Creación de un laboratorio de experimentación artística y emocional para el desarrollo de la empatía en estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Ana Karina Sierra Rodríguez



Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva

Bogotá, D. C., 2025

Creación de un laboratorio de experimentación artística y emocional para el desarrollo de la empatía en estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario

Ana Karina Sierra Rodríguez

Código estudiantil: 20231267029



Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva

Dr. Francisco Ramos Cuncanchún

Bogotá, D. C., febrero de 2025

Dedicatoria

Las preguntas surgen de diferentes maneras: algunas son pasajeras porque, resueltas o no, se pierden con el tiempo; otras ocupan momentos importantes, aunque efímeros. Pero hay preguntas que se instalan en nuestra mente para siempre, que atraviesan el cuerpo y despiertan los sentidos y sensibilidad.

Dedico este trabajo a mis padres, quienes sembraron las dudas; a mis hermanos, que encarnaron muchas de ellas; y a Agustín, quien quizá podría ser respuesta.

Agradecimientos

Agradezco al camino recorrido y a los acompañantes de ruta: a los dibujos en las servilletas y las manos maravillosas; a la nostalgia en un pilón, que fue experiencia sensible; al calor de la sopa caliente y al silencio; a la creatividad y a la pasión por la vida y el teatro; a la razón y al buen sonido; a la maternidad y a la vocación por el cuidado; y, finalmente, a los sueños y a la resiliencia tras las caídas. Sepan que este trabajo no sería posible sin ustedes.

Gracias para siempre a todas las mujeres sabias y pacientes quienes sostuvieron y participaron de este proceso, que me dieron aliento y me recordaron que tengo una voz. A mis amigos por estar ahí con su apoyo incondicional al recordarme que no estaba sola en este camino.

A la Universidad Distrital y a la Maestría en Desarrollo Humano y Educación Socioafectiva, porque fueron siembra y cosecha; y a la Universidad del Rosario, por ser oportunidad para el crecimiento.

A los tres seres de cuatro patas que en silencio y con amor hacen que todo sea más sencillo.

Resumen

Este trabajo tiene como propósito identificar las características emocionales y comprensiones de los estudiantes de pregrado frente a la empatía, así como analizar cómo estas influyen en fenómenos como la discriminación, el *bullying* y otras formas de violencia en el contexto universitario. En este marco, se busca comprender las dinámicas subyacentes que configuran dichos comportamientos y plantear estrategias para transformarlas.

Es así como, a partir de un enfoque fenomenológico, se desarrolla un análisis de las experiencias emocionales y percepciones de los estudiantes vinculados a procesos psicopedagógicos por problemas de convivencia en la Universidad del Rosario. Asimismo, se explora el impacto de estas comprensiones emocionales en la reproducción de acciones discriminatorias, como el racismo, el clasismo y las violencias basadas en género, al igual que el potencial de la empatía para desnaturalizar dichas conductas y fomentar relaciones más respetuosas.

Adicionalmente, el trabajo incluye un diagnóstico de las actitudes, las justificaciones y los contextos de los estudiantes que reconocen haber ejercido algún tipo de discriminación; y tal diagnóstico permite fundamentar la propuesta de un laboratorio de experimentación artística y emocional (LEAE), que utiliza el arte como medio para fortalecer la empatía y las habilidades socioemocionales. Esta iniciativa se plantea como una herramienta psicoeducativa que puede integrarse a las acciones formativas del Protocolo de Violencias Basadas en Género y Discriminación de la Universidad del Rosario. En ese sentido, el laboratorio ofrece a los estudiantes un espacio para explorar sus emociones, reflexionar sobre sus acciones y desarrollar una comprensión más profunda y respetuosa de las diferencias individuales, con el fin de contribuir a la construcción de una convivencia más inclusiva.

RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO, RAE					
1. NOMENCLATURA INTERNA					
Fecha de elaboración			**Autor-a del RAE:**		
Día	**Mes**	**Año**	Ana Karina Sierra Rodríguez		
26	2	2025			
2. TIPO DE DOCUMENTO					
Libro			Trabajo de grado (Monografía de investigación)		
Artículo de revista especializada (indexada)			Tesis de maestría	x	
Artículo de revista especializada (no-indexada)			Tesis de doctorado		
Artículo de revista de miscelánea (no-indexada)			Relatoría		
Documento gris			Ponencia		
Documento oficial			Estado del arte		
Paper			Otro (especifique):		
Periódico					
3. TIPO DE SOPORTE					
Texto impreso					
Publicación virtual (digital)			**X**		
Fotocopia					
Manuscrito					
Otro (especifique):					
4. TIPO DE EDICIÓN					
Editorial comercial			Datos específicos del referente:		
Editorial universitaria			Sierra, A. K. (2025). Creación de un laboratorio de experimentación artística y emocional para el desarrollo de la empatía en estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.		
Edición institucional (especifique)	**X**				
Publicación independiente (especifique)					

Otro (especifique):		Tipo de circulación	General (abierta)	X
		Restringida		

5. ACCESO AL DOCUMENTO

Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, RIUD: http://repository.udistrital.edu.co/

6. PALABRAS CLAVES (DESCRIPTORES)

Laboratorio de experimentación artística, empatía, cognición corporizada, modelo 4E, fenomenología, arte y emoción, discriminación, prejuicios, interseccionalidad, habilidades socioemocionales, educación emocional, Design Thinking, expresión emocional, sensibilización, procesos pedagógicos.

7. DESCRIPCIÓN

Esta investigación desarrolla un laboratorio de experimentación artística y emocional basado en técnicas fenomenológicas para fortalecer la empatía en estudiantes de pregrado vinculados a procesos pedagógicos por problemas de convivencia y discriminación en la Universidad del Rosario. A partir del enfoque de la cognición corporizada y el modelo 4E, el laboratorio utiliza el arte como medio de exploración emocional y sensibilización, promoviendo la reflexión sobre prejuicios y la comprensión de la interseccionalidad en experiencias de discriminación. Se busca que los participantes reconozcan la dimensión afectiva y corporal de la empatía, entendiendo su papel en la transformación de dinámicas de exclusión y violencia en contextos educativos.

El estudio se desarrolla mediante un proceso iterativo fundamentado en la metodología Design Thinking, lo que permite la construcción, prueba y ajuste de actividades en función de las necesidades identificadas en los estudiantes. La propuesta integra técnicas artísticas que favorecen la expresión emocional y la conexión con las experiencias del otro, contribuyendo al desarrollo de habilidades socioemocionales. Los resultados de la investigación incluyen la estructuración de un modelo de laboratorio adaptable a diferentes contextos educativos y poblaciones, brindando herramientas innovadoras para la educación emocional y la prevención de la discriminación.

8. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación establece las bases conceptuales para el diseño del laboratorio de experimentación artística y emocional, estructurado en tres ejes principales: la empatía, la cognición corporizada y el arte como medio de exploración emocional. Estos enfoques permiten comprender cómo la práctica artística puede

convertirse en una herramienta para el fortalecimiento de la empatía y la sensibilización frente a la discriminación y la violencia en contextos educativos.

Desde el ámbito de la empatía, se analizan sus dimensiones afectiva, cognitiva y social, explorando su papel en la comprensión del otro y en la transformación de las relaciones interpersonales. Se retoman aportes de filósofos y teóricos como Levinas, quien plantea la relación con el otro como una responsabilidad ética ineludible, y Nussbaum, quien destaca el papel de las emociones en el juicio moral y en la capacidad de reconocer la dignidad del otro. Además, se incorporan estudios contemporáneos que vinculan la empatía con la reducción de actitudes discriminatorias y la construcción de sociedades más inclusivas. Un aspecto fundamental en esta discusión es la relación entre la empatía y la interseccionalidad, entendida como la superposición de múltiples factores de discriminación (género, etnicidad, clase social, orientación sexual, entre otros). Se analizan investigaciones que demuestran cómo el desarrollo de la empatía puede contribuir a desnaturalizar estereotipos y prejuicios, permitiendo una mayor comprensión de la diversidad de experiencias humanas.

El segundo eje teórico corresponde a la cognición corporizada, que se aborda desde el modelo 4E (Embodied, Embedded, Enacted, Extended). Este enfoque desafía la concepción tradicional de la mente como una entidad separada del cuerpo, proponiendo en cambio que el conocimiento y la emoción emergen de la interacción entre el organismo y su entorno. En el contexto del laboratorio, la cognición corporizada permite entender la empatía como un proceso que trasciende el pensamiento racional, incorporando la vivencia física y afectiva. Se incluyen estudios sobre cómo las experiencias sensoriales y motoras influyen en la forma en que los individuos perciben y comprenden las emociones de los demás. Desde esta perspectiva, el laboratorio busca generar situaciones donde la experiencia corporal y la exploración artística actúen como detonantes para la reflexión y el desarrollo de la empatía.

El tercer eje teórico se centra en el arte como herramienta de exploración emocional. Se retoman referencias a la arteterapia y otras prácticas artísticas utilizadas en contextos educativos y terapéuticos, enfatizando su capacidad para facilitar la expresión emocional y fomentar la autoexploración. Desde un enfoque fenomenológico, el arte es entendido no solo como una representación de la realidad, sino como un medio para experimentar y transformar el mundo emocional de los participantes. Se exploran estudios que evidencian el impacto del arte en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la sensibilización frente a realidades ajenas. En este sentido, el laboratorio incorpora diversas formas de expresión artística, como el dibujo, la escritura, el teatro y la música, con el objetivo de ampliar las posibilidades de exploración emocional y promover procesos de transformación personal y colectiva.

A nivel metodológico, el estudio se enmarca en la metodología Design Thinking, que permite el desarrollo del laboratorio a través de un proceso iterativo basado en la

experimentación y la retroalimentación de los participantes. Esta metodología facilita la adaptación de las actividades a las necesidades emergentes y promueve un enfoque centrado en la experiencia de los estudiantes. Asimismo, se incorporan elementos de metodologías fenomenológicas, que permiten la exploración de la subjetividad y la construcción de conocimiento a partir de la vivencia directa.

Finalmente, el marco teórico contextualiza la investigación en el ámbito institucional, analizando las políticas de la Universidad del Rosario en materia de convivencia y prevención de violencias. Se examinan los protocolos de atención y las medidas formativas establecidas para la promoción de ambientes universitarios más inclusivos, destacando la importancia de estrategias complementarias, como el laboratorio, para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. A partir de este análisis, se establece la relevancia del laboratorio como una propuesta innovadora para la educación emocional y la prevención de la discriminación en el contexto universitario.

9. REFERENCIAS

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Erlbaum.

Beristain, C. M. (2007). *Reconciliación y reparación: experiencias en el ámbito internacional y su aplicación en la región andina*. Centro de Cooperación al Desarrollo.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bourdieu, P. (1986). *Forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Brown, T. (2009). *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues, 8*(2), 5-21.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education, 29*(1), 37-53.

CASEL. (s.f.). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-

of-sel/what-is-the-casel-framework/

Collingwood, R. G. (1993). *The principles of art*. Fondo de Cultura Económica.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurología de la emoción y los sentimientos*. Ediciones Destino.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia* (S. Ramos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1934).

Dorst, K. (2011). The core of "design thinking" and its application. *Design Studies, 32*(6), 521-532.

Eberle, B. (1996). *SCAMPER: games for imagination development*. Prufrock Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (2003)**.** *El rostro de las emociones*. RBA Libros

Extremera, N., & Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*(2), 117-137.

Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.*

Flores, A. M., & Tena, R. (2016). Design thinking: educational innovation and methodological research. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia,* (33). https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a19.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: rethinking the mind*. Oxford University Press.

Garavito, M. C. G. (2022). *Hacerse mundo con los otros: intersubjetividad como co-constitución*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

García, M. (2021). *El país de las emociones tristes*. Editorial Planeta.

Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

Gell, A. (2016). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Sb editorial.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (E. Mateo, Trad.). Javier Vergara Editor. (Obra original publicada en 1995).

Herman, J. (1992). *Trauma and recovery: the aftermath of violence. From domestic abuse to political terror*. Basic Books.

Hooks, b. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. South End Press.

Husserl, E. (1950). *Meditaciones cartesianas: introducción a la fenomenología* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1931).

Kant, I. (2013). *Crítica del juicio* (M. García Morente, Trad.). Austral. (Obra original publicada en 1790).

Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative confidence: unleashing the creative potential within us all*. Crown Business.

Kelman, H. C. (1973). Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues, 29*(4), 25–61.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh.* Basic Books.

Lederach, J. P. (1997). *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.

Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje. *Comunicar,* 107-116.http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*.

Hermeneia.

Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2011). *Designing for growth: a design thinking tool kit for managers*. Columbia University Press.

Malchiodi, C. A. (2013). *Art therapy and the neuroscience of relationships, creativity, and resiliency: skills and practices*. Guilford Press.

Marshall, J., & D'Adamo, K. (2018). Art studio as thinking lab: fostering metacognition in art classrooms. *Art Education, 71*(6), 9–16. https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505377

Matallana, D., Gómez-Restrepo, C., Ramírez, P., Tamayo Martínez, N., & Rondón, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 45*(Suppl. 1), 96-104. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.004

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mcmain, E., & Higheagle Strong, Z. (2021). Troubling dominant understandings of emotion in educational settings: a critical reflection on research and curriculum. *Critical Questions in Education, 12*, 1-19. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287250.pdf

McNiff, S. (1992). *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Shambhala Publications.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.

Merlier, P. S. (2019). La empatía según Edith Stein. *Revista de Fenomenología y Ciencias Humanas*, *5*(2), 71-80. https://www.clafen.org/wp-content/uploads/2019/10/71-80-Merlier-270919.pdf

Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: a handbook of creative-thinking techniques*. Ten Speed Press.

Muñoz, A. P., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, (16), 123-146. https://doi.org/10.25057/25005731.467

Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: its principles and practice*. Grune & Stratton.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (1.a ed.). Paidós.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Siglo XXI Editores.

Quirós, D. A. E., Rojas, A. L. D., & Yáñez-Canal, J. (2024). El estudio de la cognición: hacia una perspectiva corporizada. *Psicología USP, 35*. https://doi.org/10.1590/0103-6564e210099

Salazar, A. (2022). Arte, emoción y cognición corporeizada: creando experiencias perceptivas a través de prácticas artísticas docentes. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 112-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8299224

Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (3rd ed.). MIT Press.

Stein, E. (1989). *Sobre el problema de la empatía* (W. Stein, Trad.). Editorial Herder. (Obra original publicada en 1917).

Tavira, L. (2007). El arte como educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 29,* 191–197. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100017

Universidad del Rosario. (2023). Informe de Activación de Ruta de Protocolo. *Protocolo de Prevención, Atención e Intervención sobre Violencias Basadas en Género y Discriminaciones*. Universidad del Rosario.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT Press.

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Falmer Press.

10. CONTENIDOS

La tesis se compone de varios capítulos que abordan el diseño, desarrollo y evaluación de un laboratorio de experimentación artística y emocional orientado a fortalecer la empatía en estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario. El marco teórico explora conceptos clave como la empatía, la interseccionalidad, la cognición corporizada y el modelo 4E, así como el papel del arte en la educación emocional. La metodología sigue un enfoque cualitativo basado en Design Thinking y técnicas fenomenológicas, permitiendo un proceso iterativo en la construcción del laboratorio. En la presentación de resultados, se detallan las actividades implementadas, los aprendizajes de los participantes y el impacto del laboratorio en la reflexión sobre prejuicios y dinámicas de discriminación. Finalmente, en las conclusiones, se discute la relevancia de la propuesta en el contexto universitario y se plantean posibles proyecciones para su aplicación y mejora.

11. METODOLOGÍA

La metodología de la tesis sigue un enfoque cualitativo basado en el método Design Thinking y técnicas fenomenológicas, permitiendo un desarrollo iterativo del laboratorio de experimentación artística y emocional. A través de esta metodología, se identifican necesidades en materia de habilidades socioemocionales, se diseñan y prototipan actividades, y se evalúan sus efectos en los participantes. La investigación incluye observación participativa, registros reflexivos y análisis de la experiencia de los estudiantes para ajustar y mejorar el diseño del laboratorio. Además, se incorpora la cognición corporizada como eje metodológico, resaltando la importancia de la experiencia sensorial y corporal en la construcción de la empatía.

12. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES (SI APLICAN ESTAS ÚLTIMAS)

La investigación demuestra que el laboratorio de experimentación artística y emocional constituye una herramienta efectiva para fortalecer la empatía en estudiantes de pregrado vinculados a procesos pedagógicos por problemas de convivencia y discriminación. A través de la aplicación del enfoque de cognición corporizada y el modelo 4E, se evidenció que la experiencia sensorial y artística facilita la comprensión de las emociones propias y ajenas, promoviendo una reflexión más profunda sobre la alteridad. Asimismo, el diseño iterativo basado en Design Thinking permitió ajustar las actividades en función de las necesidades y respuestas de los participantes, asegurando una mayor pertinencia en el desarrollo del laboratorio. Los resultados indican que la integración del arte como lenguaje expresivo contribuye no solo a la sensibilización, sino también al reconocimiento de dinámicas discriminatorias y al cuestionamiento de prejuicios normalizados en el entorno universitario.

