



Tejiendo redes de conexión: la pedagogía de la empatía como estrategia didáctica para el aprendizaje y la motivación escolar, estudio desarrollado en la institución educativa técnico integrado de Trinidad-Casanare, Colombia

Daniela Pinzón¹

dpinzo16@ibero.edu.co

<https://orcid.org/0009-0007-5877-1587>

Corporación Universitaria Iberoamericana
Colombia

Nubia Vargas

nvarga25@ibero.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-2894-8990>

Corporación Universitaria Iberoamericana.
Colombia

Paola Yulied Ballén Pulido

paola.ballen@uniminuto.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0140-2170>

Corporación Universitaria Minuto de Dios.

RESUMEN

Este producto presenta los resultados derivados una propuesta de investigación acción, desde la que se desarrolló una propuesta didáctica basada en los pilares de la pedagogía de la empatía para promover la motivación escolar y favorecer el aprendizaje integral en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Técnico Integrado de Trinidad-Casanare, Colombia. La metodología se expresa desde un diseño cualitativo de corte transversal con alcance descriptivo, en la que el paradigma sociocrítico define una forma particularidad de leer el contexto y las cuestiones socio educativas que dieron lugar al surgimiento de esta propuesta, teniendo en cuenta algunos desafíos educativos centrados en la desmotivación escolar Post Covid. Esta investigación se fundamentó desde cuatro categorías: pedagogía de la empatía, motivación, aprendizaje integral y estrategias didácticas, concluyendo que la desmotivación radica principalmente en necesidades socioeconómicas, escaso acompañamiento familiar y el poco acceso a recursos escolares, entre otras. Siendo así, los maestros realizaron adaptaciones curriculares desde procesos reflexivos, críticos y de cohesión grupal tomando como sustento los principios de la pedagogía de la empatía y algunas herramientas como: deconstrucción autobiográfica, narrativas y mesas dialógicas, orientadas a la construcción del aprendizaje integral.

Palabras claves: *motivación, pedagogía; empatía; aprendizaje integral; estrategia didáctica.*

¹ Autor Principal

Weaving connection networks: the pedagogy of empathy as a didactic strategy for learning and school motivation, a study developed at the integrated technical educational institution of Trinidad-Casanare, Colombia

ABSTRACT

This product presents the results derived from an action research proposal, from which a didactic proposal based on the pillars of the pedagogy of empathy was developed to promote school motivation and favor comprehensive learning in eleventh grade students of the Technical Educational Institution Integrated Trinidad-Casanare, Colombia. The methodology is expressed from a qualitative cross-sectional design with a descriptive scope, in which the socio-critical paradigm defines a particular way of reading the context and the socio-educational issues that gave rise to the emergence of this proposal, taking into account some educational challenges focused on in Post Covid school demotivation. This research was based on four categories: pedagogy of empathy, motivation, integral learning and didactic strategies, concluding that demotivation lies mainly in socioeconomic needs, little family support and little access to school resources, among others. Thus, the teachers made curricular adaptations from reflective, critical and group cohesion processes, taking as support the principles of empathy pedagogy and some tools such as: autobiographical deconstruction, narratives and dialogic tables, oriented towards the construction of comprehensive learning.

Keywords: *motivation, pedagogy; empathy; comprehensive learning; didactic strategy.*

Artículo recibido 05 mayo 2023

Aceptado para publicación: 05 junio 2023

INTRODUCCIÓN

Las estrategias didácticas basadas en la pedagogía de la empatía son una apuesta para potenciar la motivación escolar en adolescentes desde la optimización de sus capacidades cognitivas y emocionales, esto, desde el determinar los móviles externos e internos que conlleva a que influyen en su accionar, modificación conductual, consecución de metas y, por ende, en el aprendizaje integral de los estudiantes. Para esto, el estudio tomó en cuenta los retos que afrontaron los padres y maestros para el acompañamiento, adaptación, las demandas de la educación en el hogar, así como, las condiciones que reflejan la capacidad de salvaguardar el desarrollo de los menores; este mismo estudio, reconoce las herramientas utilizadas por los maestros para enseñar, asegurar el seguimiento y apoyo a estudiantes durante el reintegro postpandemia como mecanismo de adaptación frente a las nuevas necesidades y prioridades que alejan a la población estudiantil del culminar el ciclo de educación formal.

Con base en lo anterior, en Colombia, existe una serie de causales identificadas por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022) que influyen en el ausentismo y deserción escolar, entre las cuales predomina la desmotivación e interés por el desempeño académico, acceso a la educación, escasa red de apoyo, extra-edad, además de, necesidades socioeconómicas que conllevan a dudar en la relevancia del estudio formal como garantía de estabilidad y desarrollo a posteriori.

Ahora bien, en la institución educativa en la que se desarrolló la investigación se evidenció un aumento paulatino en el índice de deserción escolar con relación a los años comprendidos entre el 2019 y 2022, representando el antes, durante y después de la pandemia, pasando del 5% al 10%; con base en esta problemática, los maestros desarrollan comités extraordinarios con la finalidad de exponer las posibles causas que llevaron a apreciar estas cifras representativas. Por este motivo informaron las dificultades asociadas al reconocimiento y dominio de las herramientas virtuales, las condiciones socioeconómicas de la familia que repercute en la adquisición de materiales o herramientas de trabajo, al igual que, otros factores de tipo psicosocial como el escaso

acompañamiento de los padres de familia y, la adaptación a las restricciones impuestas durante y postpandemia, Coordinación Académica I.E.T.I.T, (2019 - 2022).

