La rueda de las emociones”, por A. Barbero, 2021, *Autoliderazgo y bienestar*.

Mapa de privilegios- Román Ramírez



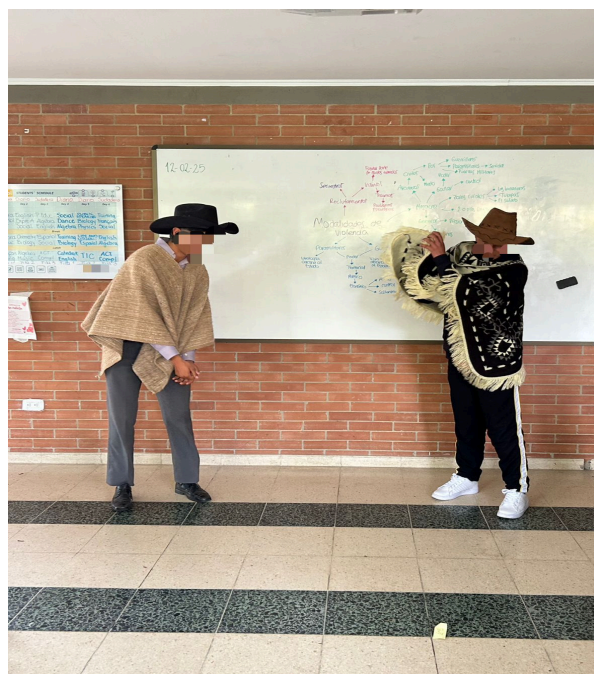
Nota. Tomado de “La situación del privilegio”, por R. Ramírez, fundamentada en “Wheel of Privilege”.

Anexo 4*El concepto de conflicto- Actividad experiencial*

Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.

Anexo 6

Representaciones teatrales de modalidades de violencia



Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.

Anexo 7

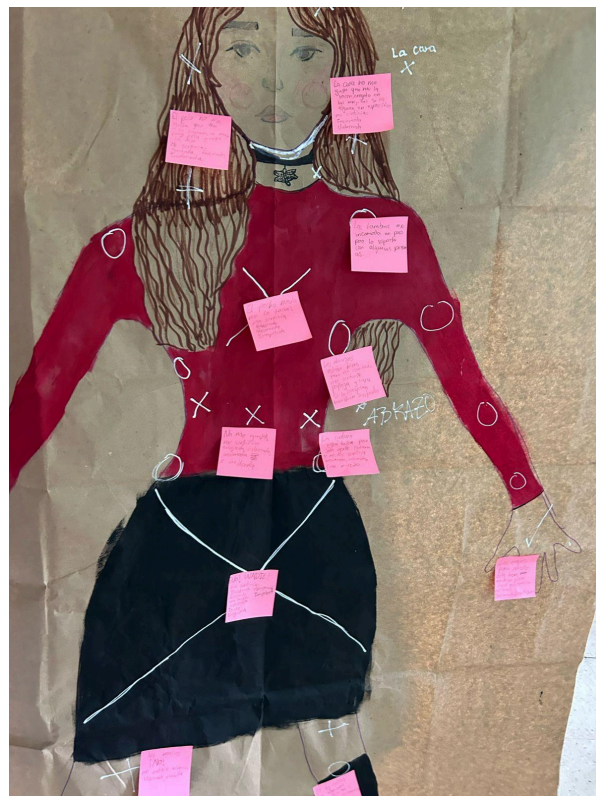
Actividad de clase: ¿a qué suena la infancia en Colombia?



Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.

Anexo 8

Corpografías y límites en el cuerpo



Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.

Anexo 9

Instrucciones para la creación de la historia de la fotografía

LA HISTORIA DETRÁS DE LA FOTOGRAFÍA: UNA MIRADA HUMANA

Cátedra de la Paz- Grado Noveno

La historia detrás de la fotografía de Jesús Abad Colorado

Objetivo: los estudiantes deberán construir una historia (con base en el avance del contexto social, económico, político y cultural de la época en la que se tomó la fotografía) en la que desarrollen los eventos ocurridos en el lugar y fecha de la toma de la fotografía.