Entre las principales recomendaciones, se destaca la necesidad de institucionalizar el laboratorio como un espacio de formación socioemocional dentro de la Universidad del Rosario, incorporándolo en programas de convivencia y prevención de violencias. Se sugiere ampliar su aplicación a otras poblaciones estudiantiles y adaptar las actividades para contextos educativos diversos. Además, se recomienda fortalecer la evaluación del impacto a largo plazo mediante seguimientos posteriores a los participantes, con el fin de medir cambios en su percepción y comportamiento en situaciones de discriminación. Finalmente, se considera clave la articulación del laboratorio con otras iniciativas de bienestar universitario, promoviendo un enfoque integral que combine la formación académica con el desarrollo de competencias socioemocionales para la transformación de los entornos educativos.

Índice

Introducción 21

Capítulo 1. Fundamentos básicos referenciales sobre la educación emocional, el arte y la empatía 25

Fundamentos de la emoción. Universalidad y aspectos sociales 25

Emociones en contexto 27

Educación emocional 28

Empatía: más allá del reconocimiento emocional 35

Empatía, ética de la alteridad y justicia social: Levinas y Nussbaum 37

Empatía en el contexto colombiano y enfoque interseccional 40

Discriminación e interseccionalidad en el ámbito educativo 45

Pensar con el cuerpo: experiencias sensibles y cognición corporizada 49

Cognición corporizada y empatía 52

Arte como medio de transformación emocional 53

La cognición corporizada en el proceso artístico 56

Uso de laboratorios en la educación artística, emocional y psicológica 59

Aplicación del aprendizaje experiencial en un LEAE 61

Cognición corporizada en un LEAE 61

Arteterapia en un LEAE 63

Design thinking: un enfoque para la innovación en el diseño de un LEAE 65

Historia y evolución del *design thinking* 65

Fundamentos teóricos del *design thinking* 66

Proceso del *design thinking*: fases y herramientas 66

Capítulo 2. Definición del problema central: un análisis integral de experiencias, necesidades socioemocionales y dinámicas de convivencia 68

Marco contextual: entorno universitario y políticas de prevención de violencias……. 68

Diseño metodológico: un enfoque fenomenológico y participativo 69

Primera etapa: empatizar 71

Taller de indagación 71

Percepciones sobre la discriminación en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario 75

Revisión documental 78

Entrevistas al personal administrativo 79

Segunda etapa: definir 81

Mapa de empatía 81

Definición de necesidades emocionales clave 85

Formulación del problema central 85

Tercera etapa: idear 89

Aplicación de la técnica SCAMPER (sustituir, combinar, adaptar, modificar, proponer, eliminar y reordenar) 90

Ajustes basados en la encuesta y los diarios de campo 92

Cuarta etapa: prototipar 93

Diseño de actividades artísticas iniciales 93

Pruebas piloto y ajustes 93

Adaptación de los prototipos 94

Quinta etapa: probar 94

Sesiones de laboratorio 94

Evaluación a través de cuestionarios y observación participativa 94

Iteración continua 95

Capítulo 3. Propuesta de creación del LEAE 96

Sistematización teórica para las bases de la empatía, gestión emocional y experiencia sensible 96

Reconocimiento de necesidades socioemocionales en estudiantes: hallazgos a partir de la electiva "¿Qué hacer con lo que siento?: espacio de creatividad emocional"…….. 100

Estructura y acciones del LEAE para el desarrollo de competencias socioemocionales 104

LEAE 111

Etapa 1: sensibilización y diagnóstico 111

Etapa 2: experimentación artística y emocional con exploración de técnicas y materiales 113

Etapa 3: integración y evaluación con mapa de crecimiento personal ..116

4 Conclusiones 118

5 Recomendaciones 121

6 Referencias 123

7 Anexos 129

Lista de anexos

Anexo 1. Diario de observación 129
Anexo 2. Encuesta de percepciones sobre la discriminación en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario 135
Anexo 3. Respuestas de la encuesta de percepción 138
Anexo 4. Muestra de bitácoras 141
Anexo 5. Evidencias del Primer Encuentro de Arte y Emoción: Ciencias Cognitivas y Educación para el Bienestar 145

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales es cada vez más relevante en el contexto educativo; especialmente en un mundo caracterizado por la diversidad, la capacidad de empatizar y gestionar adecuadamente las emociones no solo es fundamental para el bienestar individual, sino también para la convivencia en comunidades educativas. En este marco, la educación emocional ha adquirido un papel central, al reconocerse como una herramienta clave para mejorar la interacción social y la formación integral de los estudiantes.

Esta investigación propone la creación de un LEAE, orientado al desarrollo de la empatía en estudiantes de pregrado de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario vinculados a procesos por conductas contempladas en el Reglamento Formativo-Preventivo y Disciplinario, y en el Protocolo de Violencias Basadas en Género y Discriminación de dicha universidad.

En ese sentido, el LEAE se inserta como una medida formativa o acción pedagógica complementaria planteada como un espacio pedagógico donde el arte y las experiencias emocionales se conjugan para fortalecer competencias socioemocionales, esenciales para la vida personal y profesional de los estudiantes. Es así como, a través de la implementación de técnicas fenomenológicas y un enfoque en las sensibilidades artísticas, se espera que los participantes logren una mayor comprensión de sus propias emociones y de las de los demás, a fin de facilitar el desarrollo de una conciencia empática.

Al respecto, se debe resaltar que el arte contribuye al proceso del desarrollo humano y, en consecuencia, al laboratorio de experimentación artística emocional, pues abarca

aspectos emocionales, cognitivos y sociales. Por una parte, el fomento de la creatividad y el desarrollo cognitivo posibilita las actividades artísticas y contribuye al desarrollo de habilidades para la resolución de problemas en cualquier área de la vida. Por otro lado, la potencia del arte para representar diversas visiones de la experiencia humana facilita el desarrollo de la empatía y una mayor apertura a la diferencia y al otro. Bruner (1990) consideró que las representaciones visuales, las narrativas y los símbolos son indispensables para la construcción de significado de la experiencia humana, y que el modo icónico de representación, que incluye la representación visual, es esencial para la comprensión y el desarrollo humano.

De esa manera, el laboratorio en cuestión busca ser un espacio en el que los estudiantes simbolicen y/o representen su mundo emocional a través del uso de la creatividad cuando el lenguaje resulta escaso ante el sentir. Frente a esto, Nussbaum (2008) argumentó que el lenguaje puede ser insuficiente y limitado para expresar en toda su complejidad una experiencia emocional, la cual implica una comprensión profunda y una respuesta sensible hacia el mundo y los eventos que suceden en él, lo que a menudo escapa a la expresión verbal. Por tanto, transformar el aula en una experiencia sensible, entendida como el conjunto de procesos mentales y emocionales que se producen cuando los sujetos se enfrentan directamente a la percepción de un objeto o fenómeno en el mundo (Collingwood, 1993), permite encuentros de creación individual y colectiva para el abordaje de las emociones propias y ajenas.

Por su parte, Freire (2005) sostuvo que el arte desempeña un papel fundamental en la educación y la transformación social, porque este no solo es una forma de expresión creativa, sino también una herramienta para el diálogo, la concientización y la construcción de una conciencia crítica en los estudiantes. De esta manera, el autor señaló que el arte, en

particular el teatro y el diálogo de imágenes, puede utilizarse como una forma de concientización y participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Freire, 2005).

En suma, el LEAE busca contribuir al campo del desarrollo humano, por cuanto busca que los sujetos adquieran o fortalezcan habilidades socioemocionales que los lleven a representar y, posteriormente, a comprender su emoción y la del otro. El arte como experiencia sensible, arquitectura de transmisión y herramienta para la educación puede utilizarse para potenciar un desarrollo cognitivo que propicie la apertura a la diferencia y, adicionalmente, la creatividad; esto, con el propósito de generar alternativas de resolución de conflictos causados por la falta de empatía y el rechazo a la diferencia.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: ¿de qué modo pueden las experiencias artísticas y estéticas, vinculadas con el desarrollo de competencias socioemocionales, contribuir al fortalecimiento de la empatía en los estudiantes rosaristas? El problema a abordar es, entonces, la presencia de agresiones, hostigamiento y discriminación basada en género, raza, clase y estatus que se evidencian en situaciones de matoneo, acoso en redes sociales y aislamiento entre los estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario, y que se pueden perpetuar en futuros profesionales.

Aunado a esto, el objetivo general de la presente investigación es diseñar laboratorio con base en técnicas fenomenológicas, a fin de fortalecer la empatía entre estudiantes de pregrado vinculados a procesos pedagógicos por problemas de convivencia y discriminación en la Universidad del Rosario. Lo anterior, como parte de las acciones psicopedagógicas y medidas formativas del Reglamento Formativo-Preventivo y Disciplinario, y del Protocolo de Violencias Basadas en Género y Discriminación. Igualmente, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Sistematizar los principales fundamentos teóricos asociados con la empatía, la gestión emocional y la experiencia sensible.
2. Reconocer las necesidades en materia de habilidades socioemocionales de los estudiantes vinculados a procesos pedagógicos por problemas de convivencia en la Universidad del Rosario.
3. Estructurar las etapas y acciones de una propuesta de LEAE con el objetivo de mejorar las competencias socioemocionales de los estudiantes de la Universidad del Rosario.

Finalmente, este trabajo se divide en tres capítulos: el primero examina los fundamentos conceptuales que sustentan la relación entre arte, emoción y empatía, según autores como Nussbaum, Dewey y Ekman; el segundo describe el diseño metodológico y la presentación de las etapas y acciones componentes de una propuesta de LEAE orientada al mejoramiento de las competencias socioemocionales de estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario; el tercero presenta la propuesta de creación de dicho LEAE, al igual que los resultados esperados y las conclusiones sobre la aplicabilidad de la propuesta.

Sería útil decir explícitamente desde la Introducción quién es el sujeto que presenta este informe: qué formación tiene, por qué escoge el escenario URosario, qué facilidades y qué dificultades hicieron parte del proceso investigativo, a qué modalidad de trabajo de grado de esta maestría se acoge el informe investigativo que se lee. Estos datos pueden parecernos obvios, pero no lo son. Debemos pensar, también, en quienes leerán este informe en el RIUD en el futuro.

Capítulo **1**. **Fundamentos básicos referenciales sobre la educación emocional, el arte y la empatía**

La relación entre arte y emoción se revela como un vínculo esencial que teje las fibras más íntimas de la experiencia humana. El arte en sus diversas manifestaciones tiene el poder de evocar emociones profundas, por lo que sirve como un medio a través del cual se exploran la riqueza y la complejidad del mundo interior. Esta conexión íntima entre arte y emoción se entrelaza con otras categorías fundamentales, como el cuerpo y la empatía. El cuerpo, como vehículo sensorial, no solo observa la expresión artística, sino que la siente y la traduce en respuestas físicas. A su vez, la empatía actúa como un puente que conecta al espectador con la experiencia del artista, con lo que se genera un diálogo emocional que trasciende las barreras individuales. De ese modo, en este análisis se aborda la conjunción entre arte, emoción, cuerpo y empatía, a fin de explorar cómo estas categorías convergen para desarrollar y/o fortalecer las habilidades socioemocionales.

Fundamentos de la emoción. Universalidad y aspectos sociales

Las emociones se consideran fundamentales para la supervivencia de la especie humana y la adaptación de los individuos, y esto ha sido corroborado por la ciencia y el conocimiento en esta materia que se ha desarrollado desde las neurociencias. El psicólogo Paul Ekman ha sido un pionero en el estudio de las emociones y sus manifestaciones a través de la expresión facial y corporal. Ekman (2003) definió la emoción como el conjunto de patrones coordinados de respuestas que incluyen expresiones faciales, cambios fisiológicos y respuestas conductuales. En su libro *El rostro de las emociones*, el autor ha

argumentado que las emociones son universales en la especie humana y que existen expresiones faciales específicas asociadas con cada una, las cuales son reconocibles en todas las culturas, lo que respalda la idea de que ciertos aspectos de las emociones son innatos y compartidos por toda la humanidad.

De igual forma, en sus investigaciones, Ekman (1992) ha explorado la naturaleza de las emociones humanas, con lo que ha logrado describir cómo se manifiestan facialmente y cómo se puede aprender a reconocerlas en los otros; además, el autor propuso que hay seis emociones básicas universales: alegría, tristeza, miedo, enojo, asco y sorpresa.

Como mencionó Nussbaum (2008), las emociones se ven modeladas por la sociedad y, por lo tanto, es posible que las variaciones en los repertorios emocionales cambien de sociedad a sociedad, debido más a las diferencias sociales que a las individuales. De esta manera, entendida la emoción como un fenómeno que no se da solo en el terreno individual, sino que está inmerso y permeado por lo social, la autora señaló que "las emociones comportan juicios relativos a cosas importantes, evaluaciones en las que, atribuyendo a un objeto externo relevancia para nuestro bienestar, reconocemos nuestra naturaleza necesitada e incompleta frente a porciones del mundo que no controlamos plenamente" (Nussbaum, 2008, p. 41). Esto significa que las emociones no son simplemente reacciones físicas o instintivas, sino que son evaluaciones cognitivas de la realidad y de cómo esta afecta la vida de cualquier individuo.

En ese sentido, los estados emocionales aflictivos y/o displacenteros pueden ser de difícil manejo para los jóvenes, lo que puede predisponerlos a reacciones impulsivas no mediadas por la reflexión. Esto hace necesario que se desarrollen alternativas que favorezcan la regulación de las emociones propias mediante el conocimiento de los mecanismos a través de los cuales funcionan. Ante esto, Damasio (2011) hizo un recuento

sobre los dispositivos mediante los cuales funcionan las emociones y los sentimientos a la luz de las ideas de Spinoza. Dicha conceptualización resalta la importancia de entender las emociones y su funcionamiento para desarrollar una teoría de los seres humanos más precisa y amplia, que es clave para la formulación de estrategias capaces de aumentar el bienestar de las personas y reducir el malestar producido por las aflicciones.

Emociones en contexto

Si bien se entiende que las emociones son universales, hay ciertas diferencias en la forma en que los territorios o culturas las experimentan. Nussbaum (2008) consideró cinco variables que deben relacionarse a la hora de abordar las diferencias existentes en materia emocional. En primer lugar, la autora hizo referencia a las condiciones físicas de la nación, porque cada territorio posee unas características naturales que promueven el desarrollo de ciertas capacidades sobre otras y, por lo tanto, configuran un rango particular de emociones desarrolladas y experimentadas por sus habitantes.

En segundo lugar, se tienen las creencias religiosas y cosmológicas que condicionan la manera en que las personas entienden y afrontan la muerte, lo cual moldea profundamente el abordaje de emociones aflictivas; esto, dado que no en todas las culturas se percibe el mismo grado de aflicción y, por lo tanto, no todas desarrollan las mismas estrategias de afrontamiento o comportamientos modelados por dichas creencias.

En tercer lugar, están las prácticas de cada sociedad en materia de crianza, educación o cultura; estas son la base de la educación emocional, y se ven fuertemente conectadas con lo metafísico y lo religioso, con lo que se refuerzan las creencias que también podrían intervenir en la manera en la que sienten los sujetos (Nussbaum, 2008).

Aunado a lo anterior, una cuarta variable abordada por Nussbaum (2008) es la lingüística, en tanto que los términos relativos a las emociones pueden variar en su significado de sociedad a sociedad, e incluso pueden agrupar emociones o sentimientos que en otras sociedades no son similares. Por último, las normas sociales relacionadas con la vida emocional son variables, porque cada sociedad presenta dinámicas y diferencias sobre lo que es valioso; en esa medida, las personas adoptan ciertos comportamientos y vinculan sentimientos y emociones a dichas normas que generan identidad entre ellas.

En el contexto colombiano, autores como García (2011) hacen un repaso por la historia, con el fin de comprender las emociones que han caracterizado a la sociedad. Para el autor, aún en la actualidad, la religión permea muchas esferas, como la educación, y esto no es menor cuando se observa el discurso de la culpa, el arrepentimiento y el pecado. Este último intensifica las emociones aflictivas y va en contra de lo que García y Damasio mencionaron, referidos a Spinoza: eliminar o reprimir los deseos, como lo predican las religiones, es renunciar al conocimiento y vivir una vida triste (García, 2021).

En concordancia con lo que mencionó Nussbaum (2008) sobre los repertorios emocionales particulares de cada sociedad, para García, los países, al igual que las emociones, tienen un temperamento susceptible ante los acontecimientos históricos y cambios económicos y tecnológicos. Se trata de un “arreglo emocional colectivo” que acentúa unas emociones mientras opaca otras.

Educación emocional

La comprensión de la emoción como un proceso fundamental para el desarrollo humano ha llevado a la elaboración de teorías y lineamientos sobre una educación emocional y moral que promueva el bienestar de los individuos y sociedades. Existe una

amplia gama de modelos de educación emocional, pero entre los más reconocidos se encuentran el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey, y el modelo CASEL (*collaborative for academic, social and emotional learning*).