Lo anterior, acarrió en la resignificación progresiva de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la IETIT durante y postpandemia, reclamando la búsqueda de un despertar colectivo para promover el cambio social a través de una propuesta participativa compuesta por la implementación de algunas estrategias didácticas que implica un acercamiento a cambios esenciales en el sistema educativo; siendo esto partidario de lo expresado por Dong et al. (2020) con relación al desarrollo individual y colectivo desde la cimentación de las bases en la conciencia crítica y reconocimiento de un fenómeno presente a través de un diagnóstico de atribuciones situacionales y disposicional en la búsqueda de la humanización como una respuesta a las necesidades de la educación en el siglo XXI.

De hecho, para esto fue esencial la identificación y relación bidireccional de las cuatro categorías que fundamentaron el estudio realizado; en primer lugar, la motivación comprendida a través de los factores extrínsecos e intrínsecos que movilizan el actuar y desempeño eficaz de un individuo, Corredor y Bayley (2020). En segundo lugar, la pedagogía de la empatía está orientada a las vivencias de los estudiantes y maestros desde la adopción de otras perspectivas, al igual que, la comprensión emocional de sí mismo y sus compañeros, Repeto (1992), como se citó en Miranda y Daturi (2021). En tercer lugar, se encuentran las estrategias didácticas construidas las cuales conforman un conjunto de acciones que el maestro lleva a cabo para conseguir la consecución de los objetivos planteados con referencia a un aprendizaje específico. Por último, el aprendizaje integral como medio para crear conexiones significativas entre las habilidades adquiridas, conceptos y experiencias por aplicar frente a desafíos nuevos o complejos; esto, desde los tres grandes saberes: saber-ser, saber-hacer y saber-saber, que a si vez, integran el saber-convivir, Blackshields et al. (2016).

Ante esto, surge la interrogante que rige el presente estudio con relación al reconocimiento de las estrategias basadas en la pedagogía de la empatía a desarrollar a fin de favorecer el aprendizaje integral de los estudiantes del grado onceavo de la Institución Educativa en mención; motivo por el cual, se desarrolla una propuesta didáctica basada en un diagnóstico previo, además de, la

identificación las estrategias implementadas por los maestros desde la pedagogía de la empatía que favorecen la motivación y aprendizaje integral en estudiantes durante el reintegro a las actividades presenciales. Por consiguiente, se orienta la estructura del estudio a herramientas implementadas desde un enfoque cualitativo que brinde la información necesaria para dar solución a la interrogante presentada y de igual forma, develar el accionar propuesto por la población frente a las necesidades ya mencionadas.

MÉTODOS Y MATERIALES

El primer paso fue la selección de la población objeto compuesta por seis maestros de áreas fundamentales y diez estudiantes del grado onceavo. La muestra del estudio se definió a partir de una técnica de muestreo no probabilístico de tipo intencional clasificada por Hernández (2015) y el acceso voluntario por parte de los participantes; para ello, cumplieron con unos criterios de inclusión adicionales tales como la presentación del consentimiento informado, mientras que, su exclusión se debe a la falta de este documento o en caso de los maestros, ser de asignaturas de áreas no fundamentales.

El diseño se basó en el enfoque cualitativo definido por Arteaga (2009) como: un estudio detallado que permite enfatizar en una cantidad reducida de estudiantes con el propósito de comprender un fenómeno; al ser ubicado desde un corte transversal, la exploración, descripción y comprensión se realizó en un momento específico. Teniendo en cuenta que en este estudio se pretendió caracterizar las estrategias didácticas basadas en los pilares de la pedagogía de la empatía y su conexión con el aprendizaje integral herramienta para favorecer la motivación en los estudiantes, resulto idóneo destacar algunas características del fenómeno asociado a partir de las vivencias y recursos implementados por los maestros y estudiantes durante la pandemia y postpandemia con el propósito de dar razón a sus necesidades referentes al diseño metodológico.

Desde el quehacer de los actores en el área que buscan adaptarse a las demandas de la comunidad que supone la importancia del poder y la posición social desde el paradigma sociocrítico; para Hernández y Torres (2018) este paradigma explica la realidad social actual, proporciona normas claras de crítica

y objetivos alcanzables para la transformación social. Por otra parte, se plantea un enfoque centrado en las creencias de los maestros que contribuyen a optimizar su quehacer desde la enseñanza-aprendizaje en beneficio de los estudiantes, debido a ser espacios de interacción y desarrollo de sus labores, es decir, el método de investigación-participativa (González, 2001); esto, debido a que se buscó caracterizar las estrategias didácticas implementadas por parte de los maestros de áreas básicas durante postpandemia y desarrollo del estudio.

Para lograr esto, se estudiaron las cuatro variables ya identificadas previamente, es decir, la pedagogía de la empatía, motivación, estrategias didácticas y aprendizaje integral; para ello se implementaron los instrumentos, ² definidos como técnicas de recolección desde el enfoque cualitativo buscan relacionar las creencias, pensamientos e interacción con el medio, esto, con la finalidad de encontrar las respuestas necesarias para definir el fenómeno (Hernández y Torres, 2018). Ahora, con relación a los resultados a presentar se elaboran dos instrumentos: una entrevista semiestructurada aplicada a maestros y dos grupos focales, uno a maestros y el otro a estudiante; esto con el propósito de diagnosticar los problemas relacionados con la motivación en estudiantes durante pandemia y postpandemia, además de, identificar estrategias didácticas basadas en los pilares de la pedagogía de la empatía implementadas por lo maestros que favorecer la motivación y el aprendizaje integral.