Instrucciones:

1. Deben tener finalizado su primer avance, en donde registramos el contexto de la fotografía seleccionada de Jesús Abad Colorado: lugar, año, contexto regional y nacional, elementos de la fotografía: actores, modalidades de violencia y eventos centrales.
2. Una vez comprendido el contexto de la fotografía, los estudiantes deberán crear una historia en la que aborden dichos elementos de manera creativa, respetuosa y sensible. La idea es que, con base en la historia, puedan diseñar su *paisaje sonoro* con el apoyo de la clase de música.
3. La historia debe tener los siguientes elementos:
 - **Inicio:** deben señalar aspectos generales que permitan comprender quién es la víctima (o los actores presentes en la foto). Allí pueden especificar algunos elementos como la región en donde se ubicaban y lo que ocurría en el país (contexto y fecha) de forma implícita.
 - **Nudo:** en este apartado deben presentar los elementos que permiten explicar lo sucedido en la fotografía, los actores armados y las modalidades de violencia presentes en el suceso. Es importante que ustedes puedan crear dicho evento con base en los elementos de la fotografía y en lo que investigaron.
 - **Desenlace y reflexión:** aquí deben indicar cómo finalizan los eventos y cuál es la reflexión que se puede tomar de este tipo de eventos en el marco del conflicto armado colombiano, respondiendo, principalmente, a la pregunta “¿qué aprendizajes y lecciones de vida podemos tomar de este tipo de eventos?”.

Importante:

- ❖ Su historia debe tener mínimo dos y máximo tres páginas.
- ❖ En el relato deben incluir: emociones presentes en los actores, sentimientos generados, consecuencias y secuelas que vivieron tanto las víctimas como los victimarios.
- ❖ El relato debe ser construido en forma de borrador en clase (será firmado por el docente) y pasado en limpio para entregar en formato digital en PDF. **Deben tener como tipo de letra Times New Roman, 12 pts, interlineado de 1,5.**
- ❖ Junto al relato deben entregar los avances que realizaron en la hoja bloc cuadriculada en clase sobre el contexto del país y de la fotografía. Pueden tomar una foto y pegarla en el documento.
- ❖ La entrega será el viernes 11 de abril a las 23:59 a través de la plataforma.

Ojo: no olviden que no pueden revictimizar (culpabilizar a la víctima por lo ocurrido) y que el factor que más se tendrá en cuenta es el HUMANO, es decir, que tengan presentes las emociones y el dolor que pudieron vivir las personas de manera respetuosa.

En la plataforma encontrarán la rúbrica de evaluación del ejercicio. Recuerden que a partir de este ejercicio podrán seleccionar los sonidos que utilizarán para el *Paisaje sonoro* de la clase de música.



Anexo 10

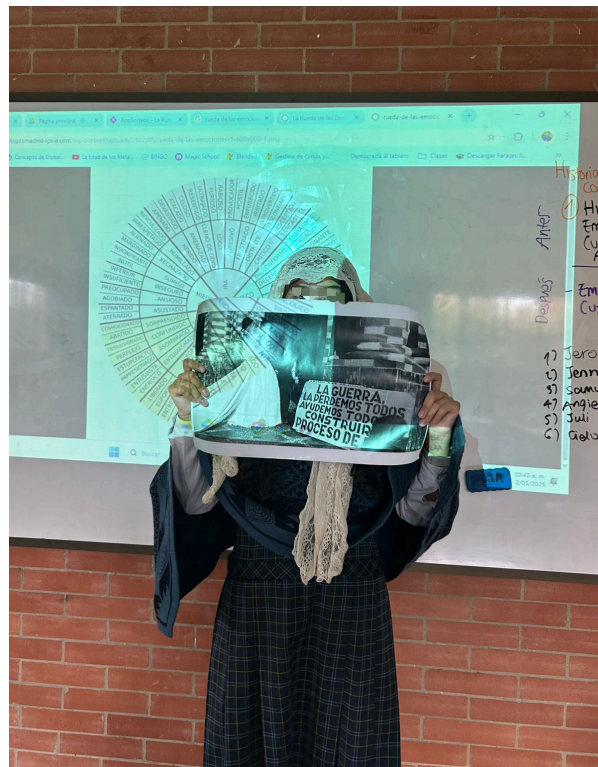
Roles y actores del conflicto armado



Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.

Anexo 11

Presentación de paisajes sonoros



Nota. Fotografías tomadas por Daniel Alejandro Jiménez Roa en el marco del desarrollo del programa de educación emocional.