En el modelo de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, entender, gestionar y utilizar las emociones de manera efectiva en uno mismo y en las relaciones interpersonales. Por lo tanto, la educación emocional, basada en su teoría, busca entrenar estas habilidades emocionales en los individuos, con un enfoque particular en el ámbito educativo (Fernández y Extremera, 2005). Para los autores citados, existen aspectos clave a la hora de pensar en educar las emociones, entre los cuales se incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación emocional, la empatía y las habilidades sociales (Extremera y Fernández, 2004). De esa manera, la teoría de Mayer y Salovey busca integrar estos componentes en los programas educativos, a fin de reconocer la importancia de las habilidades emocionales para el bienestar personal y el éxito en la vida. Estos aspectos no solo benefician al individuo, sino que también contribuyen a la creación de entornos educativos y sociales más saludables y compasivos.

Por otra parte, el modelo CASEL es uno de los enfoques más reconocidos actualmente en el campo de la educación emocional. Este se fundamenta en una organización sin fines de lucro que se dedica a promover y desarrollar programas efectivos de educación emocional en las escuelas. Su modelo se basa en cinco competencias clave, también conocidas como las *big five* de la inteligencia emocional, que abarcan aspectos intrapersonales e interpersonales. Estas competencias son la conciencia social, las habilidades de relación, la conciencia de uno mismo, la toma de decisiones responsable y el manejo de emociones. Es así como este modelo destaca la importancia de integrar dichas competencias emocionales en el currículo escolar y el entorno educativo en general; y

aboga por enfoques pedagógicos que fomenten un clima escolar positivo y de apoyo, donde estudiantes y educadores puedan desarrollar y aplicar estas competencias en su vida diaria. En suma, la implementación exitosa del modelo CASEL busca mejorar el bienestar emocional de los estudiantes, pero también su rendimiento académico y su éxito a largo plazo (CASEL, s.f.).

De igual manera, la relación entre el desarrollo humano y la educación emocional ha sido abordada por Nussbaum (2008), quien abogó por la importancia de una educación moral desde una perspectiva ética y filosófica, y enfatizó la importancia de cultivar la empatía y la comprensión emocional a través de las artes y la literatura. En esa medida, la educación emocional no debe centrarse exclusivamente en el desarrollo intelectual, sino también en cultivar la capacidad de empatía y comprensión emocional; por tanto, la educación emocional, desde esta perspectiva, implica fomentar habilidades que permitan a las personas entender y gestionar sus propias emociones, así como comprender las de los demás, lo cual es esencial para construir ciudadanos comprometidos y éticos en una sociedad democrática.

Asimismo, la conexión entre arte y emoción se ha explorado desde la filosofía, la psicología, la antropología y otras disciplinas. En el ámbito de la educación emocional, el arte parece configurarse también como un mecanismo que favorece el desarrollo de habilidades emocionales a través de su función de expresión, del fomento de la creatividad y del aprendizaje vivencial (Bisquerra, 2009). Al poner las artes al servicio de la educación, es necesario separarse de la visión predominante de la educación emocional que atiende a la necesidad de crear estándares y conceptos sobre el éxito y el logro que privilegian solo a una reducida parte de la población, y que no atiende a las necesidades, problemáticas y realidades de los sujetos (McMain y Higheagle, 2021).

De acuerdo con lo anterior, como arquitectura de transmisión, el arte puede usarse de manera transversal para la comprensión de cualquier fenómeno en cualquier área. El arte, la educación artística y el pensamiento artístico se configuran como una herramienta para el desarrollo de habilidades de pensamiento que son esenciales para cualquier estudiante en cualquier área, incluida la emocional. En suma, el desarrollo de formas de pensamiento más complejas a través de la creación artística y el encuentro con el arte estimulan al estudiante para reflexionar de una manera crítica sobre su propia forma de pensar y actuar, a fin de expandir y refinar su pensamiento. Por tanto, ello también implica un proceso de metacognición (Marshall y D'Adamo, 2018).

En conclusión, el estudio de las emociones se ha beneficiado enormemente de las contribuciones de destacados académicos desde diferentes enfoques y disciplinas. Ekman, con su investigación pionera en expresiones faciales universales, ha contribuido a la comprensión de las bases biológicas de las emociones. Mientras tanto, autoras como Nussbaum han ampliado el espectro al abogar por una perspectiva más filosófica y cultural, con lo que se resalta la importancia de la narrativa en la experiencia emocional. De esa forma, al considerar el contexto colombiano, es crucial reconocer la influencia de factores socioculturales e históricos en la expresión y la percepción de las emociones. Esta amalgama de enfoques invita a apreciar la complejidad y la diversidad de ellas, lo que trasciende las fronteras disciplinarias y culturales, para obtener una comprensión más holística del mundo emocional y de las necesidades que existen en materia de educación emocional.

Ahora bien, el arte está ligado a una manera particular de despertar la sensibilidad y de experimentar las emociones. Asimismo, se considera dentro de la educación como un medio para construir pensamiento crítico, conciencia y comunidad (Tavira, 2007). A través de la obra de arte se pueden suscitar reflexiones que van más allá del simple análisis

técnico: la obra comunica, expresa, permite la experimentación de la emoción; por lo tanto, se configura como una oportunidad de enseñanza y aprendizaje que fomenta el desarrollo de competencias socioemocionales.

En otras palabras, el arte, desde muchos puntos de vista, puede considerarse un fenómeno natural y una parte fundamental de la experiencia humana. Kant (2013) argumentó que la apreciación estética, ya sea de la belleza natural o artística, es una parte intrínseca de la experiencia humana, y está arraigada en la capacidad de juicio reflexionante; esto, dado que la belleza se percibe a través de la facultad de juicio que opera de manera natural al experimentar la armonía y la "finalidad sin fin" en el mundo. Además, el autor sostuvo que, a pesar de que la experiencia artística es subjetiva, el juicio estético busca una especie de universalidad: cuando se afirma que algo es estéticamente placentero, se espera que otros también encuentren placer en ello. En este sentido, según el autor, la belleza artística tiene una cualidad de universalidad comunicable (Kant, 2013).

De esta forma, entendiendo el arte como parte fundamental y natural de la experiencia humana, es inevitable considerar la experiencia artística como básica para el desarrollo humano. Para Nussbaum, el arte, especialmente en forma de literatura y expresiones artísticas, juega un papel fundamental en la promoción del desarrollo humano, la comprensión ética y la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad. Su enfoque destaca la capacidad del arte para enriquecer la vida y fomentar habilidades y valores esenciales para una sociedad democrática y justa (Nussbaum, 2012). Por otro lado, la teoría de las capacidades de Nussbaum es una perspectiva ética y política que destaca la importancia de garantizar a las personas las oportunidades y habilidades básicas necesarias para llevar vidas dignas y plenas, por lo que el arte y su relación con la creación de capacidades también implican un marco de desarrollo humano.

De esta forma, Nussbaum (2012) exploró cómo las artes y la cultura contribuyen al desarrollo humano y la formación de capacidades. Ella argumentó que las artes tienen el poder de cultivar la imaginación, la empatía y la comprensión de diversas perspectivas, lo que a su vez contribuye a la expansión de las capacidades humanas. Dichos aspectos del arte no solo enriquecen la vida individual, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y compasiva.

Al respecto, se sabe que la importancia del arte para el desarrollo de los seres humanos y sociedades se ha estudiado ampliamente desde diversas perspectivas. De hecho, el antropólogo británico Alfred Gell (2016) propuso que las obras de arte son agentes sociales con la capacidad de influir en las relaciones sociales. Su teoría del *art nexus* destaca cómo el arte forma parte de redes complejas de relaciones culturales; es decir, que las obras de arte se constituyen como agentes sociales con la capacidad de influir en las relaciones sociales y la dinámica cultural (Gell, 2016). De esta forma, el arte se constituye como una expresión estética, y desempeña un papel activo en la construcción y el mantenimiento de relaciones sociales significativas. En síntesis, si bien Gell se centró en cómo las obras de arte se conectan en una red social más amplia, es interesante volver a Nussbaum y sus consideraciones sobre las relaciones sociales como una de las capacidades esenciales para el florecimiento humano, pues ambas teorías resaltan la importancia del arte en la construcción y la facilitación de relaciones sociales y significados compartidos.

De igual modo, el filósofo estadounidense John Dewey (1949) abordó la forma particular del papel del arte en la vida cotidiana. Entre sus ideas se consideran cinco claves para la comprensión del papel de la experiencia artística en el ser humano. En primer lugar, se resalta una visión de la experiencia estética que no está restringida a ciertas obras de arte o momentos especiales, sino que debería considerarse una parte continua de la vida. El

autor sostuvo que la experiencia estética se encuentra en la interacción activa con el entorno, la cual puede ocurrir en diversas formas y en cualquier momento.

En segundo lugar, Dewey (1949) consideró el arte como un proceso creativo y una experiencia unificada, es decir: el arte no es simplemente un producto final, sino un proceso dinámico. La creación artística implica la interacción entre el artista, el medio y la audiencia; y la obra de arte, por lo tanto, es un momento en un proceso más amplio, y la experiencia estética surge en la conexión entre estos elementos.

Un tercer elemento a considerar, según el autor, es la conexión íntima entre emoción y significado en la experiencia estética. La emoción no es separable de la comprensión y la apreciación de una obra de arte. De hecho, la calidad de la experiencia estética se relaciona con la profundidad de la conexión emocional y cognitiva que se establece (Dewey, 1949).

Por último, así como Nussbaum señaló la importancia del arte para el desarrollo humano, Dewey (1949) argumentó que la creatividad y la expresión artística son esenciales para el enriquecimiento de la vida en general; por tanto, el arte no debería ser algo exclusivo: debería formar parte de la experiencia diaria de las personas. Lo anterior, en tanto que la experiencia estética no es algo artificial o separado de la vida cotidiana, sino que tiene sus raíces en la experiencia natural y la relación activa con el entorno.

En conclusión, la relación entre el arte y el desarrollo humano es intrincada y multifacética. A lo largo de la historia, el arte ha sido un reflejo de la condición humana, una herramienta para expresar emociones, ideas y experiencias compartidas. Desde la perspectiva de la apreciación estética, el arte ofrece a los individuos la oportunidad de conectarse emocionalmente, a fin de fomentar un sentido de universalidad y comunicación más allá de las barreras culturales y lingüísticas. Además, el proceso creativo involucrado en

la producción artística puede ser una forma poderosa de exploración personal, desarrollo de habilidades y expansión de la mente. El arte, en cualquiera de sus formas, contribuye al tejido social al fomentar el diálogo, la comprensión y la construcción de identidad cultural. En última instancia, el arte no solo es un testamento de la creatividad humana, pues se convierte también en un catalizador para el crecimiento, la reflexión y la evolución continua.

Empatía: más allá del reconocimiento emocional.

La empatía, como componente clave de la inteligencia emocional, no se limita al reconocimiento de las emociones ajenas, sino que implica una comprensión profunda de estas y la capacidad de responder de manera adecuada a ellas. Según Goleman (1996), la empatía permite construir relaciones saludables y manejar interacciones sociales de manera efectiva, lo que resulta esencial en contextos educativos donde las dinámicas de convivencia pueden ser desafiantes. En este sentido, la empatía contribuye a reducir conflictos y conductas discriminatorias, y fortalece las competencias socioemocionales necesarias para un desarrollo integral y armonioso de las personas.

Por su parte, Martin Hoffman, reconocido investigador de la empatía, planteó que esta capacidad constituye las raíces de la moralidad. Según Hoffman, como se citó en Goleman (1996), “es la empatía hacia las posibles víctimas, el hecho de compartir la angustia de quienes sufren, de quienes están en peligro o de quienes se hallan desvalidos, lo que nos impulsa a ayudarlas” (p. 132). Por eso, más allá de la conexión entre empatía y altruismo en los encuentros interpersonales, Hoffman sostuvo que la empatía –la capacidad de ponerse en el lugar del otro– es, en última instancia, el fundamento de la comunicación.

Dentro del estudio de la empatía, es esencial distinguir entre empatía emocional y cognitiva. La primera se refiere a la capacidad de sentir lo que otros sienten, mientras que la

segunda se centra en comprender la perspectiva ajena y anticipar cómo alguien más podría experimentar una situación (Decety y Jackson, 2004). Para Mayer y Salovey (1997), estos dos tipos de empatía son complementarios y claves para la inteligencia emocional, pues facilitan tanto la conexión afectiva como la adaptación a diferentes contextos sociales, con lo que se promueven la resolución de conflictos y el liderazgo.

Para Mayer y Salovey (1997), la empatía se consideraría parte de la capacidad para comprender las emociones de los demás y manejar las propias, por lo que se utilizaría como un vínculo prosocial. De esta forma, desde este modelo, la empatía se constituye como facilitadora de la interacción social, y juega un papel significativo en la inteligencia emocional al implicar la habilidad para percibir, evaluar y actuar en concordancia con las emociones de los demás, con lo que se puede contribuir a la regulación emocional al considerar el impacto de las acciones propias en los demás (Muñoz y Chaves, 2013).

En ese sentido, los autores argumentaron que la empatía también favorece la adaptación, debido a que permite que se den acciones sociales coherentes con el estado emocional, las acciones y las intenciones de los demás. Esta se relaciona con la inteligencia emocional y las competencias sociales, porque, a través de la primera, especialmente en su componente vinculado a la empatía, es posible influir en las acciones de los demás, resolver conflictos, liderar y desarrollar habilidades para el trabajo en equipo, como la cooperación y la tolerancia (Muñoz y Chaves, 2013).

De forma paralela, la fenomenología y las ciencias cognitivas también reconocen como indispensable considerar la empatía como una habilidad que facilita el conocimiento del mundo, al considerar el sentir del otro como parte de la experiencia humana. De esa manera, el término *constitución* se refiere aquí al fenómeno de una experiencia

intersubjetiva en la que los otros y “yo” son aperturas de sentido que se comparten en dicha experiencia (Garavito, 2022).

Por otro lado, la fenomenología también ofrece una perspectiva profunda sobre la empatía. Husserl (1950) la definió como una experiencia intencional que permite comprender la vivencia ajena sin reducirla a la propia. Al respecto, Husserl (1950) afirmó que la empatía se presenta como una forma de comparación entre dos encarnaciones, y se destaca por su capacidad imaginativa flexible que la distingue de cualquier otra forma de analogía cognitiva. De este modo, se posiciona como una de las vivencias más delicadas de conexión con la alteridad del otro, al ser su esencia la construcción de una relación con el otro mediante la reciprocidad de un sentir interno que humaniza a ambos (Merlier, 2019).

Finalmente, Edith Stein, quien fuera estudiante de Husserl, describió la empatía como una manifestación de la experiencia del otro, una participación interna en las vivencias de los demás que acerca a los individuos sin llegar a una completa fusión; es decir, así se evita que la empatía se convierta en "unipatía" (Merlier, 2019). De esta forma, según Husserl (1950), la empatía es un proceso mediante el cual se accede a las experiencias subjetivas del otro a través de la percepción de sus expresiones, lo que permite comprender su mundo emocional indirecta, pero auténticamente. Esta comprensión fenomenológica de la empatía ha influido en enfoques contemporáneos, entre los que se incluye la neurociencia.

Empatía, ética de la alteridad y justicia social: Levinas y Nussbaum

En el terreno de lo social, se debe abordar la existencia de un otro. Para Levinas (2001), el "otro" es una entidad completamente separada y diferente de uno mismo, cuya existencia y experiencia deben reconocerse y respetarse. El otro es algo más que una

extensión de uno mismo; es una fuente de alteridad que permite salir de la individualidad y experimentar la vida en su plenitud. La relación con el otro es lo que le ayuda a un sujeto a ser responsable y ético, puesto que la otredad obliga a reconocer la singularidad y la diferencia radical del otro. En suma, el otro es la base de la existencia humana y la fuente de la capacidad para experimentar la compasión y el amor hacia los demás (Levinas, 2001). Según el autor:

> Existimos en singular es una trivialidad. Estamos rodeados de seres y de cosas con las que mantenemos relaciones. Mediante la vista, el tacto, mediante la empatía o el trabajo en común estamos con otros. Todas estas relaciones son transitivas: toco un objeto, veo a Otro. Pero yo no soy el Otro. Soy en soledad. Por ello, el ser en mí, el hecho de que yo exista, mi existir, constituye el elemento absolutamente intransitivo, algo sin intencionalidad, sin relación. (Levinas, 2001, p. 80)

Asimismo, Levinas (2001) se centró en temas como la ética, la responsabilidad hacia el otro y la relación con el prójimo. Su trabajo no se enfoca directamente en la creatividad en el sentido tradicional, pero su filosofía ofrece una perspectiva interesante que podría inspirar nuevas ideas sobre la creatividad, con las que esta última podría verse como un acto ético en el cual uno se compromete a expresar su singularidad y responsabilidad hacia los demás. En lugar de simplemente crear por el bien de la autoexpresión o el logro personal, la creatividad podría considerarse una forma de enriquecer y nutrir las vidas de los demás, a fin de contribuir al bienestar colectivo (Levinas, 2002).