Para sistematizar la información, se diseñó una matriz que recopiló los datos de diagnóstico relacionados con la motivación del estudiante durante la pandemia y postpandemia, esto, con el propósito de delimitar los motivos ante los cuales los maestros diseñaron estrategias didácticas que favorecen la motivación y el aprendizaje integran en el estudiantado; además, se relaciona con los pilares de la pedagogía de la empatía desde su fundamento teórico y metodológico. Luego, se establecieron las relaciones existentes entre categorías desde la experiencia de los estudiantes y maestros por medio del registro del grupo focal en una segunda matriz; finalmente, se interpreta y

² Los instrumentos aplicados fueron diseñados por los autores con base en las necesidades del estudio y de la institución; a su vez, cabe indicar que estos fueron revisados y validados por profesionales con experticia en el área de la innovación educativa.

compara la información obtenida junto a las características observadas durante el presente estudio mediante una triangulación de datos con bases cualitativas.

RESULTADOS

A continuación, se procede a exponer los resultados obtenidos a través de la implementación de los instrumentos, basado en los objetivos específicos planteados; en primer lugar, se diagnosticó los problemas relacionados con la motivación de los estudiantes durante y post pandemia, desde las dos subcategorías: los factores extrínsecos e intrínsecos. La primera subcategoría se fundamentó en los cambios ambientales durante la pandemia y postpandemia entre las cuales predominó las barreras socioeconómicas y dinámica en el hogar lo que dificultó el acceso y/o seguimiento de las actividades académicas, bloqueos cognitivos o metodológicos, así como, tensión en el hogar al concebirlo como limitante frente a las necesidades del momento; a la par, los padres de familia mantuvieron un contacto limitado con las herramientas, falta de interés, analfabetismo o tiempo limitado para recibir las guías de trabajo, lo que incide en la desmotivación en los estudiantes. Además, se develaron otros conflictos en torno al desempleo, violencia, presión por parte de padres de familia, trabajo infantil y jornadas de trabajo extenuantes u otros factores que radican del residir en zona rural.

Figura 1

Factores extrínsecos o ambientales que influyen en la desmotivación de los estudiantes.

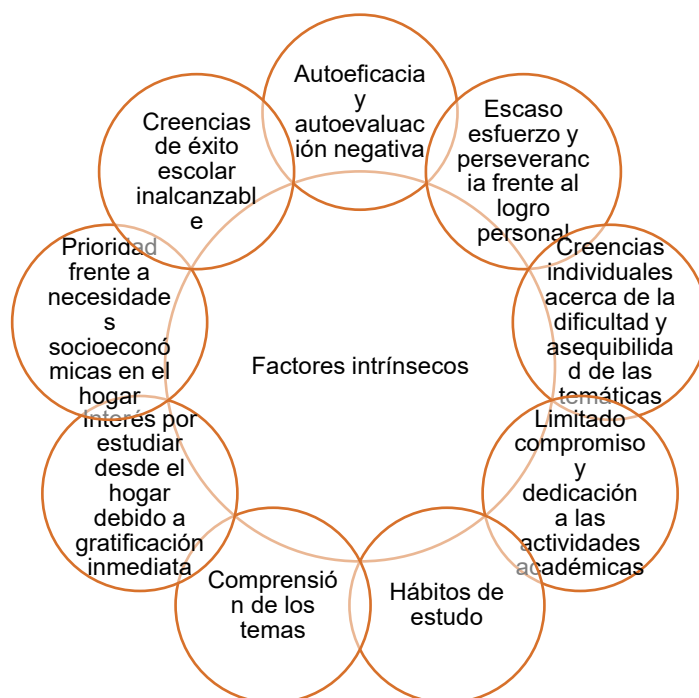


Fuente: elaboración propia (2023).

Ahora bien, con relación a los factores intrínsecos los hallazgos determinaron relaciones causales con la desmotivación desde el entendimiento o rechazo a sus propios pensamientos, emociones y acciones; es decir, los estudiantes presentaron una baja autonomía e inclusive, factores emocionales con síntomas como tristeza profunda, intranquilidad y agotamiento; en concordancia, se relacionó la reorientación del interés a otras actividades lejanas al proceso educativo debido a la creencia de éxito escolar inalcanzable, vacíos en los conocimientos, al igual que, la asequibilidad a la información para un desarrollo aceptable de sus actividades escolares. Por otra parte, se determina que los factores en mención se entrelazan con elementos ambientales, dando como resultado la desmotivación frente a su proyecto de vida con relación a la formación formal y en su lugar, optan por actividades laborales informales o propias de la zona rural.

Figura 2

Factores intrínsecos que influyen en la desmotivación de los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Ahora bien, en postpandemia con el regreso a clases predominó las necesidades socioeconómicas en el hogar debido a que los estudiantes tuvieron que abandonar las actividades laborales y el sustento a la familia, además, de los gastos adicionales en materiales, recursos y traslado a la institución educativa; aparte, con relación a los factores intrínsecos se mantienen las dificultades asociadas a la adquisición de rutinas, hábitos de estudio y vacíos de conocimientos generados durante el aprendizaje remoto, entre otros ya asociados a la persistencia de alteraciones emocionales como la tristeza, intranquilidad y dificultad para concentrarse. No obstante, estos factores diferenciales tales como el proyecto de vida.

Dicho esto, se halló que durante postpandemia el quehacer del maestro realiza un cambio significativo en función de las necesidades escolares percibidas durante la pandemia, orientadas a fortalecer la empatía, confianza, dinámica y convivencia armónica. Por ende, se ahondó en la comprensión de la

pedagogía en mención, definiéndola como: la comprensión adquirida frente a las dificultades que presenta el compañero de trabajo y/o estudiante, otorgando un valor significativo a otras personas por las características que lo integran; de igual forma, reconocieron su realidad sin barreras interpersonales, culturales o sociales, sino que por el contrario opta por comprender su visión, pensamientos, emociones y acciones en determinada situación.

Con base en lo anterior, se expresó un desconocimiento frente a la concepción de la pedagogía desde su estructura teórica, metodológica y epistemológica; pese a esto, con relación al quehacer del maestro, implementaron los pilares en el diseño de su metodología enfatizando en el entendimiento del estudiante como ser integral a través de actividades reflexivas, críticas, lúdicas y colaborativas que permitieron la cooperación entre estudiantes y maestro; asimismo, propiciaron la adquisición de conocimientos, comprensión y diseño de estrategias de afrontamiento ante retos del contexto ante los cuales los estudiante interactúan a diario.

Seguidamente, con relación a los pilares de la pedagogía de la empatía se ahondo desde la adopción de otras perspectivas y la comprensión emocional: la primera, se relacionó con una visión cognitiva definida como *“el punto de vista de otra persona”*, comprensión global, innovadora y que transformo las prácticas educativas; por su parte, la segunda se cimentó en una visión afectiva, entendida como un proceso individual de comprensión de las propias emociones y las ajenas, mientras que, hace parte del reconocimiento del individuo en un constructo social. A partir de esto, se pudieron relacionar a la construcción cognitiva desde la interacción social y reconocimiento global de un problema, así como, la convivencia armónica, desarrollo integral y formación de alianzas por medio de la comprensión de las emociones y vivencias.

Asimismo, los maestros expresaron que promovieron los procesos cognoscitivos que orientan la enseñanza-aprendizaje a través de la curiosidad y la consciencia del entorno educativo; a su vez, mayor facilidad en el manejo del grupo, control de actividades, trabajo fluido, comunicación asertiva, resolución de problemas desde la tolerancia a la frustración y búsqueda activa de herramientas

perceptibles en el medio. Siguiendo este razonamiento, recalcaron la efectividad al implementar estas bases en actividades culturales y colectivas.

Por otra parte, al aplicar el grupo focal se pudo reconocer en los maestros un mayor conocimiento con relación a los pilares de la pedagogía de la empatía en los procesos de enseñanza-aprendizaje; para ello, acentuaron el rol activo y participativo en los estudiantes que limitó la permanencia en su zona de confort y direccionó a la adquisición de responsabilidad. No obstante, los estudiantes malinterpretaron dicha pedagogía al definirla como: “*actividades lúdicas, salir de la rutina*”; que, a su vez, hacen parte de la comprensión de emociones, pensamientos, valores, moral e identidad del otro, siendo fundamentales para un trato respetuoso.

Sin embargo, hubo cambios significativos en la dinámica de los estudiantes al interior del aula desde la participación, comunicación asertiva, cohesión grupal y propuestas didácticas para el desarrollo de las clases; siendo esto, un motivante para fortalecer la formación superior enfatizado en la diversidad, inclusión y flexibilidad curricular. Paralelamente, los beneficios metodológicos se centraron en ser mecanismos para afrontar y aprender de los errores, complementando la evaluación por criterios y las estrategias implementadas.

Ahora bien, con relación al primer objetivo el desarrollo de habilidades duras y blandas fueron necesarias para la adquisición del conocimiento y, sobre todo, para su aplicación en diversos contextos o retos por afrontar; por su parte, los estudiantes exponen que, en la actualidad los maestros apuntaron a otorgar un valor significativo al aprendizaje, reorientación de su atención y resignificación de las alternativas pedagógicas. Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje debió ser orientado desde la participación libre y activa, ofreciendo espacios de diálogo, autoconfianza, autonomía, autocuidado, establecimiento de metas y promoción de la motivación; mientras que, el maestro fungió un rol de guía y proporcionando un espacio seguro para el despliegue de dichas capacidades.

Figura 3

Estrategias didácticas implementadas por docentes y reconocidas por los estudiantes.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Con relación a las estrategias didácticas implementadas disminuyeron las principales problemáticas ambientales asociadas a la búsqueda de información y conectividad debido a que los estudiantes realizaron las actividades extraescolares en la institución educativa; asimismo, se evidenció un acompañamiento y reconocimiento de la labor de los maestros por parte de los padres de familia y refuerzos a los estudiantes en sus actividades académicas. Por otra parte, los compañeros fueron determinantes para la búsqueda autónoma del conocimiento, definición de metas plausibles y cohesión grupal entre los estudiantes a través de conformar grupos de estudio en los cuales, algunos estudiantes asumían el rol de guía.

Siendo pertinente la ejecución de una estrategia didáctica basada en la pedagogía de la empatía que fortaleció lo ya mencionado, se integró siete sesiones

Actividad	Tema	Objetivo	Metodología
Sesión 1	¿Qué es la pedagogía de la empatía?	Definir la pedagogía de la empatía desde los presaberes teóricos, metodológicos y experienciales	Construccionismo Mesas dialógicas
Sesión 2	Experiencias de aprendizaje desde la pedagogía de la empatía	Reflexionar sobre las implicaciones de la pedagogía de la empatía en el desarrollo personal, social y escolar de los estudiantes	Construccionismo Mesas dialógicas
Sesión 3	Me reconozco desde una visión empática	Identificar las emociones, pensamientos y acciones que definen el ser individual y social a través de una visión empática.	Taller vivencial Cartografía corporal Sociodrama
Sesión 4	Primeros pasos hacia una visión de empatía	Promover el reconocimiento de otras perspectivas y experiencias mediante el niño interior-adulto interior.	Construcción autobiográfica (niño interior – el adulto interior)
Sesión 5	Somos humanos: Cuentos acerca de la empatía	Promover la reflexión sobre la empatía en la vida cotidiana y en la sociedad a través de la conexión emocional en estudiantes.	Taller de narrativas
Sesión 6	Propuestas desde la pedagogía de la empatía	Formular propuestas didácticas que fomenten la práctica de la pedagogía de la empatía en la IE	Construccionismo Mesas dialógicas
Sesión 7	Apuestas didácticas desde la pedagogía de la empatía “Formar en la práctica”	Propiciar el aprendizaje basado en la pedagogía de la empatía desde la práctica experiencial	Construccionismo Mesas dialógicas

Fuente: Elaboración propia (2023).