Para el autor, el otro tiene una importancia fundamental, y la creatividad podría entenderse como un encuentro con este, ya sea a través del arte, la literatura o cualquier otra forma de expresión. La creatividad emerge en el diálogo y la interacción con los demás, y en el acto de compartir experiencias y perspectivas únicas. Igualmente, se enfatiza en la

importancia de la responsabilidad hacia el otro, aspecto en el que la creatividad puede observarse como una respuesta ética a la llamada del otro, una forma de comprometerse con el mundo y con los demás de manera significativa y auténtica. En este sentido, la creatividad se convierte en un acto de generosidad y apertura hacia el otro, en lugar de un ejercicio egoísta de autoexpresión (Levinas, 2002). Por tanto, Levinas criticó la tendencia de reducir al otro a categorías preconcebidas o a formas de conocimiento establecidas, por lo que la creatividad es también un acto de resistencia contra la totalización y la homogeneización, un medio para explorar la singularidad y la diversidad del otro de manera auténtica y respetuosa.

Desde esa postura, el desarrollo de la empatía es fundamental, porque esta permite entender las necesidades y perspectivas de los demás, lo que a su vez ayuda a tomar decisiones justas y a actuar de manera más compasiva. En palabras de Nussbaum (2006), "la empatía es la habilidad de imaginar la vida de otro, de comprender sus necesidades, deseos y temores, y de sentir una conexión emocional con esa persona" (p. 15). La autora abordó la empatía desde la perspectiva de la justicia social, al enfatizar su papel en la formación de ciudadanos comprometidos y éticos. En su teoría de las capacidades, Nussbaum (2012) sostuvo que el desarrollo humano no se limita a aspectos materiales, sino que incluye el cultivo de la sensibilidad emocional y la empatía, elementos fundamentales para construir una sociedad equitativa. Ella afirmó que "la imaginación moral es la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista del otro, de sentir la angustia del otro como si fuera la nuestra" (Nussbaum, 2012, p. 95). Según Nussbaum (2012), la educación debe fomentar no solo la comprensión cognitiva, sino también la "imaginación moral", que permite a las personas ponerse en el lugar del otro y comprender la vida desde diferentes perspectivas.

De ese modo, Nussbaum (2012) conectó la empatía con la justicia social al señalar que es necesario ir más allá del reconocimiento emocional para fomentar una disposición activa que aborde las injusticias estructurales. De acuerdo con la autora, la empatía no es suficiente si no se traduce en acciones que promuevan el bienestar de los grupos más vulnerables. En el contexto colombiano, donde las desigualdades se ven marcadas por factores como el conflicto armado, la discriminación racial y las barreras económicas, la empatía crítica se convierte en una herramienta esencial para cuestionar y transformar las dinámicas de opresión. Por tanto, el LEAE, al integrar las ideas de Nussbaum, busca no solo despertar una sensibilidad emocional en los estudiantes, sino también movilizarlos hacia la justicia social; esto, al promover prácticas artísticas que visibilicen y cuestionen las formas de discriminación y violencia normalizadas en la sociedad.

Empatía en el contexto colombiano y enfoque interseccional

La historia de violencia en Colombia ha dejado marcas profundas en la psique colectiva, las cuales influyen considerablemente en la forma en que se construye la empatía en el país. El conflicto armado interno, que se ha extendido por más de medio siglo, se ha caracterizado por enfrentamientos entre diversos actores, como el Estado, los grupos insurgentes, los paramilitares y los narcotraficantes. Este escenario ha creado una cultura de violencia que ha afectado físicamente a las comunidades y ha tenido implicaciones profundas en las dinámicas emocionales y sociales.

Es así como el conflicto armado interno en Colombia ha propiciado la construcción de identidades marcadas por la estigmatización y la deshumanización del "otro", especialmente de aquellos percibidos como adversarios o pertenecientes a grupos sociales, políticos o económicos distintos. Según Pécaut (2001), la prolongación de la violencia ha

intensificado estas dinámicas, con lo que se ha reducido a las personas a sus pertenencias y a bandos específicos, y ello ha perpetuado la polarización social.

En el caso de Pécaut (2001), este analizó cómo la dicotomía amigo-enemigo ha sido una lógica dominante en el discurso del conflicto colombiano, donde las identidades se construyen de manera excluyente. Esta visión dicotómica no solo simplifica la complejidad del otro, sino que lo despoja de su humanidad al reducirlo a una categoría hostil. En este esquema, el enemigo se percibe como una amenaza que justifica la violencia, mientras que la noción de "amigo" se asocia con la lealtad al grupo propio. Esta lógica contribuye a reforzar una percepción de desconfianza y alienación, lo cual bloquea el reconocimiento de las experiencias y el sufrimiento de los demás.

Asimismo, la perpetuación de esta dicotomía amigo-enemigo afecta las relaciones interpersonales y limita la posibilidad de construir espacios de reconciliación y memoria colectiva. De esa forma, la falta de reconocimiento del otro como un sujeto complejo y pleno, ha consolidado narrativas de exclusión que dificultan el proceso de paz y el entendimiento mutuo en una sociedad profundamente dividida.

Un estudio relevante en este contexto es la Encuesta Nacional de Salud Mental de 2015, que exploró aspectos de la cognición social, como el reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales frente a situaciones de dolor ajeno. Según los resultados, los colombianos tienden a reconocer con mayor facilidad las emociones positivas o constructivas en los demás, mientras que les resulta más difícil identificar emociones aflictivas, como la tristeza o el miedo (Matallana et al., 2016). Esto refleja una limitación en la capacidad de respuesta empática, lo que podría relacionarse con mecanismos de defensa psicológica frente a la violencia generalizada y la exposición prolongada a situaciones traumáticas.

Por otra parte, la encuesta reveló que "al menos el 64,4 % de los encuestados creyeron que, en una situación accidental o fortuita, se debía juzgar al agente que la generó como con intención y desconocieron la accidentalidad del daño" (Matallana et al., 2016, p. 99). Este hallazgo sugiere un sesgo cognitivo hacia la atribución de intencionalidad negativa, lo que puede contribuir a una cultura de desconfianza y recriminación que afecta la convivencia social y dificulta la construcción de una empatía inclusiva.

De igual manera, la deshumanización en contextos de violencia se ha estudiado ampliamente por parte de autores como Herbert Kelman (1973), quien sostuvo que, en situaciones de conflicto prolongado, las personas tienden a percibir a los miembros de grupos opuestos como menos humanos, lo que facilita la violencia y la justificación de actos de crueldad. Este fenómeno se manifiesta en Colombia a través de la normalización de la violencia y en la falta de empatía hacia aquellos cuyas experiencias no se reconocen como propias. Cuando las víctimas de la violencia pertenecen a grupos históricamente marginados o considerados "oponentes" en el conflicto, su sufrimiento puede minimizarse o, incluso, justificarse por parte de la sociedad. Finalmente, este proceso de deshumanización se refuerza mediante discursos polarizados y narrativas oficiales que perpetúan el odio y la división, lo que dificulta la posibilidad de una reconciliación genuina (Kelman, 1973).

En este contexto, es fundamental considerar cómo la exposición prolongada a la violencia puede afectar los mecanismos psicológicos que facilitan la empatía. La repetición de experiencias traumáticas puede llevar a una especie de "anestesia emocional" o insensibilización, donde la exposición constante a escenas de violencia o sufrimiento reduce la capacidad de las personas para sentir compasión o conectar emocionalmente con los demás. Este fenómeno lo han descrito autores como Herman (1992), quien señaló que el

trauma colectivo puede dar lugar a la disociación emocional y la dificultad para empatizar, especialmente cuando la violencia se percibe como una constante en la vida cotidiana.

Aunado a lo anterior, el impacto de la violencia también se manifiesta en la transmisión intergeneracional del trauma. Las nuevas generaciones heredan no solo las historias y los relatos de conflicto de sus mayores, sino también las respuestas emocionales y actitudes hacia el otro. Según Beristain (2007), los traumas colectivos no resueltos pueden perpetuar ciclos de violencia, resentimiento y falta de confianza hacia aquellos que se perciben como diferentes. En Colombia, esto se refleja en las divisiones entre las zonas rurales y urbanas, donde las narrativas del conflicto y vivencias directas de la violencia varían considerablemente. Las personas que han crecido en contextos urbanos alejados de los enfrentamientos directos pueden tener una comprensión limitada o distorsionada de lo que han vivido quienes residen en zonas rurales, lo que a su vez afecta su capacidad de empatizar con estas experiencias.

El sociólogo Lederach (1997), reconocido experto en transformación de conflictos y construcción de paz, señaló que la reconciliación en contextos de violencia prolongada requiere procesos que rehumanicen al otro y reconstruyan el tejido social a través del diálogo y el reconocimiento mutuo. Según Lederach (1997), estos encuentros transformadores permiten restaurar las relaciones fracturadas y abrir espacios para la empatía, elementos clave para superar las dinámicas de deshumanización y exclusión impuestas por el conflicto. Este enfoque encuentra resonancia en las ideas de Levinas (2001), quien planteó que el reconocimiento del otro como un ser único y diferente constituye la base de toda relación ética. En síntesis, reconocer al otro en su alteridad no solo restaura su humanidad, sino que también implica asumir una responsabilidad hacia él, un acto esencial para superar la deshumanización impuesta por el conflicto.

Es por ello que, en este proceso, la empatía desempeña un papel central. Comprender las emociones y experiencias del otro sin reducirlas a las propias es clave para reconstruir las conexiones humanas y fomentar una convivencia transformadora (Stein, 1989). En el caso colombiano, la prolongación de la violencia ha consolidado narrativas de exclusión que han deshumanizado al otro, y eso ha dificultado los procesos de reconciliación (Pécaut, 2001). Sin embargo, la rehumanización, el diálogo y el reconocimiento mutuo son pasos esenciales para restaurar el tejido social y avanzar hacia una sociedad más inclusiva, donde las experiencias de dolor y sufrimiento encuentren un espacio en una memoria compartida.

De acuerdo con lo expuesto, la empatía es fundamental en la prevención de actitudes y comportamientos discriminatorios y violentos, pues permite cuestionar y desnaturalizar los prejuicios y estereotipos que a menudo sustentan estas actitudes. La empatía, entendida como la capacidad de comprender y conectar emocionalmente con las experiencias de los demás, se convierte en una herramienta que facilita el desarrollo de una conciencia crítica sobre el impacto que tienen las acciones y los pensamientos en la vida de otros. En este sentido, investigaciones como la del psicólogo social Batson (1991) demuestran que, al fomentar la empatía, se reducen actitudes hostiles y prejuiciosas, dado que las personas empiezan a ver a otros grupos como sujetos de experiencias similares y comprensibles, no como entidades distantes o ajenas. Este cambio es especialmente relevante en contextos educativos, donde los estudiantes pueden aprender a reconocer y cuestionar las conductas discriminatorias en ámbitos sociales amplios, y con ello se construye una comunidad más consciente y solidaria.

Para superar estas barreras, es esencial promover espacios de diálogo que visibilicen las historias de las víctimas y fomenten una empatía que no se limite a compartir

sentimientos, sino que busque comprender profundamente las causas y consecuencias del sufrimiento ajeno. Ejemplo de ello son los programas de educación para la paz que incluyen la reconstrucción de la memoria histórica y el uso de herramientas artísticas y culturales, pues estos pueden desempeñar un papel clave en la transformación de estas actitudes. Además, la creación de una narrativa colectiva que reconozca el dolor de todas las partes involucradas en el conflicto puede facilitar la construcción de una empatía inclusiva, necesaria para avanzar hacia la reconciliación y la paz en el país.

Discriminación e interseccionalidad en el ámbito educativo.

La discriminación en el contexto educativo colombiano es un fenómeno complejo y estructural que afecta a individuos y grupos en función de características como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual y la discapacidad. Tales formas de discriminación no actúan de manera aislada: estas interactúan y se refuerzan mutuamente; es así como se crea lo que Crenshaw (1989) denominó "interseccionalidad", es decir, un cruce de múltiples ejes de opresión que generan experiencias únicas de marginalización. Crenshaw (1989) sostuvo que "la interseccionalidad no es simplemente una cuestión de identidad, sino una forma de analizar cómo las estructuras de poder interactúan en la vida de las personas" (p. 149).

De ese modo, la interseccionalidad permite entender cómo ciertos grupos enfrentan barreras adicionales debido a la combinación de distintas formas de opresión. Por ejemplo, en el ámbito universitario, una estudiante afrocolombiana de clase baja puede experimentar discriminación no solo por su género, sino también por su raza y su condición socioeconómica, lo que complica su integración y éxito académico. Es así como este

enfoque reconoce que las experiencias de discriminación son complejas y que no pueden abordarse adecuadamente si solo se considera una dimensión de la identidad.

En las instituciones educativas, dichas dinámicas se manifiestan de diversas maneras, desde la exclusión sutil hasta la discriminación abierta. Los estudios de Bourdieu (1986) sobre el capital cultural y la reproducción de las desigualdades sugieren que la jerarquización de los saberes, donde ciertos programas académicos se consideran más prestigiosos que otros, refuerza estas barreras. En el caso de los estudiantes que provienen de sectores sociales menos favorecidos, o que pertenecen a minorías raciales o étnicas, estos pueden sentir que su conocimiento o experiencia son menos valorados, lo que afecta su sentido de pertenencia y motivación académica.

Asimismo, la discriminación en este ámbito no siempre es explícita. Como señaló Ahmed (2012), las estructuras discriminatorias suelen estar profundamente incrustadas en las prácticas institucionales y, por lo tanto, se normalizan. Esto significa que ciertas conductas y actitudes discriminatorias se perciben como parte del funcionamiento "normal" de la universidad, lo que dificulta la identificación y el cuestionamiento de estas prácticas. Ahmed (2012) planteó que las instituciones pueden reproducir el racismo sin racistas, al establecer normas que privilegian ciertas formas de ser y al excluir otras. Tal normalización contribuye a perpetuar las jerarquías entre los programas académicos y refuerza las desigualdades preexistentes.

En otras palabras, la interseccionalidad ayuda a identificar las barreras y a proponer soluciones sensibles a las múltiples dimensiones de la identidad. Por ejemplo, los programas de mentoría o tutoría que aborden específicamente las necesidades de los estudiantes de minorías pueden ser una herramienta eficaz para promover la inclusión y mejorar las tasas de retención. Sin embargo, es crucial que estas iniciativas consideren las dimensiones

académica, emocional y social de la discriminación, porque el impacto de estas formas de opresión va más allá del rendimiento académico.

En el contexto colombiano, la discriminación también se ve influenciada por la historia de violencia y conflicto, lo que añade una capa adicional de complejidad. Las comunidades que han sido desplazadas o afectadas por el conflicto armado pueden enfrentarse a un estigma adicional en las instituciones educativas, donde se ven como "diferentes" o "ajenas" a la cultura dominante. Esta percepción puede reforzar la exclusión y limitar las oportunidades de estas personas para integrarse plenamente en la vida académica y social de la universidad.

Al respecto, Paulo Freire (2005) argumentó que la educación debe ser un proceso de concientización que permita a los oprimidos reconocer las estructuras que perpetúan su exclusión y luchar por su transformación. Según Freire (2005), "la verdadera generosidad consiste precisamente en luchar para destruir las causas que alimentan la falsa caridad" (p. 21). Desde esta perspectiva, la interseccionalidad se convierte en una herramienta fundamental para la pedagogía crítica, en tanto que permite visibilizar las múltiples dimensiones de la opresión y desarrollar una conciencia crítica frente a las desigualdades estructurales.

Este mismo autor subrayó la importancia del diálogo en el proceso educativo, porque "nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión" (Freire, 2005, p. 108). Esto implica que la transformación de las estructuras educativas discriminatorias no puede ser solo un esfuerzo individual, sino que debe ser un proceso colectivo en el que tanto estudiantes como educadores trabajen juntos para cuestionar las normas y prácticas que refuerzan la exclusión. En este sentido, la interseccionalidad y la pedagogía crítica convergen en la necesidad de promover un enfoque educativo que se

centre tanto en el desarrollo académico como en la formación de sujetos capaces de reconocer y resistir las formas de dominación que enfrentan.

Aunado a lo anterior, es importante considerar cómo la interseccionalidad no solo revela las múltiples formas de opresión, sino que también ilumina las posibilidades de resistencia y transformación. Hooks (1984) afirmó que la interseccionalidad ofrece una forma de entender cómo las experiencias de discriminación pueden convertirse en fuentes de conocimiento y empoderamiento, y sostuvo que "al reconocer la intersección de opresiones, se puede fomentar una comprensión más profunda de cómo se perpetúa la dominación y cómo se puede resistir" (p. 31). En consecuencia, al reconocer y abordar las diferencias, es posible fomentar una educación inclusiva y transformadora, capaz de cuestionar las estructuras que perpetúan la desigualdad.

Por lo tanto, la adopción de un enfoque interseccional en la educación implica reconocer las experiencias de discriminación y actuar para transformar las estructuras que las perpetúan. Esto puede incluir la implementación de políticas inclusivas, la capacitación en diversidad para el personal académico y la promoción de un currículo que refleje la pluralidad de voces y perspectivas presentes en la sociedad. De esta forma, la empatía es también una herramienta eficaz para comprender la interseccionalidad de la violencia, entendida como la coexistencia de diferentes formas de discriminación y opresión que afectan específicamente a los individuos en función de su género, clase, raza o etnicidad. Lo anterior, dado que la empatía permite validar y comprender estas experiencias complejas y diversas al reconocer que los actos de violencia no impactan a todas las personas de la misma manera, sino que se manifiestan y resienten de modos específicos y multifacéticos.

Para concluir, se observa que, a través de la empatía, los estudiantes pueden aproximarse a la complejidad de estas realidades; ello, al entender cómo diferentes factores

de identidad pueden moldear la experiencia de la violencia y la discriminación. De esta forma, la empatía no solo ayuda a desmantelar la discriminación a nivel individual, sino que también promueve una conciencia crítica sobre las estructuras de poder que subyacen a estas experiencias, con lo que se invita a una reflexión que va más allá de la experiencia individual para abarcar una visión social más amplia y transformadora.

Pensar con el cuerpo: experiencias sensibles y cognición corporizada.

El autor Collingwood (1993) refirió que las experiencias sensibles son esenciales para la apreciación y la comprensión de una obra. Este autor sostenía que el arte no podía reducirse a una mera reproducción de la realidad, sino que implicaba una interpretación activa y creativa por parte del artista y el espectador. Las experiencias sensibles eran, por lo tanto, la vía mediante la cual se establecía una conexión emotiva y estética con la obra de arte. Asimismo, el autor señalaba que las experiencias sensibles no son únicamente individuales, sino que se ven influenciadas por el contexto cultural e histórico en el que se producen. De esa manera, la comprensión y la apreciación de una obra de arte requiere, según él, una familiaridad con el contexto en el que se creó, así como una comprensión de las convenciones y tradiciones artísticas.

Uno de los más reconocidos autores que ha desarrollado teorías relacionadas con la experiencia corporal y la percepción sensorial como fundamentos para comprender el conocimiento y la conciencia es el filósofo francés Merleau-Ponty (1993), quien se destacó por sus aportes en la fenomenología existencial y la filosofía de la percepción. En su obra más destacada, *Fenomenología de la percepción*, este exploró cómo se percibe el mundo a través de los sentidos y cómo la corporalidad influye en la experiencia. Ante esto, el autor rechazó la dicotomía mente-cuerpo y enfatizó la importancia de la corporeidad en la

formación de la conciencia y la percepción, al argumentar que la experiencia del mundo está intrínsecamente ligada al cuerpo y a sus movimientos (Garavito, 2022).

No obstante, el hecho de que las experiencias sensibles sean un posible camino para la educación emocional tiene sentido si, entre otras cosas, se abandona el abordaje de la emoción desde una perspectiva estrictamente científica. Las emociones no son procesos aislados en la mente, sino que se ven influenciadas y se desarrollan a través de la interacción entre el cuerpo, el entorno, las herramientas y la cultura. Este enfoque fenomenológico ha sido ampliado por teorías más recientes sobre la cognición corporizada, como el enfoque 4E (*embodiment*, *enaction*, *extension*, *embeddedness*), que integra la corporalidad en la comprensión de los procesos cognitivos y emocionales.

El enfoque 4E de la cognición propuesto por autores como Varela et al. (1993) da cuenta de una comprensión más amplia de la cognición humana donde la corporeidad se convierte en una mediadora consciente, en un conducto perceptivo, con lo que se genera un reflejo emocional de lo que se piensa y se siente, y del comportamiento conductual (Salazar, 2022). En concordancia con lo anterior, Damasio (1996) hizo referencia al concepto de marcador somático, el cual evidencia que las sensaciones del cuerpo influyen en la toma de decisiones y, por ende, en las respuestas más inmediatas.

Esta perspectiva corporizada reconoce la importancia del cuerpo y la actividad física en el proceso cognitivo, y busca explorar cómo estas dimensiones influyen en la comprensión del mundo. La propuesta enactivista, que tiene sus raíces en el libro *De cuerpo presente* de Varela et al. (1993), se inspira en teorías como la de Merleau-Ponty, la fenomenología husserliana y algunas formulaciones de Piaget. Esta aproximación enfatiza el papel del cuerpo, lo biológico, lo social y la consciencia en el estudio de la cognición. Así, este enfoque no solo reconoce la importancia del cuerpo como un receptáculo pasivo de la

mente, sino que lo considera activo y participativo en la formación de la cognición. Al hacerlo, destaca la interconexión entre la experiencia sensorio-motora, la percepción, la acción y el proceso cognitivo, y sugiere que la mente emerge de la interacción dinámica entre el organismo y su entorno (Quirós et al., 2024).

Al respecto de lo anterior, la cognición humana suele entenderse como un operar del que emerge sentido en la interacción entre un sistema y su entorno. Sin embargo, desde las ciencias cognitivas, se debe considerar que, en el caso del ser humano, esa operación le es posible solo a cuerpos vivos y no a una conciencia descorporizada. En este sentido, el enfoque 4E integra una concepción en la que la cognición no solo se origina en el cerebro, sino que está íntimamente conectada con el cuerpo, el entorno, las herramientas y las acciones a través de las cualidades mencionadas por Garavito (2022):

- *Embodied*: es lo corporizado, el proceder continuado de los cuerpos. La percepción, la acción y la experiencia están entrelazadas y moldeadas por la corporeidad.
- *Embedded*: la cognición siempre está situada en un contexto particular, está encastrada en un mundo.
- *Enacted*: es la enacción, el enactivismo. La cognición se vincula a la acción y la interacción del organismo con su entorno.
- *Extended*: es lo extendido. Es necesario incorporar el uso de otros recursos más allá del cuerpo para realizar tareas cognitivas.

La integración de la cognición corporizada en la educación emocional a través del arte ofrece un enfoque enriquecedor que reconoce la estrecha conexión entre el cuerpo, la mente y las emociones. Al destacar la importancia de la participación activa, la expresión creativa y la sensibilidad a la corporalidad de las emociones, se propicia una plataforma para

explorar y comprender estados emocionales de manera holística. De ese modo, a través de la experiencia artística se puede reflexionar sobre las emociones propias y ajenas, así como participar activamente en procesos enactivos (vinculados a la interacción del organismo con su entorno) que enriquecen su comprensión y expresión emocional, con lo que se fomenta un aprendizaje emocional más profundo y significativo.

Cognición corporizada y empatía

La empatía, entendida desde una perspectiva corporizada y situada, se presenta como un fenómeno que trasciende la mera interpretación cognitiva para involucrar al cuerpo, el entorno y las dinámicas interactivas que emergen en contextos relacionales. Desde la fenomenología, Husserl (1950) y Stein (1989) establecieron que la empatía surge en la interacción entre sujetos encarnados, donde el cuerpo actúa como un vehículo para la percepción y como el medio a través del cual se construyen las conexiones con los demás. Esta vivencia se profundiza al integrar el enfoque 4E (Varela et al., 1993; Gallagher, 2017), que redefine la cognición como un proceso corporizado, situado, enactuado y extendido.

Asimismo, el carácter situado de la empatía subraya que esta no ocurre en un vacío, sino en un contexto específico, influido por factores sociales, culturales y físicos. Este enfoque, en consonancia con las ideas de Husserl sobre la *Lebenswelt* o el mundo vivido, destaca que las percepciones y respuestas empáticas se ven profundamente condicionadas por los entornos en los que se encuentra un individuo (Husserl, 1950). Los entornos moldean cómo se perciben las emociones de los demás, así como las dinámicas relacionales que se generan a partir de estas interacciones (Varela et al., 1993).

Por otro lado, la empatía situada enfatiza que el cuerpo es un medio de conexión que actúa como un puente entre lo individual y lo colectivo. Las expresiones corporales,

como gestos, posturas y movimientos, no solo manifiestan la subjetividad del otro, sino que se interpretan en función del contexto compartido. Este carácter situado permite que la empatía se adapte y responda a las particularidades del entorno, con lo que se ofrece una comprensión más profunda y matizada de las vivencias ajenas.

En suma, este marco integrado resalta que la empatía no es simplemente un estado interno: se trata de una experiencia dinámica que se desarrolla a través de la interacción entre el cuerpo, el entorno y las relaciones sociales. Al combinar las aportaciones de la fenomenología con el enfoque 4E, se puede entender la empatía como una capacidad multidimensional tanto corporal como situada, enactuada y extendida. Tales características la convierten en una herramienta esencial para construir conexiones humanas significativas y abordar los retos éticos y sociales contemporáneos.

Para concluir, se tiene que la comprensión de la empatía como una experiencia dinámica, corporizada y situada abre camino a explorar herramientas que permiten cultivarla y potenciar su impacto en las relaciones humanas. Una de estas herramientas es el arte que, por su capacidad para involucrar el cuerpo, las emociones y el entorno, ofrece un espacio único para experimentar y reflexionar sobre las conexiones con los demás. A través de su carácter simbólico y expresivo, el arte puede facilitar experiencias que invitan a la introspección y al diálogo, y con ello se sientan las bases para explorar cómo la empatía puede convertirse en una fuerza transformadora en contextos individuales y colectivos.

Arte como medio de transformación emocional

El arte como medio de expresión se vuelve una herramienta profunda para la transformación emocional. A través del proceso artístico, las personas no solo expresan sus emociones, sino que también las procesan y reformulan, lo que permite una nueva

comprensión y, en muchos casos, un cambio significativo en su estado emocional. La arteterapia se ha centrado en explorar cómo esta forma de expresión puede convertirse en un medio terapéutico para catalizar la autorregulación emocional, la introspección y la transformación personal.

Por su parte, McNiff (1992) planteó que el proceso de crear arte es en sí mismo una forma de diálogo con el inconsciente. Para él, la creación de imágenes y formas hace que las emociones se materialicen y, al hacerse visibles, se transformen. McNiff (1992) no consideraba el arte como una simple herramienta de expresión, sino como un agente activo en la transformación del estado emocional del individuo: a medida que las emociones se plasman en una obra, comienzan a reorganizarse y encuentran nuevas formas de ser comprendidas. Este enfoque tiene relevancia directa en el LEAE propuesto, donde las actividades artísticas ayudarían a los estudiantes a externalizar y reinterpretar sus experiencias emocionales para promover la autocomprensión y la liberación emocional.

Por otro lado, Malchiodi (2013) resaltó cómo el arte facilita la regulación emocional. En su enfoque, la creación artística permite abordar emociones complejas y experiencias traumáticas que pueden ser difíciles de verbalizar. A través de la producción artística, las emociones se vuelven más manejables, dado que se representan simbólicamente. Este proceso promueve la resiliencia emocional al facilitar la comprensión y el procesamiento de esas emociones en un contexto seguro; por eso el LEAE se convierte en un espacio de contención, donde los estudiantes pueden expresar, regular y reconstruir sus emociones a través del arte, con lo que encuentran nuevas formas de lidiar con sus vivencias.

En este punto, cabe mencionar el concepto de sublimación, propuesto por Kramer (1971), el cual añade otra dimensión a este proceso. Para Kramer (1971), el arte no solo actúa como un canal de expresión, sino que también permite transformar emociones

conflictivas en expresiones estéticas. La sublimación se produce cuando el individuo, a través del arte, logra redirigir su energía emocional hacia la creación de algo valioso, tanto a nivel personal como a nivel estético. En ese sentido, la creación artística permite que los estudiantes en el laboratorio conviertan emociones intensas en obras que reflejen sus conflictos internos y su capacidad creativa, y con ello se genera una transformación positiva de sus experiencias emocionales.

En el caso de Margaret Naumburg, una de las pioneras de la arteterapia, esta introdujo un enfoque más profundo sobre el uso del arte para revelar los contenidos del inconsciente. En su enfoque, la creación artística permite que las emociones reprimidas y los conflictos internos emerjan a través de imágenes simbólicas. Este proceso de externalización facilita que el individuo trabaje con estos contenidos inconscientes y, a través de la reflexión sobre la obra creada, pueda comprender mejor sus emociones y su dinámica interna. Un laboratorio, entonces, funciona como un espacio para expresar emociones conscientes, pero también como un medio para explorar emociones más profundas que de otro modo podrían permanecer inaccesibles.

Así las cosas, la propuesta de un LEAE se basa en estas teorías clave de la arteterapia, donde el arte no solo es un medio de creación estética, sino que también se convierte en una herramienta poderosa para procesar, transformar y comprender las emociones. Desde la perspectiva de McNiff, Malchiodi, Kramer y Naumburg, el proceso artístico en el contexto del laboratorio serviría para que los estudiantes exploren sus emociones, las externalicen y encuentren nuevas maneras de gestionarlas y comprenderlas; ello, al integrar las dimensiones consciente e inconsciente de su experiencia emocional.

La cognición corporizada en el proceso artístico

Autores como Merleau-Ponty (1945) y Varela et al. (1993) plantearon que los procesos cognitivos y emocionales se enraízan en la experiencia corporal, lo que resalta la importancia del cuerpo como mediador de las interacciones con el entorno. Esto sugiere que el conocimiento y las emociones no pueden entenderse de manera aislada de las respuestas corporales. Por consiguiente, la cognición emerge de la interacción entre el cuerpo, el entorno y la mente, lo que implica que las emociones son, en su núcleo, experiencias corporales y mentales.

En el proceso artístico, esta teoría adquiere una relevancia particular. La creación de arte no solo implica una expresión mental o psicológica, sino que el cuerpo participa activamente en la construcción del significado. Al manipular materiales, elegir texturas o formas y ejecutar movimientos físicos, el sujeto no está simplemente actuando desde una perspectiva cognitiva abstracta: está utilizando su cuerpo como un medio para pensar y sentir. Merleau-Ponty (1945) señaló que “el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo” (p. 94), y subrayó con ello cómo el acto físico de crear arte es una forma de interactuar y darle sentido al entorno. En suma, la cognición corporizada se convierte en un aspecto central de la creación artística.

Este proceso no es lineal, sino que involucra una retroalimentación constante entre el cuerpo, la obra en desarrollo y las emociones que emergen en el proceso. La propia manipulación física de los materiales permite que el artista acceda a una cognición diferente de la que podría experimentar simplemente hablando o pensando en sus emociones. La experiencia táctil y cinestésica –esto es, la manera en que los materiales se sienten al tacto y se mueven en respuesta a las acciones del cuerpo– produce nuevas vías de conocimiento.

Como señalaron Varela et al. (1993), el cuerpo no solo actúa sobre el mundo, sino que también se ve transformado por la interacción constante con su entorno, lo que incluye los materiales artísticos con los que trabaja. Esto resalta cómo el proceso artístico genera un tipo de conocimiento emergente que solo puede surgir de la integración mente-cuerpo.

Entonces, la creación artística se puede ver como un proceso en el cual la mente y el cuerpo coparticipan para la construcción del significado. Este tipo de cognición es particularmente relevante en situaciones donde las emociones son complejas o difíciles de verbalizar. El arte, al ser una práctica encarnada, ofrece una oportunidad única para explorar y expresar emociones que no encuentran fácilmente una vía en el lenguaje verbal en el que el cuerpo actúa como un medio para externalizar las emociones de manera concreta, lo que permite que tanto el creador como el espectador accedan a un conocimiento profundo y, en muchos casos, no verbalizado. Esta idea es coherente con las nociones de la cognición corporizada, que sostienen que la comprensión emocional no es puramente intelectual, sino también visceral y física.

En otras palabras, el arte permite una manifestación de la cognición corporizada que trasciende la mera introspección. En el contexto del aprendizaje, existen propuestas como las del psicólogo Kolb (2015), quien propuso que la experiencia directa es fundamental para la construcción del conocimiento. Por consiguiente, en la propuesta del LEAE, esta relación se evidencia a través de actividades diseñadas para involucrar activamente el cuerpo en el proceso emocional y cognitivo; por ejemplo, los estudiantes deben participar en la creación de esculturas corporales, donde representen emociones específicas utilizando únicamente movimientos y posturas. Esta dinámica les permite explorar cómo el cuerpo refleja estados internos y fomenta una conexión entre lo que sienten y la manera en que lo expresan físicamente.

Otro ejemplo es el ejercicio de pintura gestual, en el que los estudiantes traducen emociones abstractas en trazos, colores y formas mediante el movimiento corporal como medio expresivo. Este proceso les lleva a reflexionar sobre la relación entre las sensaciones internas y manifestaciones externas, con lo que se promueve un aprendizaje emocional que surge de la acción física. De esta manera, el cuerpo actúa como un puente esencial entre la emoción, la expresión y la cognición, y eso les permite a los estudiantes no solo acceder a nuevas formas de conocimiento emocional, sino también desarrollar una mayor capacidad de autorreflexión a través de la acción.

En este contexto, los enfoques de cognición corporizada y empatía desempeñan un papel fundamental para el diseño de las actividades artísticas del laboratorio. La cognición corporizada reconoce que las emociones y el conocimiento no son procesos puramente mentales, pues estos están profundamente ligados a las experiencias sensoriales y físicas. Por ello, las actividades del laboratorio se orientan a involucrar el cuerpo en la creación artística, a fin de facilitar una conexión directa entre la expresión emocional y la percepción corporal. Así, al utilizar materiales y técnicas que demandan la participación activa del cuerpo, se promueve una comprensión más profunda de las emociones propias y ajenas, porque los estudiantes expresan lo que sienten, pero también lo que experimentan físicamente. De esa manera, este enfoque refuerza la capacidad de empatizar al permitir que los participantes se conecten con las propias experiencias, pero también ayuda a reconocer y responder de manera más auténtica a las vivencias emocionales de los demás, con lo que se contribuye a la transformación de las dinámicas de discriminación y exclusión presentes en el contexto educativo.