Los hallazgos indicaron que propició el diálogo que permitió construir una idea clara de la pedagogía de la empatía, así como, una construcción crítica y reflexiva de su implementación en el

fortalecimiento del desarrollo integral de los estudiantes; por otra parte, permitió el reconocimiento de las emociones, pensamientos y vivencias desde diferentes perspectivas, al igual que, la tendencia a definirse como agente empático desde un constructo individual y social. Se evidenciaron conductas espejo o efecto camaleón entre los estudiantes que compartieron vivencias similares. Luego, el taller autobiográfico permitió la identificación de los maestros con los estudiantes situaciones similares durante su adolescencia, mientras que los estudiantes, identificaron las dificultades que rodea al rol como maestro.

Finalmente, posterior a los talleres vivenciales se reconoció una mayor facilidad al evocar recuerdos y conexión emocional mediante la producción de narrativas, siendo una herramienta a implementar en otras asignaturas; por otra parte, se construyó una lista de herramientas que potencian los recursos cognoscitivos y sociales, así como, la producción de prácticas críticas, reflexivas, de investigación y aquellas que requieren la interrelación de habilidades duras, blandas y sociales.

En último lugar, se establecieron las relaciones existentes entre la pedagogía de la empatía y el aprendizaje integral a partir de las estrategias didácticas, dando lugar al reconocimiento del aprendizaje desde una visión integral orientada en las áreas del ser, hacer y saber; para ello, los maestros buscaron el fortalecimiento de la confianza y cambios en la dinámica al interior del aula de clase. Adicional a esto, decidieron delimitar las estrategias para configurar la coevaluación como herramienta de calificación cualitativa y cuantitativa con referencia al desempeño y/o metas propuestas por los estudiantes.

Por otra parte, desde el saber convivir reconocieron que las estrategias didácticas favorecieron la interacción y apoyo entre estudiantes debido a que estos se adaptaron un rol empático y de liderazgo, fomentando así, la cohesión grupal; de igual forma, se suscitaron alianzas que facilitaron el reconocimiento y perfeccionamiento de las habilidades garantizando su calidad y efectividad, mientras que, captaron la atención de los estudiantes quienes diversificaron los estilos de aprendizaje. Ante esto, cabe indicar que la articulación de la pedagogía de la empatía abarcó las experiencias

escolares y fue causal de los cambios de roles en el ámbito escolar y como parte de un colectivo orientado a la consecución de metas.

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, se pudo apreciar que durante la pandemia la interrelación de factores extrínsecos e intrínsecos desencadenaron y mantuvieron la desmotivación en los estudiantes, principalmente con relación al seguimiento a sus actividades escolares y el aumento de las jornadas de estudio, siendo coherente con el estudio de Vanegas (2020) quien afirma que estas herramientas aplicadas a la educación remota pueden enriquecer la metodología, sin embargo, requiere del aprendizaje activo y autónomo en los estudiantes concebido desde el compromiso, la inversión de tiempo y esfuerzo. No obstante, en el presente caso se evidenció un efecto contrario, puesto que las herramientas fueron causales en la desmotivación de los estudiantes debido a las creencias limitantes que enmarcan el éxito escolar como inalcanzable; además, de otros elementos tales como el desplazamiento a zonas rurales, barreras socioeconómicas y demográficas que impiden la conectividad óptima.

A la par, la pandemia trajo consigo cambios drásticos y duraderos en factores ambientales dentro del contexto familiar, social y educativo, ante los cuales se tuvo un limitado control y permearon en las decisiones de entes y gestores educativos; agregado a esto, dichos cambios afectaron la forma como se acostumbraba a desarrollar las actividades educativas, hábitos, relaciones interpersonales y, por ende, la representación simbólica del aprendizaje dirigido. Esto es soportado por Schunk (2012) quien establece que las relaciones interpersonales y con el ambiente conllevan a conductas motivadas y reguladas debido a la capacidad de autoevaluar, reflexionar y, sobre todo, comparar las propias experiencias; siendo en este caso, cambios en el compromiso, propósito y expectativas frente al estudio, normas de desempeño, retroalimentación y recompensas motivacionales ofertadas por el maestro o ambiente educativo.

Por otra parte, en postpandemia existieron cambios en esta perspectiva a causa de la intervención de los maestros y el diseño de estrategias didácticas alternativas basadas en metodologías humanizadas,

así como, el acompañamiento a los estudiantes durante el reintegro direccionándolos progresivamente a la zona de desarrollo próximo; Sin embargo, pese a estos esfuerzos, se suscitaron dos situaciones: estudiantes que mantienen bajo rendimiento y escasa participación, además de, preferencias por trabajar en conjunto con los compañeros en lugar del maestro. Ante esto, Schunk (2012) denota una contrariedad con relación a la predisposición por desarrollar la motivación intrínseca por medio del esfuerzo y perseverancia frente a los logros personales, mientras que, concordó en la variante de eficacia colectiva como mecanismo que minimizó los obstáculos debido al apoyo percibido entre compañeros.