Uso de laboratorios en la educación artística, emocional y psicológica

El diseño del laboratorio propuesto se fundamenta en tres enfoques teóricos complementarios que sustentan el aprendizaje a través de la experiencia, el cuerpo y la expresión artística. En primer lugar, el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015) ofrece una estructura sólida para que los estudiantes reflexionen sobre sus emociones a través de actividades prácticas. En segundo lugar, la teoría de la cognición corporizada, tal como la plantearon Merleau-Ponty y estudios más recientes de la cognición 4E (Varela et al., 1993), subraya el papel del cuerpo en la percepción y la gestión de las emociones. Finalmente, la arteterapia, como medio de expresión emocional y autoexploración, proporciona el marco metodológico para integrar el arte como un vehículo terapéutico en una propuesta de laboratorio (Malchiodi, 2013).

El concepto de laboratorio en el ámbito educativo se ha transformado en un espacio de aprendizaje práctico e interdisciplinario, donde los estudiantes pueden experimentar, explorar y aplicar conceptos en un entorno controlado y seguro. Los laboratorios educativos no solo permiten aplicar la teoría, sino que también promueven un aprendizaje activo y reflexivo, características esenciales en el desarrollo de habilidades críticas y creativas (Kolb, 2015). Al respecto, como señaló Kolb (2015), el aprendizaje experiencial tiene lugar cuando los estudiantes interactúan directamente con el entorno, lo que convierte al laboratorio en un espacio idóneo para dicha interacción.

En ese sentido, la elección de la figura del laboratorio como núcleo de este estudio se justifica por su capacidad de integrar disciplinas, pero también porque proporciona un entorno seguro donde los estudiantes pueden manipular elementos, experimentar y conectar a través de esa dinámica con sus emociones y las de los demás. Este enfoque

interdisciplinario es coherente con lo que Kolb (2015) describió como aprendizaje transformador, donde la experiencia práctica enseña conocimientos técnicos y potencia la comprensión crítica y emocional. De ese modo, el diseño del laboratorio se aleja de los enfoques tradicionales al integrar las dimensiones cognitivas y emocionales. Como mencionó Dewey (1949), la educación debe ser un proceso activo y participativo, y los entornos de aprendizaje deben facilitar la interacción y el pensamiento crítico. Por consiguiente, los laboratorios, en tanto espacios diseñados para la experimentación y la innovación, encarnan estos principios al ofrecer un ambiente que fomenta la curiosidad y el descubrimiento.

El aprendizaje experiencial, desarrollado por Kolb (2015), ofrece un modelo estructural basado en cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa. En un laboratorio, este ciclo permite que los estudiantes vivan experiencias artísticas directas, reflexionen sobre ellas, las relacionen con conceptos teóricos y, finalmente, las apliquen en contextos prácticos. Este enfoque asegura que el aprendizaje no sea solo un proceso cognitivo, sino también una vivencia significativa que integre cuerpo, emoción y acción.

Es así como, en el ámbito del arte y la emoción, este enfoque fomenta una comprensión más profunda y significativa de los conceptos abstractos al permitir a los estudiantes "hacer" y "sentir" en lugar de simplemente "escuchar" o "ver" (Dewey, 1949). Las artes juegan un papel fundamental en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales, dado que permiten a los alumnos explorar y expresar emociones de manera segura y creativa. El investigador en educación Eisner (2002) argumentó que las experiencias artísticas son esenciales para el desarrollo cognitivo y emocional, porque promueven la creatividad, la empatía y el pensamiento crítico. En un laboratorio los estudiantes pueden

interactuar con materiales artísticos y participar en actividades que estimulen su inteligencia emocional, tal como propuso Gardner (2006) en su teoría de las inteligencias múltiples, donde el arte se utiliza como una vía para explorar diferentes formas de inteligencia, incluida la emocional y la social. Por otro lado, Nussbaum (2001) destacó que el arte puede ser un medio poderoso para desarrollar la empatía, en tanto que les permite a los estudiantes explorar y comprender las emociones de los demás a través de la narrativa y la representación visual.

Aplicación del aprendizaje experiencial en un LEAE

El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015) proporciona un marco para estructurar las actividades para un laboratorio. La fase de experiencia concreta ayuda a que los estudiantes participen activamente en la creación artística, mientras que la observación reflexiva los invita a analizar cómo sus emociones y su cuerpo intervinieron en el proceso creativo. Este ciclo asegura que el aprendizaje no se quede en la acción, sino que los estudiantes lo internalicen y conceptualicen de manera significativa.

Cognición corporizada en un LEAE

Un laboratorio artístico, en sí mismo, se convierte en un espacio donde la cognición corporizada se despliega de manera dinámica y multisensorial, debido a que no se trata únicamente de la interacción del individuo con los materiales, sino de un entorno que provoca una experiencia global, donde el cuerpo, las emociones y el contexto físico se entrelazan. Varela et al. (1993) destacaron que "la mente no está en la cabeza, sino en el cuerpo entero, en la interacción con el entorno" (p. 217), lo que sugiere que un laboratorio

artístico ofrece un escenario ideal para la cognición corporizada, al integrar el cuerpo, los materiales y el espacio en un proceso cognitivo-emocional.

Este tipo de entorno potencia el aprendizaje experiencial, porque, en lugar de centrarse en una actividad puramente cognitiva, hace que los estudiantes experimenten, sientan y comprendan a través del cuerpo. Al moverse por el espacio, interactuar con sus compañeros y manipular los materiales, los alumnos se ven inmersos en un tipo de aprendizaje corporizado. Kolb (1984) subrayó que el "aprendizaje es el proceso por el cual el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia" (p. 38). En el laboratorio, esta transformación ocurre en la mente, pero también a través de las acciones físicas que el cuerpo realiza en la creación artística, con lo que se confirma que el conocimiento emocional emerge de la acción, el movimiento y la percepción sensorial.

En consecuencia, a medida que los estudiantes trabajan con diferentes materiales y técnicas, cada interacción desencadena una respuesta corporal que influye en la forma en que se procesan las emociones. Por ejemplo, la resistencia o fluidez de un material puede generar tensiones físicas que, a su vez, evocan emociones o sensaciones. Como argumentó Merleau-Ponty (1945), el cuerpo no solo siente el mundo, sino que "es el medio a través del cual el mundo se nos revela" (p. 231). En un laboratorio, el cuerpo actúa como un receptor pasivo de estímulos, pero también puede ser un agente activo en la construcción de significado y emoción, lo que refuerza la idea de que el conocimiento y las emociones se configuran de manera corporal.

Además, la dinámica de laboratorio no solo facilita la cognición corporizada en un nivel individual, sino que también promueve la reflexión colaborativa, dado que, a través de la observación y el intercambio de procesos creativos con sus compañeros, los estudiantes pueden ser testigos de cómo otros cuerpos interactúan con los materiales y el espacio, lo

que refuerza la idea de que la cognición es tanto una experiencia interna como una construcción colectiva. Ante esto, la interacción social en un laboratorio añade otra capa a la cognición corporizada, porque los movimientos, posturas y gestos de los demás influyen en la propia experiencia de creación. Este tipo de interacción resuena con lo que Varela et al. (1993) definieron como "cognición encarnada distribuida", donde el conocimiento se forma dentro de un individuo, pero de igual forma a través de redes de interacción y acción compartida (p. 205).

Arteterapia en un LEAE

La inclusión de la arteterapia en el laboratorio se justifica por su capacidad de facilitar la expresión emocional y por su alineación con los principios contemporáneos del aprendizaje experiencial y la cognición corporizada. La arteterapia, aunque originalmente desarrollada dentro de un marco psicoanalítico (Naumburg, 1950), ha evolucionado para abarcar enfoques más holísticos que integran el cuerpo y la mente en el proceso terapéutico y educativo (McNiff, 2013). Este enfoque es crucial en el contexto de la cognición corporizada, donde las emociones y el aprendizaje están intrínsecamente conectados con las experiencias sensoriales y motrices.

El concepto de cognición corporizada sostiene que las experiencias sensoriales y físicas juegan un papel fundamental en la forma en que las personas procesan información y emociones (Lakoff y Johnson, 1999). En este sentido, la creación artística en un entorno de arteterapia actúa como un medio para expresar emociones difíciles de verbalizar y facilita un proceso de aprendizaje profundo que involucra tanto el cuerpo como la mente. Al permitir que los individuos exploren sus emociones a través de medios no verbales, la

arteterapia se convierte en una herramienta ideal para fomentar la integración emocional y cognitiva en un laboratorio (Malchiodi, 2007).

Asimismo, la arteterapia se alinea con el objetivo del laboratorio de promover un aprendizaje experiencial. Kolb (1984) definió el aprendizaje experiencial como un proceso en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia. En este marco, la creación artística no es simplemente una actividad expresiva: es también una forma de aprendizaje activo, donde los estudiantes pueden reflexionar sobre sus emociones y experiencias de manera tangible. En suma, la arteterapia, al facilitar esta reflexión activa, apoya el desarrollo de la inteligencia emocional y la autorregulación, habilidades esenciales para cualquier programa de educación emocional (Malchiodi, 2012).

Es importante señalar que, aunque la arteterapia se originó dentro de un marco terapéutico, su capacidad para promover la creatividad y el autoconocimiento la hace especialmente valiosa en entornos educativos (McNiff, 2009). En el contexto de una propuesta de laboratorio, la arteterapia no solo facilita la expresión emocional, sino que también permite a los estudiantes integrar sus experiencias sensoriales y emocionales de manera que apoyen su desarrollo cognitivo. De este modo, la inclusión de la arteterapia en la propuesta es coherente con los objetivos del estudio y amplía sus posibilidades pedagógicas.

En resumen, la arteterapia se justifica como parte integral de un laboratorio que integra la cognición corporizada debido a su capacidad para conectar el aprendizaje emocional y cognitivo a través de la experiencia artística. Aunque sus raíces psicoanalíticas son relevantes en ciertos contextos, su evolución hacia un enfoque más amplio y corporizado la convierte en una herramienta esencial para lograr los objetivos de

integración emocional y sensorial propuestos para dicho laboratorio (McNiff, 2016; Malchiodi, 2018).

Design thinking: un enfoque para la innovación en el diseño de un LEAE

El *design thinking* es un método centrado en la innovación que ha evolucionado desde las prácticas tradicionales del diseño hasta convertirse en un método para resolver problemas complejos en diversas disciplinas, y su propósito es generar soluciones efectivas y relevantes para las personas a las que se destinan. Este marco teórico explora la historia y la evolución del *design thinking*, sus fundamentos teóricos, las fases del proceso, las críticas y limitaciones, así como su aplicación específica en la educación emocional y artística.

Historia y evolución del *design thinking*

El concepto de *design thinking* tiene sus raíces en el trabajo de Herbert Simon, quien en *The sciences of the artificial* (1969) describió la "ciencia del diseño" como una forma de abordar problemas complejos y poco estructurados. A lo largo de las décadas, este enfoque ha sido adoptado y desarrollado por teóricos y practicantes del diseño, como Tim Brown y David Kelley, quienes lo han popularizado como un método de innovación en negocios, educación y otras áreas (Brown, 2009; Kelley y Kelley, 2013).

En la actualidad, el *design thinking* se utiliza para abordar los llamados *wicked problems* o problemas mal estructurados, que son complejos y difíciles de definir, y que requieren un enfoque iterativo y adaptativo (Buchanan, 1992). Esta perspectiva ha ampliado su aplicación más allá del diseño de productos, por lo que ha llegado a influir en la creación de experiencias y la resolución de problemáticas sociales.

Fundamentos teóricos del *design thinking*

El *design thinking* se apoya en varias teorías que subyacen a su enfoque metodológico, entre ellas las que se describen en los siguientes párrafos:

- Constructivismo: sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Von Glasersfeld (1995) afirmó que el conocimiento no se transmite de manera pasiva, sino que se construye activamente en la mente del aprendiz. En el *design thinking*, este principio se refleja en el aprendizaje activo y la creación de prototipos, lo cual les permite a los participantes construir conocimiento de manera tangible y práctica, con lo que se fomenta la comprensión a través de la experimentación y la iteración.
- Aprendizaje experiencial: según Kolb (2015), el aprendizaje se da a través de un ciclo que incluye la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. El proceso iterativo del *design thinking* refleja este ciclo, puesto que las soluciones se prototipan y prueban repetidamente para incorporar el aprendizaje obtenido.
- Teorías de la creatividad: la combinación de pensamiento divergente (generación de múltiples ideas) y convergente (selección de la mejor solución) dentro del *design thinking* estimula la creatividad, y esto les permite a los equipos de trabajo explorar soluciones innovadoras (Buchanan, 1992).

Proceso del *design thinking*: fases y herramientas

El *design thinking* suele estructurarse en cinco fases principales, aunque no necesariamente en un orden lineal:

- Empatía: la primera fase se centra en entender a los usuarios, sus necesidades, problemas y experiencias. A través de entrevistas, observación y otras técnicas, los diseñadores buscan "ponerse en los zapatos del usuario" para obtener una comprensión profunda (Kelley y Kelley, 2013).
- Definición del problema: una vez recogida la información, se redefine el problema a través del análisis y la interpretación de la información para enfocarse en los aspectos esenciales. Esta etapa ayuda a orientar el proceso creativo hacia soluciones efectivas (Kelley y Kelley, 2013).
- Ideación: en esta fase, el pensamiento divergente juega un papel fundamental, dado que fomenta la generación de múltiples ideas sin restricciones. La lluvia de ideas y el pensamiento fuera de lo convencional son herramientas clave (Kelley y Kelley, 2013).
- Prototipado: se crean versiones preliminares de las ideas para experimentar y explorar cómo estas podrían funcionar en la práctica. "El prototipado rápido es fundamental para ajustar las soluciones a las necesidades reales de los usuarios" (Liedtka y Ogilvie, 2011).
- Prueba: la fase de prueba en el *design thinking* implica evaluar las soluciones prototipadas con los usuarios para obtener retroalimentación y refinar las ideas. La iteración es crucial en este enfoque, dado que permite regresar a fases anteriores si es necesario para mejorar la solución final (Brown, 2009).

Capítulo 2. **Definición del problema central: un análisis integral de experiencias, necesidades socioemocionales y dinámicas de convivencia**

Marco contextual: entorno universitario y políticas de prevención de violencias

La presente investigación se desarrolló en la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, una institución de educación superior privada ubicada en Bogotá, Colombia. Actualmente, la universidad cuenta con un aproximado de 9200 estudiantes de pregrado, distribuidos en tres sedes principales. La institución se caracteriza por su historia y tradición en el país, y por un gobierno estudiantil fuerte, con dinámicas de poder que atraviesan el comportamiento de los estudiantes, lo que genera consecuencias positivas y negativas.

Recientemente, los incentivos para el acceso a la educación superior, como el programa "Jóvenes a la U", y los beneficios impulsados por la universidad, han diversificado las características sociales y económicas de los estudiantes. Esta diversidad ha traído consigo tensiones y conflictos relacionados con la violencia basada en el género, la homofobia, el racismo, el clasismo y otras formas de discriminación.

Para abordar estas problemáticas, en 2019 se creó una Mesa Técnica Multidisciplinar que desarrolló el Protocolo de Prevención y Atención a Casos de Violencias Basadas en Género y Discriminación; ello, a través del Decreto Rectoral 1640 de 2020. Este protocolo se revisó en 2022 para fortalecer la ruta de atención y adoptar un enfoque de género e

interseccional en las políticas de prevención (Universidad del Rosario, 2020). En ese sentido, el protocolo abarca mecanismos como el proceso disciplinar, los espacios restaurativos y las acciones psicopedagógicas, los cuales se dirigen a toda la comunidad universitaria.

Además del protocolo, la universidad cuenta con el Reglamento Formativo-Preventivo y Disciplinario (Decreto Rectoral 1782 de 2023), que complementa las acciones preventivas al extender las intervenciones a una gama más amplia de faltas disciplinarias, no limitadas exclusivamente a las violencias basadas en género. Este reglamento se enfoca en la formación y la prevención, con lo que busca sancionar conductas inadecuadas, transformar actitudes y prevenir la reincidencia mediante la educación y el desarrollo de competencias socioemocionales, esenciales para la convivencia (Universidad del Rosario, 2023).

Es en este contexto que el LEAE se integra en las acciones psicopedagógicas del Protocolo de Violencias Basadas en Género y en las medidas formativas del reglamento. Asimismo, el laboratorio se plantea como un espacio psicoeducativo orientado al desarrollo de la empatía en aquellos estudiantes involucrados en actos de discriminación y otras faltas contempladas en la normativa universitaria. Así, al utilizar el arte y la experiencia emocional, el laboratorio promueve la reflexión y el aprendizaje significativo, con lo que se proporcionan herramientas para abordar conflictos, fomentar el respeto y fortalecer la convivencia dentro de la comunidad universitaria.

Diseño metodológico: un enfoque fenomenológico y participativo

La propuesta se define a partir de la observación de dificultades en la gestión emocional entre los jóvenes estudiantes de la Universidad del Rosario. Estas dificultades se manifiestan en incidentes de discriminación por motivos de clase social, raza, orientación

sexual y/o género. De ese modo, la población está constituida por estudiantes de pregrado de entre 17 y 25 años, de entre los que se escogió una muestra de 20 alumnos de pregrado, quienes reconocen haber presenciado o actuado de forma discriminatoria hacia otros compañeros.

Aunado a lo anterior, la investigación se enmarca en un paradigma fenomenológico que permite una exploración profunda y auténtica de las condiciones emocionales individuales mediante experiencias artísticas. Al enfocarse en la vivencia subjetiva de cada individuo, se promueven la creatividad y la expresión imaginativa de la emoción (Collingwood, 1993). Esto no solo enriquece la conexión emocional y la comprensión de las experiencias personales, sino que también genera percepciones significativas sobre el impacto del arte en el bienestar emocional y relacional de las personas.

Con tal propósito, la investigación se desarrolla en cinco etapas basadas en el método *design thinking*, apropiada para la creación de un laboratorio, debido a su enfoque multidisciplinario y su orientación hacia la resolución de “problemas complejos”, “término que se utiliza para describir aquellos problemas que son difíciles de resolver ya que están incompletos, sus requisitos cambian constantemente y existen diversos intereses relacionados con los mismos” (Leinonen y Durall, 2014, p. 108).

Por consiguiente, mediante la integración de la empatía hacia los sujetos, la generación de ideas creativas, la prototipación rápida y el proceso iterativo, este método ofrece un marco sólido para abordar la intersección entre el arte y las emociones. Además, su énfasis en comprender las necesidades y experiencias de los sujetos facilita la creación de un LEAE para responder de manera efectiva a las demandas y expectativas de los estudiantes, mientras que su enfoque iterativo permite modificarse a medida que se adquiere un mayor conocimiento sobre el tema a través del proceso de diseño, aplicación,

retroalimentación y nuevo diseño. De esta forma, las etapas corresponden a las fases de empatizar, definir, idear, prototipar y probar (Flores y Tena, 2016).

Primera etapa: empatizar

El objetivo inicial fue comprender en profundidad las experiencias, percepciones y emociones de los estudiantes que reconocen conductas discriminatorias. La fase de empatizar incluyó una serie de técnicas que buscaban captar las dimensiones individuales y colectivas del problema, al combinar métodos cualitativos que permitieran una exploración rica y contextualizada.

Taller de indagación.

Taller de indagación: registro de observaciones

Durante la realización del taller, se utilizó un diario de observación para documentar las acciones, interacciones y expresiones de los participantes sin incluir interpretaciones. A continuación, se presentan los registros más relevantes obtenidos.

- Proyección del video.
    - Algunos estudiantes mantuvieron contacto visual con la pantalla durante toda la proyección, mientras que otros miraban hacia abajo o revisaban sus celulares.
    - Al finalizar el video, se observó un silencio generalizado antes de iniciar la dinámica grupal.
    - Dos de los estudiantes intercambiaron comentarios en voz baja mientras el video se reproducía.
- Dinámica de debate grupal.

    - La mayoría de los estudiantes levantó la mano para participar, pero algunos permanecieron callados durante toda la discusión.
    - Uno de los participantes compartió una experiencia personal relacionada con discriminación socioeconómica, mientras otros asintieron o hicieron breves comentarios como "eso pasa mucho".
    - Se mencionaron varios ejemplos de discriminación observada en el entorno universitario, incluidos los comentarios despectivos hacia estudiantes de ciertos programas académicos.
    - Durante las intervenciones, algunos participantes cruzaron los brazos o desviaron la mirada, mientras otros hicieron anotaciones en sus cuadernos.
- Temáticas recurrentes mencionadas por los estudiantes.
    - Discriminación basada en la jerarquización de los programas académicos.
    - Uso de redes sociales para excluir o burlarse de otros estudiantes.
    - Inacción frente a situaciones discriminatorias observadas, justificadas por miedo o falta de herramientas para intervenir.
- Reacciones no verbales.
    - Al escuchar experiencias de compañeros, algunos participantes asentían con la cabeza, mientras otros fruncían el ceño o sonreían de manera nerviosa.
    - Durante los momentos de silencio, se observó a varios estudiantes jugueteando con objetos en sus manos o revisando sus celulares.

Este registro detalla los comportamientos y expresiones observados durante el taller, lo que brinda algunos insumos para comprender las dinámicas que emergieron sin incorporar interpretaciones o análisis subjetivo.

Exploración inicial: la electiva "¿Qué hacer con lo que siento?: espacio de creatividad emocional"

Como parte de la etapa de empatizar, se desarrolló la electiva "¿Qué hacer con lo que siento?: espacio de creatividad emocional", concebida como un espacio experimental para explorar las competencias socioemocionales de los estudiantes y sus percepciones sobre fenómenos de discriminación en el entorno universitario. La electiva se estructuró en torno a actividades artísticas y reflexivas que permitieron observar las reacciones de los estudiantes ante propuestas diseñadas para promover la introspección emocional y la práctica de la empatía. De esa forma, el diseño de la electiva se basó en los conceptos iniciales del marco teórico, donde se integraron actividades como las siguientes:

- Bitácoras emocionales: ejercicios donde los estudiantes registraron sus emociones antes y después de las actividades propuestas.
- Exploración sensorial: dinámicas que conectaron a los estudiantes con sus emociones a través del cuerpo, como el reconocimiento de texturas y sonidos.
- Lenguajes artísticos: ejercicios de *collage* y modelado, orientados a explorar emociones y percepciones a través de medios no verbales.
- Dinámicas grupales: espacios de diálogo donde los estudiantes compartieron reflexiones sobre sus experiencias en la electiva y discutieron casos de discriminación y convivencia.

Adicionalmente, durante el desarrollo de la electiva, se recolectaron insumos a través de bitácoras, observaciones y discusiones grupales (Anexo 4). Estos instrumentos permitieron identificar aspectos clave en la interacción de los estudiantes con las actividades propuestas y sus respuestas emocionales y sociales.

Este espacio sirvió también como un escenario para la prueba de actividades que luego se consolidarían en el diseño final de la experimentación artística y emocional. En ese sentido, las dinámicas realizadas proporcionaron un punto de partida para comprender las necesidades socioemocionales de los estudiantes y su relación con el arte como medio de expresión.

Evidencias del impacto de la electiva

- Bitácoras emocionales.
    - Se recolectaron 20 bitácoras digitales individuales, con registros diarios de las emociones experimentadas antes y después de las actividades.
    - Los registros mostraron una variabilidad en la intensidad emocional, donde se destacaron sentimientos como frustración, calma y curiosidad, especialmente tras las dinámicas sensoriales y grupales.
- Observaciones participativas.
    - Durante las actividades de exploración sensorial, se documentaron reacciones en la mayoría de los estudiantes, como expresiones de sorpresa y verbalizaciones relacionadas con recuerdos personales.
    - En las dinámicas grupales, más de la mitad de los estudiantes tuvo una participación activa, mientras que los demás se mantuvieron en silencio o dieron respuestas mínimas.
- Discusión grupal.
    - Las reflexiones colectivas incluyeron menciones recurrentes de conceptos como los de "normalización de la discriminación" y "falta de empatía", destacados por la mayoría del grupo.
- Productos artísticos.

- Los 20 *collages* producidos reflejaron símbolos recurrentes: figuras humanas, manos entrelazadas, barreras, etc. Estos evidenciaron temas asociados con la conexión y la exclusión.
- En cinco de las piezas elaboradas se identificaron representaciones de emociones como la tristeza y la esperanza.

Estos resultados, basados en las respuestas de los 20 estudiantes, ofrecieron información valiosa para refinar las actividades del LEAE, así como para identificar necesidades específicas en cuanto a las competencias socioemocionales del grupo.

Percepciones sobre la discriminación en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario.

El instrumento utilizado en esta etapa fue una encuesta estructurada que tuvo como propósito explorar los niveles de empatía de los participantes y sus actitudes frente a situaciones de discriminación. Esta se diseñó para recopilar información, con el fin de ofrecer una visión integral sobre las capacidades socioemocionales de los encuestados.

1. Sección de preguntas cerradas: la encuesta incluyó 20 ítems formulados en una escala tipo Likert, donde los participantes calificaron su grado de acuerdo con afirmaciones específicas. Así, los niveles de respuesta van de 1 ("totalmente en desacuerdo") a 5 ("totalmente de acuerdo"). Estas preguntas se organizaron en torno a cuatro dimensiones principales:
    - Reconocimiento emocional: ítems que evalúan la capacidad de los participantes para identificar cambios emocionales en los demás, incluso en contextos donde no se expresen verbalmente.

- Adopción de perspectivas: preguntas que indagan sobre la habilidad para ponerse en el lugar de otras personas, especialmente en situaciones que implican diferencias culturales, sociales o de género.
- Reflexión crítica: ítems enfocados en explorar la disposición de los participantes a cuestionar sus propios prejuicios y estereotipos, así como su capacidad para modificar actitudes basadas en ellos.
- Actitud frente a la discriminación: preguntas orientadas a medir la incomodidad que genera la discriminación en el entorno social, así como la disposición para actuar en situaciones de exclusión o marginación.

2. Sección de pregunta abierta: la encuesta finalizó con un espacio que invitaba a los participantes a expresar comentarios o reflexiones personales sobre la discriminación y la empatía. Este apartado buscaba enriquecer la comprensión del fenómeno desde las perspectivas individuales, a fin de capturar matices que las preguntas cerradas no abarcaban.

El instrumento se diseñó con un lenguaje claro y accesible, para asegurar que los participantes comprendieran cada afirmación. Además, las preguntas se redactaron de forma neutra, para minimizar sesgos y promover respuestas genuinas. En términos de duración, el cuestionario tuvo una extensión breve, lo que permitió que los participantes lo completaran en aproximadamente cinco minutos.

Por otro lado, la combinación de estos elementos buscó obtener un panorama detallado sobre cómo los participantes perciben, reconocen y abordan las emociones propias y ajenas en contextos relacionados con la discriminación, con lo que se estableció una base sólida para el análisis posterior y las intervenciones educativas basadas en el desarrollo de la empatía (Anexo 2).

Resultados de la encuesta

La encuesta la respondieron 16 participantes, quienes evaluaron su nivel de empatía y sus actitudes frente a la discriminación a través de 20 preguntas. A continuación, se presentan los resultados organizados según las dimensiones evaluadas.

- Reconocimiento emocional

La mayoría de los participantes seleccionaron puntuaciones de 4 y 5 en ítems como "Me resulta fácil reconocer cuando una persona está herida emocionalmente" y "A menudo noto cambios emocionales en las personas de diferentes grupos étnicos, religiosos o de orientación sexual". Sin embargo, se observaron respuestas distribuidas en todo el rango de la escala, lo que indica una diversidad entre las percepciones.

- Adopción de perspectivas

Ítems como "Puedo ponerme en el lugar de los demás cuando enfrentan dificultades, aunque no las haya experimentado" obtuvieron respuestas predominantemente en los niveles medios y altos de la escala. Algunos participantes se posicionaron en el rango más bajo, aunque en menor proporción.

- Reflexión crítica

Los ítems relacionados con cuestionar prejuicios propios y modificar actitudes basadas en estereotipos, como "Reflexiono sobre cómo mis propias creencias o prejuicios podrían influir en mis relaciones" y "Me esfuerzo por cambiar mis actitudes si me doy cuenta de que estoy actuando con prejuicios o estereotipos", presentaron respuestas más variadas, con puntuaciones distribuidas entre los niveles bajos, medios y altos.

- Actitud frente a la discriminación

Las preguntas sobre incomodidad ante situaciones de discriminación y disposición para incluir a personas excluidas obtuvieron puntuaciones altas en general. Sin embargo,

ítems como "Si noto que alguien es excluido por razones discriminatorias, busco maneras de incluirlo" también mostraron respuestas en niveles más bajos, lo que indica ciertas diferencias en la disposición a intervenir.

- Reflexión libre

En la pregunta abierta, los 16 participantes compartieron comentarios sobre discriminación y empatía. Las respuestas incluyeron observaciones sobre la dificultad para empatizar en ciertas situaciones, la importancia de la autoconciencia y la necesidad de mayor educación emocional. Estas respuestas se caracterizaron por la variedad en los enfoques y experiencias personales mencionados (Anexo 3).

Revisión documental.

La revisión documental incluyó los registros disciplinarios de los años 2019 y 2020, junto con el informe institucional sobre el Protocolo de Prevención y Atención de Violencias Basadas en Género y Discriminaciones (Universidad del Rosario, 2023), con lo que se ofreció un panorama detallado de las dinámicas disciplinarias y los esfuerzos preventivos en el contexto universitario. Durante 2019, se documentaron cinco casos de faltas de respeto hacia profesores y compañeros, clasificados como graves. Estos incidentes incluyeron actos como lenguaje ofensivo, desafíos a la autoridad y conductas disruptivas. Ante esto, las sanciones aplicadas oscilaron entre la matrícula condicional y la suspensión por un semestre completo, lo que refleja una política institucional que busca garantizar el respeto en el ambiente académico.

Más adelante, en 2020, el número de casos disminuyó a uno por semestre, probablemente como consecuencia de la transición a la educación virtual durante la pandemia de COVID-19, que redujo las interacciones presenciales. Sin embargo, uno de los

casos de 2020 se clasificó como gravísimo, lo que pone de relieve que ciertos comportamientos inadecuados, aunque menos frecuentes, siguieron siendo graves incluso en contextos digitales (Universidad del Rosario, 2023).

Por otra parte, las medidas disciplinarias no se limitaron a sanciones punitivas, sino que incluyeron iniciativas formativas como talleres y cursos. Además, algunos programas, como el de "Aproximación ética al problema del fraude y habilidades para alinear el respeto", se diseñaron para fomentar la reflexión ética y el desarrollo de habilidades socioemocionales, a fin de prevenir futuros incidentes y cultivar una convivencia basada en la empatía y el respeto. Este enfoque formativo refuerza el compromiso de la institución con una educación integral que trasciende la mera penalización (Universidad del Rosario, 2023).

Asimismo, el informe sobre el protocolo de prevención señaló un incremento en los casos de violencia y discriminación entre 2020 y 2023, lo que abarcó comportamientos como los de acoso sexual, discriminación por identidad de género y orientación sexual, actos de sexismo y otras formas de violencia (Universidad del Rosario, 2023). En respuesta, la universidad implementó cursos virtuales sobre temas de género, relaciones saludables y sexualidad, así como un acompañamiento psicojurídico para las víctimas. Estas acciones preventivas y de atención integral refuerzan el compromiso institucional con la construcción de un entorno seguro y respetuoso, y destacan la necesidad de sensibilización y formación constantes en temas de convivencia y equidad.

Entrevistas al personal administrativo.

Para comprender los fenómenos de discriminación y violencia presentes en el contexto universitario, se incluyó una entrevista semiestructurada con la oficial de cumplimiento del Protocolo de Violencias Basadas en Género y Discriminación de la

universidad. La funcionaria proporcionó información clave sobre los tipos de discriminación y violencia observados en la institución, los factores que contribuyen a su ocurrencia, y las estrategias potenciales para abordarlos desde una perspectiva pedagógica y de desarrollo de empatía.

Análisis de los tipos de discriminación y violencia en el contexto universitario

A partir de la entrevista, se identificaron varios tipos de discriminación y violencia que afectan a la comunidad universitaria. Estos incluyen los que se listan a continuación:

- Discriminación por género y orientación sexual: mayormente vinculada con el contexto familiar, donde los jóvenes requieren apoyo para manejar la discriminación ejercida por sus padres. En el ámbito universitario, la discriminación se expresa a través de actos de agresión hacia símbolos representativos de la comunidad LGBTIQ+.
- Violencia física y psicológica: la violencia física se observa principalmente entre hombres como una forma de reafirmación de masculinidad. La violencia psicológica y verbal se presenta, sobre todo, en relaciones de pareja.
- Capacitismo: los funcionarios y docentes tienden a incurrir en prácticas de discriminación pasivas y activas contra personas con discapacidades, expresadas en formas de agresión verbal o en la ignorancia de sus necesidades.
- Discriminación política: entre los estudiantes, surgen conflictos y actos de violencia verbal debido a diferencias en las posturas políticas.
- Racismo: este tipo de discriminación se manifiesta principalmente en redes sociales, donde el anonimato o la distancia física facilitan la expresión de comportamientos racistas.

Aunado a lo anterior, la funcionaria señaló diversos factores que contribuyen a la prevalencia de la discriminación en el entorno universitario:

- Desconocimiento del impacto de los propios comportamientos: la falta de conciencia sobre el daño que pueden causar ciertos actos o palabras.
- Desconocimiento de los sesgos y prejuicios personales: las personas suelen tener una percepción errónea de su neutralidad, cuando en realidad mantienen prejuicios interiorizados.
- Incapacidad de establecer límites: esta situación puede dar lugar a una transformación de las víctimas en victimarios.
- Esencialismos identitarios: ciertos estereotipos esenciales, como el de “ser indígena es ser bueno” o “soy víctima, por lo tanto, soy bueno”, crean sesgos que dificultan el entendimiento mutuo.

Segunda etapa: definir

La etapa de definir se centró en analizar, interpretar y sintetizar la información obtenida en la fase de empatizar para identificar claramente el problema central y formularlo con precisión. Este proceso implicó la categorización de la información y la construcción de un mapa de empatía, además de utilizar los resultados de la encuesta para identificar las necesidades emocionales y conductuales prioritarias de los estudiantes.