En otro sentido, la vulnerabilidad de los estudiantes en zonas rurales del país quienes no contaron con las herramientas, capacitaciones y/o acompañamiento por familiares para llevar a cabo un aprendizaje remoto, se consideró como uno de los factores ambientales más destacables e intransigentes; además, los factores intrínsecos fueron movilizadas por los elementos socioeconómicos, como un papel importante en la presencia de la desmotivación en los estudiantes y el desinterés por sus proyectos de vida bajo la premisa de necesitar la formación académica.

Ahora, con relación a la implementación de las estrategias didácticas en postpandemia se encontró que estas facilitan la expresión de ideas, emociones y la construcción de conocimiento basado en la participación dentro de un colectivo; esto se debe al despliegue de las habilidades adquiridas en el contexto educativo que orienta la transformación de su realidad. Leake (2016) indicó que las estrategias basadas en la empatía son ideales para promover las prácticas que integran las bases cognitivas, afectivas, reflexivas y críticas que suponen un cambio en la disposición de los estudiantes; asimismo, reconoció el rol de la empatía en el desarrollo de las habilidades sociales, creativas y colaborativas en pro de la transformación social.

Por otro lado, pese a que la muestra reconocía de manera superficial la pedagogía en mención enfatizaron en la aplicación de herramientas con bases humanizantes, colaborativas y el reconocimiento de nuevas perspectivas desde la experiencia del otro, dando como resultado la construcción del contexto educativo; así lo indica Bozkurt y Sharma (2021) quien refirió que la

pandemia obligo a construir nuevas apreciaciones frente a los errores cometidos con el aprendizaje remoto, alejándose de métodos bancarios, buscando obtener mayores beneficios. Asimismo, los participantes vieron la realidad obviando las barreras culturales, sociales e interpersonales para sí, otorgar un valor significativo a cada persona; siendo parte de la premisa de la inteligencia emocional como la capacidad de asimilar, comprender, además de, discriminar emociones, pensamientos y acciones como parte de un proceso de adaptación y andamiaje cognitivo que favorece el afrontamiento consciente y organizado, Fernández y Extremera (2005).

A su vez, se confirmó la premisa de Vaquier et al. (2020) asociado a la presencia de empatía en maestros dado al establecimiento de relaciones positivas con los estudiantes, motivando así su continuidad; esto, debido a la construcción de grupos entre estudiantes en los cuales se asume el rol de guía y líder. De igual forma, la búsqueda constante de actividades en equipo entre los integrantes del grupo fortaleció la premisa de Romero et al. (2021) quienes reconocieron que la empatía motiva la ayuda al otro y a comprender con mayor facilidad cuando existe cercanía.

Ahora bien, con relación a las estrategias implementadas, se evidencia consistencia con el postulado de Miranda y Daturi (2021) cuando indicó que la consolidación del aprendizaje presenta mayor efectividad desde la reflexión, autorregulación y recepción de opiniones, es decir, la implementación de mesas redondas, debates, historias y prácticas; es más, los estudiantes buscaron la construcción del aprendizaje motivado por el otro, promovieron el juego de roles, el cual es definido por Martín (1992) como una técnica de facilita el accionar empático, reflexivo y motivado.

Además, el aprendizaje como proceso continuo requirió de la constante construcción y reconstrucción de experiencias bajo disposiciones emocionales que determinaron los cambios comportamentales, tal como plantea Blackshield et al. (2016); esto indicó que la percepción de reto o beneficio movilizó el accionar en pandemia y postpandemia debido a las condiciones emocionales de los estudiantes. Siendo así, las herramientas implementadas por los maestros proporcionaron estrategias de afrontamiento adaptativas ante los retos que acarreo la emergencia sanitaria y brindó una mayor

consciencia de las emociones, movilizando su realidad a una reconstrucción del aprendizaje como parte de su vida cotidiana.

En este orden de ideas, los maestros resignificaron el rol del estudiante integrando habilidades transversales para expresarse bajo una visión sin barreras; así integra el postulado de Scheihing et al. (2013), al contemplar el aprendizaje integral bajo una dinámica de comprensión y respuesta a través de la orientación del maestro, mientras que, el estudiante acciona el proceso experiencial encargado de reflexionar, contrastar y adaptar los componentes del aprendizaje a la complejidad del momento. Pese a esto, contrario a Duque (2021) las nuevas estrategias suponen una carga laboral en los maestros debido a la reformulación de las actividades, pero, se relacionaron con la satisfacción que genera la consecución de metas y cambios actitudinales en estudiantes.

Como siguiente punto, la implementación de la estrategia didáctica conllevó a la manifestación de respeto, confianza, comunicación, compromiso a través del cultivar la empatía; por ende, se evidenció la discrepancia con Sotelino et al. (2022) debido a que asocia la presencia significativa de la empatía al reconocimiento de las preocupaciones de los estudiantes por parte del maestro, siendo este, el motivante para buscar su bienestar psicológico. Sin embargo, en este estudio se denotó un cambio significativo en las características de los estudiantes a través de refuerzos positivos y empoderamiento personal frente a la posibilidad de implementar las habilidades expresadas durante las actividades escolares y su posterior proyección en otros contextos, promoviendo así, su frecuencia y construcción de hábitos de estudio o comportamentales establecidos. Adicional, se reconoció una similitud con Schunk (2012) al especificar que las recompensas externas otorgan valor e importancia por los receptores, es decir, los estudiantes.

Por otra parte, el efecto camaleón reconocido durante los talleres vivenciales fueron una referencia al postulado de Solarz (2018) con relación a las neuronas espejo como aquellas que cumplen la función de ayudar a comprender las emociones e intenciones de otras personas que deriva a la imitación de conductas percibidas. De igual forma, se pudo apreciar que dicho efecto fue un precedente para el fortalecimiento de los lazos afectivos entre estudiantes y maestros determinando un hallazgo basado

en la apreciación, valoración y con esto, un sentido de pertenencia a un grupo heterogéneo que dentro de un espacio armonizado dejó de percibir las diferencias socioculturales como factores que definen los roles en un contexto educativo; coherente con lo presentado con Burgos y Cabrera (2021) al indicar que la empatía permite dimensionar un constructo social y académico regido por la capacidad de desarrollar habilidades y crear lazos afectivos que reconocen al individuo como miembro de una comunidad.

Además, los talleres permitieron consolidar la praxis de los estudiantes y maestros desde una resignificación del aprendizaje basado en procesos reflexivos, críticos por medio de la participación individual y colectiva; esto, especialmente al evidenciar una disminución del denominado efecto del espectador o una presencia pasiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a una mayor probabilidad de la que estudiantes y maestros intervinieron de manera consciente con base en las necesidades del grupo al interior del ambiente académico a través de la empatía espontánea y la toma de una perspectiva social, en el cual la población adquirió la capacidad de realizar conductas basadas en un punto de vista espacial. En correlación, se reconoció lo que suscitó Bozkurt y Sharma (2021) al relacionar el proceso de aprendizaje, reaprendizaje y reaprendizaje con la transformación de la enseñanza desde la proximidad afectiva.

Dando continuidad a lo anterior, durante la sesión autobiográfica se visualizó la comprensión de una realidad académica e intrapersonal basado en supuestos cognitivos, emocionales y experienciales olvidados debido a la realidad actual de cada participante, siendo expresados durante la sesión y manifestados en la realidad del otro asertivamente; esto, como parte de una empatía voluntaria que se caracterizó por prolongar y planificar de manera organizada la comprensión de los pensamientos y emociones para ser proyectadas en una situación de ayuda que se produce entre personas con lazos afectivos distantes. Siendo esto, contradictorio con el supuesto de Parchomiuk (2019) indicando que la empatía mantiene una orientación al otro más que así mismo para una integración óptima; sin embargo, mantiene coerción con lo presentado por García et al. (2018) quien descubrió que el

comportamiento y las emociones desde la empatía tienen la finalidad de reconocerse a sí mismo y, por ende, reaccionar asertivamente ante el otro.

Dicho esto, se va concluyendo con la finalidad del estudio, al evidenciar la predominancia de la pedagogía de la empatía a dinamizar los procesos reflexivos de manera individual que conllevan a una retroalimentación colectiva; lo que contrasta con la premisa de Coll (1990) al integrar la búsqueda de soluciones innovadoras y mecanismos de confluyen en la colaboración efectiva, la resolución de desafíos tal como sucedió con la emergencia sanitaria por Covid-19. Asimismo, existen cambios en el repertorio conductual de los estudiantes debido a las practicas reflexivas y argumentativas desde la coevaluación que integran los lazos afectivos, competencias individuales y sociales articuladas con las habilidades socioafectivas que fomentan la seguridad, autoconfianza y motivación; haciendo referencia al Goleman (2007) desde la movilización de recursos emocionales para afrontar situaciones problema, mientras que, el aprendizaje integral gestiona el desarrollo óptimo desde el descubrimiento del otro, la diversidad, el juicio y la participación activa, MEN (2018).

Finalmente, los pilares de la pedagogía de la empatía permitieron captar la atención de los estudiantes, integrar la autonomía, responsabilidad con las experiencias escolares para la consecución de metas personales como parte de un aprendizaje satisfactorio; esto, a través de la exploración de herramientas que dieron lugar a la autorregulación, reflexión y evaluación de los propios procesos, es decir, la respuesta a la pregunta problema. Confirmando de esta forma, la premisa de Rosales (2017) al manifestar que la enseñanza se motiva y estimula con métodos no bancarios, acentuando así, el éxito escolar.

CONCLUSIONES

La empatía ha sido definida por la población como el reconocimiento de la existencia del otro desde una visión cognitiva, afectiva y experiencial que posibilita la formación de alianzas dirigidas al ayudar y alivianar el malestar de sus compañeros; ahora, la pedagogía de la empatía se concreta como una aproximación progresiva y humanitaria en procesos de enseñanza-aprendizaje mientras proporciona las bases necesarias para la construcción de significados compartidos o alianzas educativas al interior

del aula de clase. Además, al ser implementada de manera transversal permitió el reconocimiento del maestro como guía, favorecer la motivación en estudiantes y orientar la formación integral desde el saber ser, saber, convivir y aprender.

Por otra parte, la desmotivación fue una problemática compleja y significativa en el ámbito académico debido a la interrelación de múltiples factores que modificaron las rutinas, limitaron las relaciones interpersonales y generaron mayores desafíos relacionados con los recursos socioeconómicos que repercutieron en la pérdida de un propósito claro; asimismo se añade, el impacto de la monotonía, autosuficiencia y éxito escolar inalcanzable que dieron como resultado, la mínima probabilidad de dar seguimiento al proceso de aprendizaje y reconsiderar los escasos recursos de los cuales disponen. Dicho esto, los maestros optan por integrar un enfoque dinámico, participativo y activo fundamentado en el descubrimiento y desarrollo de redes de apoyo como herramientas atractivas e interesantes para buscar integrar las necesidades en mención o los vacíos de conocimiento; esto, requirió el definir una nueva visión que incurre en el fortalecimiento de habilidades y capacidades lejanas a la pedagogía bancaria. Llegado a este punto, la nueva metodología tuvo como finalidad comprender las necesidades de los estudiantes y así, concretar los componentes necesarios para crear un ambiente de aprendizaje armónico y de confianza caracterizado por conexiones significativas. Para esto, se articularon estrategias que dieron sentido lógico a la metodología objetivo, apoyándose en el reconocimiento de sí mismo como parte de un grupo establecido; motivo por el cual predominó la preferencia por actividades colectivas.

Pese a estos beneficios, debido a la preparación de algunos maestros ante las nuevas pedagogías prevalece la carencia de equilibrio y propósito en el quehacer profesional, siendo esta variable tomada en cuenta durante el estudio y dando como resultado la apertura del aprendizaje a través de la intervención transversal; esto se considera un precedente en la institución educativa debido a la posibilidad de generar nuevas relaciones frente al objetivo de sus asignaturas, el reconocimiento de las herramientas que precisan para la planificación y diseño de actividades. Además, hace hincapié en la responsabilidad que le otorgan a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la ejecución de una estrategia didáctica, se identificó la función facilitadora que cumple al direccionar la metodología hacia los saberes que componen el desarrollo integral del estudiantado integrando de esta manera, la motivación; por otra parte, se detecta la base de los pilares de la empatía desde la construcción autobiográfica, accionando frente a sucesos suscitados en otra etapa del ciclo vital debido a la reexperimentación dentro de un espacio actual. Asimismo, la apropiación de las situaciones le confiere las bases emocionales, cognitivas y neurológicas para dar paso a la construcción de la empatía y al efecto camaleón.

Finalmente, desde los componentes del aprendizaje integral se reconoce que las competencias individuales y sociales de la pedagogía de la empatía promueven la autoconfianza, motivación, establecimiento de metas y valor significativo a las experiencias en el contexto educativo; además, direcciona al estudiante a un proceso equilibrado, argumentativo, práctico y de trabajo en equipo para el fortalecimiento y perfeccionamiento de sus habilidades y/o capacidades.

REFERENCIAS

- Arteaga, I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Tumbaga*, 1(4), 185-198.
- Blackshields, D., Cronin, J. G., Higgs, B., Kilcommins, S., McCarthy, M. y Ryan, A. (2016). *Aprendizaje integrado: Investigaciones internacionales y casos prácticos* (Vol. 43). Narcea Ediciones.
- Bozkurt, A., y Sharma, R. (2021). Al borde de un nuevo renacimiento: pedagogía pandémica centrada en el ser humano y orientada al cuidado y la empatía. *Revista asiática de educación a distancia*, 16 (1), 1-7.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. In *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Paidós.
- Corredor-García, M., y Bailey-Moreno, J. (2020). Motivación y concepciones que alumnos de educación básica atribuyen a su rendimiento académico en matemáticas. *Revista fuentes*, 22(1), 127-141.
- Dong, C., Cao, S. y Li, H. (2020). Aprendizaje en línea de niños pequeños durante la pandemia de COVID-19: Creencias y actitudes de los padres chinos. *Niño. Servicio de la Juventud Revista*, 118, 105- 440.

- Duque, A. (2021). *Propuesta pedagógica para la comprensión y superación de las secuelas del conflicto armado en Colombia a partir de la literatura* [Tesis de grado]. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.
- García-González, C., Herrera-Seda, C., y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167.
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. Lelibros.
- Gómez-Nashiki, A., y Quijada-Lovatón, K. (2021). Buenas prácticas de docentes de educación básica durante la pandemia COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(4), 7-27.
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246.
- Hernández, S. (2015). *Metodología de la investigación*. México; Mc Graw Hill.
- Hernández, S. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Leake, E. (2016). *Pedagogías de la escritura de la empatía: como retórica y disposición*. En *Foro de Composición* (Vol. 34). Asociación de Profesores de Composición Avanzada.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68.
- Medina, A., Salvador, F., Arroyo, R., Blázquez, F., Vicente, P., Fernández, M., Gallego, J., Lucero, M. y Mcwilliam, N. (2009). *Didáctica general*. Pearson Prentice Hall.
- Ministerio de Educación Nacional (22 de agosto del 2018). *Lineamientos curriculares*
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, Determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. Ministerio de Educación Nacional.
- Miranda, M. y Daturi, D. (2021). La empatía y su trascendencia en la educación. *La colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 112, 51-62.
- Parchomiuk, M. (2019). Empatía y actitudes del profesorado hacia las personas con discapacidad. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 66 (1), 56-69.
- Romero, T., Álvarez, W., y Arredondo, L. (2021). Aprendizaje en el saber matemático en los docentes de las instituciones públicas de básica primaria del municipio Valledupar. *Boletín Redipe*, 10(8), 128-143.
- Rosales, J. (2007). *Estrategias didácticas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Scheihing, E., Guerra, J., Cárcamo, L., Flores, P., Troncoso, D. y Aros, C. (2013). La experiencia Kelluwen: Tres años de desarrollo y puesta en práctica de una propuesta de innovación didáctica con uso de TIC. *Estudios pedagógicos*, 39.
- Scunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje* (6ta edición). Pearson editorial.
- Solarz, S. C. (2020). *Las neuronas espejo: Aprendizaje, imitación y empatía* (Vol. 1). EMSE.
- Sotelino, A., Gutiérrez, M. y Alonso, P. (2022). *Pedagogía y cine: dos pilares para desarrollar la inclusión educativa*. Aula abierta.
- Vanegas, O. (2020). *La motivación y planificación como reto pedagógico para el desarrollo del aprendizaje autónomo, que deben asumir los docentes con estudiantes de educación superior presencial, en transición a educación remota asistida por las TIC en Colombia en contexto de pandemia*.
- Vaquier, L., Pérez, V. y González, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46.