Mapa de empatía.

La etapa de definir se centró en analizar, interpretar y sintetizar la información obtenida en la fase de empatizar para identificar claramente el problema central y formularlo con precisión. Este proceso implicó la categorización de la información y la

construcción de un mapa de empatía, donde se utilizaron múltiples fuentes: encuestas, observaciones participativas, análisis de productos artísticos, reflexiones individuales, datos de la entrevista con la funcionaria encargada del protocolo de violencias, registros de sanciones, y el análisis del protocolo institucional. El taller de sensibilización también ofreció información clave sobre cómo los estudiantes reflexionan sobre la discriminación y la empatía.

Lo que piensan.

Los estudiantes tienden a considerar la discriminación como un problema lejano o externo, como se evidenció en las encuestas, donde muchos no reconocieron inicialmente cómo sus propias acciones podrían contribuir a prácticas discriminatorias. Sin embargo, durante el taller de sensibilización, esta percepción comenzó a cambiar: al abordar casos cercanos al contexto universitario, varios participantes reflexionaron sobre situaciones que habían normalizado.

La entrevista con la funcionaria del protocolo de violencias reveló que esta desconexión también se refleja en la falta de denuncias, puesto que los estudiantes suelen percibir la discriminación como menos relevante, a menos que esta tenga consecuencias graves. Esto se alinea con los registros de sanciones, que muestran pocos casos relacionados con comentarios o "bromas". Por último, en las sesiones de trabajo, las reflexiones individuales indicaron un inicio de cuestionamiento crítico sobre cómo esta percepción errónea perpetúa el problema.

Lo que sienten.

La incomodidad y la impotencia fueron emociones recurrentes en las respuestas de la encuesta, especialmente cuando los estudiantes recordaron momentos en los que no intervinieron frente a actos discriminatorios. Esta sensación se amplió durante el taller de

sensibilización, donde algunos expresaron culpa al reconocer cómo sus acciones o inacciones podrían haber afectado a otros. En sus bitácoras varios participantes plasmaron estas emociones como una carga personal, pero también como un punto de partida para el cambio.

Igualmente, desde la perspectiva institucional, la funcionaria destacó que las víctimas a menudo se sienten invisibilizadas por la falta de seguimiento de algunos casos, lo que podría reforzar la sensación de impotencia entre los testigos. Este malestar también se reflejó en las observaciones participativas: las dinámicas grupales mostraron momentos de tensión y, en algunos casos, un alivio compartido al reconocer que no estaban solos en estas emociones.

Lo que dicen.

Las justificaciones como "solo era una broma" surgieron tanto en las encuestas como en las discusiones grupales del taller de sensibilización. Sin embargo, estas conversaciones también permitieron a algunos estudiantes comenzar a cuestionar estas actitudes, con lo que se manifestó un deseo de cambiar, aunque esto se consideró difícil, debido a la presión social.

Aun así, en la entrevista con la funcionaria, se mencionó que, aunque las campañas institucionales han generado cierta receptividad, los estudiantes a menudo enfrentan resistencia al confrontar sus propias acciones. Esto se ve reflejado en el protocolo de violencias, que establece pautas claras sobre el respeto, pero no siempre logra resonar con el lenguaje cotidiano de los estudiantes, lo que limita su capacidad para abordar estas situaciones.

Lo que hacen.

La mayoría de los estudiantes evita el conflicto, pues prefieren no intervenir frente a actos discriminatorios, como lo muestran las encuestas y los registros de sanciones. En el taller de sensibilización se observaron dinámicas similares: algunos participantes se mostraron pasivos durante los ejercicios iniciales, aunque empezaron a explorar opciones de intervención al trabajar en casos hipotéticos.

De ese modo, las observaciones participativas de las sesiones revelaron una evolución gradual en la actitud de los estudiantes: mientras que al inicio se percibía una tendencia generalizada a la pasividad, hacia las sesiones finales comenzaron a surgir ejemplos de acciones pequeñas, pero significativas, como corregir comentarios ofensivos entre amigos. Este cambio también se reflejó en algunos productos artísticos, donde se representaron figuras que pasaban de estar aisladas a conectarse mediante puentes o manos extendidas, lo que simbolizó el inicio de un compromiso con el cambio.

En síntesis, se puede afirmar que el mapa de empatía, enriquecido con múltiples instrumentos, permite una comprensión más holística y profunda de las dinámicas emocionales y conductuales de los estudiantes frente a la discriminación. Por lo tanto, la integración del taller de sensibilización fue clave para vincular las experiencias individuales con el contexto institucional y las normativas existentes, lo que reveló tanto las barreras emocionales como las oportunidades para fomentar un cambio. Este análisis resaltó la importancia de diseñar actividades específicas que cumplieran con las siguientes condiciones:

- Reforzaran la conexión emocional con las problemáticas de discriminación.
- Fomentaran habilidades prácticas para la intervención en contextos reales.
- Promovieran una apropiación del lenguaje y las herramientas del protocolo institucional.

Definición de necesidades emocionales clave.

A partir del análisis de la encuesta y el mapa de empatía, se identificaron tres necesidades prioritarias. Estas se describen en los siguientes párrafos:

- Reconocimiento y regulación de emociones aflictivas: los estudiantes demostraron dificultades para identificar y gestionar sus propias emociones en situaciones de conflicto. Esto se evidenció en la baja disposición a intervenir frente a actos discriminatorios y en la normalización de comentarios ofensivos.
- Conexión emocional con el sufrimiento de otros: las barreras emocionales detectadas dificultaban que los estudiantes se pusieran en el lugar de personas afectadas por la discriminación. Los datos de la encuesta mostraron que, aunque los estudiantes sentían incomodidad al presenciar discriminación, rara vez actuaban para mitigarla.
- Falta de espacios formativos para desarrollar la empatía crítica: en la cultura universitaria no se dispone de suficientes oportunidades para trabajar la empatía desde un enfoque sistemático y reflexivo. Los resultados de la encuesta sugirieron que las iniciativas formativas existentes no estaban equipadas para abordar las actitudes y creencias que perpetúan la discriminación.

Formulación del problema central.

Los resultados de la etapa de empatizar reflejan dinámicas profundamente arraigadas de discriminación y exclusión en el entorno universitario. Los talleres, encuestas y mapa de empatía revelaron que estas problemáticas suelen percibirse como parte de una "normalidad" inmutable, reforzada por jerarquías sociales dentro de los programas académicos. De esa manera, los estudiantes compartieron experiencias de incomodidad al

presenciar actos discriminatorios, pero señalaron que su inacción era producto de una sensación de impotencia o de la creencia de que no podían cambiar dichas dinámicas. Este distanciamiento emocional, combinado con la falta de herramientas para gestionar sus emociones, perpetúa una desconexión entre lo que piensan, sienten y hacen.

Al respecto, se puede sostener que la desconexión identificada no es solo emocional, sino también corporal. Los estudiantes describieron emociones como culpa o frustración, pero estas no parecen integrarse en sus comportamientos o en su capacidad para actuar frente a la discriminación. Por ejemplo, en el mapa de empatía se observó que, aunque los estudiantes "sienten incomodidad" al presenciar exclusión, tienden a justificarla como algo inevitable. Esta fragmentación entre emociones y acción señala la necesidad de un enfoque educativo que permita conectar las experiencias internas con el entorno social y promover una transformación individual y colectiva.

Ante lo señalado, es necesario ofrecer un espacio donde los estudiantes puedan explorar y procesar sus emociones de manera integral. A través de la combinación de experiencias artísticas, reflexión personal y trabajo colaborativo, se busca que las emociones identificadas en la etapa de empatizar se conviertan en puntos de partida para el aprendizaje significativo. Por consiguiente, se deben integrar el cuerpo, las emociones y el pensamiento en un proceso que favorezca tanto el autoconocimiento como la conexión con las experiencias de los demás; esto, a través de dos enfoques complementarios: la cognición corporizada y la arteterapia, las cuales permiten dar sentido a los resultados obtenidos.

Desde la perspectiva de la cognición corporizada, el cuerpo es el mediador principal de las experiencias emocionales y sociales; y, al interactuar con materiales táctiles o explorar dinámicas de movimiento, los estudiantes pueden reconocer cómo sus emociones se manifiestan físicamente y cómo estas se conectan con las dinámicas de exclusión

identificadas (Varela et al., 1993). Por ejemplo, manipular arcilla o crear esculturas permite que las tensiones internas asociadas a la discriminación se externalicen y procesen de manera tangible. Estas experiencias no solo permiten una conexión más profunda con las emociones individuales, sino que también facilitan la empatía hacia las emociones corporizadas de sus compañeros.

De igual forma, la arteterapia complementa esta dimensión corporal al proporcionar un medio para expresar emociones complejas que, de otro modo, podrían permanecer reprimidas o no verbalizadas. Al representar simbólicamente las jerarquías sociales percibidas o las experiencias de exclusión en *collages* o pinturas, los estudiantes pueden reflexionar sobre cómo estas dinámicas afectan tanto su percepción personal como las relaciones colectivas (Malchiodi, 2007). Este enfoque no solo facilita la introspección, sino que también fomenta el diálogo grupal, al dejar que los estudiantes compartan sus creaciones y encuentren puntos de conexión con las experiencias de otros.

Finalmente, para responder a las necesidades emocionales identificadas, como la regulación de emociones, la empatía crítica y la creación de espacios formativos significativos, es necesario un enfoque que estructure de manera práctica y reflexiva las actividades. En este contexto, el ciclo de aprendizaje experiencial proporciona un marco ideal para articular las experiencias artísticas y emocionales con el desarrollo de la empatía, con lo que se garantiza que las actividades se diseñen para generar un impacto emocional y cognitivo duradero. Así las cosas, este modelo ofrece un enfoque dinámico y transformador a través de sus cuatro etapas, las cuales se definen a continuación.

- Experiencia concreta

Los estudiantes, al participar en actividades artísticas, enfrentaron directamente sus emociones y las dinámicas discriminatorias normalizadas que emergieron en los talleres y

encuestas. Estas experiencias permiten que los estudiantes rompan con la pasividad observada en sus testimonios, con lo que se crea un espacio donde las jerarquías percibidas y desigualdades pueden vivenciarse desde el cuerpo y la creación. La conexión sensorial y tangible con estas emociones establece la base para que el aprendizaje sea profundo y significativo.

- Observación reflexiva

Tras la experiencia artística, los estudiantes reflexionaron sobre cómo sus emociones se manifestaron y cómo se relacionaron con las experiencias de discriminación. Este proceso introspectivo, que incluye compartir reflexiones en grupo, fomenta el entendimiento crítico de sus propias emociones y de las dinámicas sociales que perpetúan la exclusión. Esta etapa permite transformar la incomodidad y la inacción, las cuales se observan entre los estudiantes, en una conciencia emocional más profunda que facilita la empatía.

- Conceptualización abstracta

Al conectar las reflexiones personales con marcos teóricos, los estudiantes construyeron un entendimiento más amplio y estructurado sobre las dinámicas emocionales y sociales. Esta etapa traduce las vivencias artísticas en conceptos teóricos, como la cognición corporizada y la inteligencia emocional, lo que les ayuda a cuestionar prejuicios y a reconocer cómo sus emociones se vinculan con los patrones sociales identificados en los resultados de la primera etapa.

- Experimentación activa

Finalmente, los estudiantes pusieron en práctica lo aprendido en actividades colaborativas que fomentaron la acción empática y el compromiso con la transformación social. A través de proyectos grupales, los estudiantes ensayaron respuestas ante dinámicas

discriminatorias, a fin de superar la falta de intervención observada en sus relatos. Este proceso refuerza la capacidad de trasladar el aprendizaje a situaciones de la vida real.

Tercera etapa: idear

La fase de ideación se centró en convertir los hallazgos obtenidos en la fase de definir en propuestas de actividades prácticas que fomentaran el desarrollo de habilidades socioemocionales, la reflexión crítica sobre la discriminación y la empatía, y el reconocimiento del otro. En esta etapa, se generaron ideas para diseñar actividades artísticas basadas en los resultados de la encuesta, las observaciones de los diarios de campo y las versiones de la guía de asignatura de la electiva en cuestión. Para ello, se utilizó un proceso iterativo, a fin de ajustar y perfeccionar las actividades, de forma que estas fueran significativas y efectivas.

- Bitácoras emocionales: la creación de diarios emocionales se propuso como una herramienta para la autoexploración. En ella, los estudiantes combinarían imágenes y símbolos para expresar sus estados emocionales. La implementación de esta actividad respondió a los datos de la encuesta, que mostraban que muchos participantes se sentían incapaces de intervenir en situaciones de discriminación debido a la desconexión emocional. Además, en el diario de observación, se observó que algunos estudiantes eran reticentes a verbalizar sus emociones en un entorno grupal, lo que justificó la necesidad de un espacio privado y seguro para la autoexpresión (Anexo 1).
- *Performances* grupales: se propusieron dramatizaciones de situaciones cotidianas de exclusión para facilitar una experiencia vívida de las emociones implicadas en actos discriminatorios. Esta actividad se fundamentó en la

observación realizada en la tercera sesión del diario de campo, donde la mayoría de los estudiantes mostró indiferencia ante el video sobre discriminación hacia niños venezolanos. En ese sentido, la dramatización buscaba cerrar esa brecha emocional y propiciar una reflexión más profunda sobre la empatía crítica.

Aplicación de la técnica SCAMPER (sustituir, combinar, adaptar, modificar, proponer, eliminar y reordenar).

La técnica SCAMPER se utiliza para mejorar y refinar estas ideas. Cada letra de SCAMPER representa una pregunta que se puede aplicar a las ideas existentes (Eberle, 1996; Michalko, 2006):

- Sustituir: ¿qué elementos de esta idea podrían reemplazarse o modificarse para mejorarla?
- Combinar: ¿qué otras ideas o elementos podrían combinarse con esta para crear algo nuevo?
- Adaptar: ¿cómo se podría adaptar esta idea para que se ajuste mejor a las necesidades del laboratorio?
- Modificar: ¿qué aspectos de esta idea podrían modificarse o mejorarse?
- Poner a otro uso: ¿cómo se podría utilizar esta idea de una manera diferente a la original?
- Eliminar: ¿qué partes de esta idea son innecesarias y podrían eliminarse?
- Revertir: ¿qué sucede si se invierte el proceso o se mira desde una perspectiva diferente?

La aplicación de SCAMPER ayuda a los facilitadores a pensar de manera creativa sobre cómo modificar o ajustar las actividades para hacerlas más relevantes y efectivas.

Según Michalko (2006), esta técnica promueve el pensamiento creativo mediante la modificación de elementos existentes para generar soluciones innovadoras. Eberle (1996) también destacó que SCAMPER es una herramienta efectiva para fomentar la imaginación y adaptar ideas en diferentes contextos, incluido el educativo.

En ese sentido, esta técnica se empleó para refinar las actividades propuestas, a fin de asegurar que estas fueran inclusivas y abordaran las necesidades específicas de los estudiantes. Al respecto, se realizaron adaptaciones tomando en cuenta las observaciones de las sesiones del diario de campo y los resultados de la encuesta:

- Adaptación de materiales y enfoques: una actividad que originalmente utilizaba pintura se modificó para incluir materiales táctiles como arcilla y textiles. Esto se realizó en respuesta a los comentarios registrados en el diario de campo, que indicaban que algunos estudiantes se sentían más cómodos explorando las emociones a través del tacto y el uso de materiales no convencionales. Asimismo, la encuesta mostró que el uso de medios táctiles facilitaba la expresión emocional en aquellos estudiantes que se sentían menos inclinados a compartir sus experiencias verbalmente.
- Combinación de técnicas artísticas multisensoriales: se incluyeron modalidades que incorporaban sonido, movimiento y aroma en las actividades para crear experiencias inmersivas. Este enfoque multisensorial se justificó por los datos de la encuesta, que revelaban dificultades para empatizar con situaciones ajenas, y por las observaciones del diario de campo, donde los estudiantes se mostraban más receptivos a actividades que involucraban múltiples sentidos.

Ajustes basados en la encuesta y los diarios de campo.

La encuesta y los diarios de campo indicaron que los estudiantes tenían una visión limitada sobre la empatía y evitaban el conflicto. Para enfrentar estos desafíos, se realizaron modificaciones en las actividades, con el propósito de fomentar el desarrollo de habilidades de intervención en contextos discriminatorios. Dichas reformas se describen a continuación:

- Refuerzo de la empatía crítica: se incorporaron ejercicios de reflexión que animaban a los estudiantes a identificar y cuestionar sus propios prejuicios. Al usar ejemplos de la encuesta, donde se admitía la existencia de comentarios discriminatorios, se buscó que los estudiantes reflexionaran sobre el impacto de sus acciones en los demás. Esto se complementó con las observaciones de la quinta sesión, en la que se evidenció poca conexión con las historias presentadas, lo que reforzó la necesidad de un enfoque más introspectivo y crítico.
- *Role-playing* para practicar la intervención: la encuesta mostró que los estudiantes carecían de confianza para actuar en situaciones de discriminación. En respuesta, se diseñaron actividades de simulación en las que ellos practicaban diferentes formas de intervenir frente a actos discriminatorios, lo que les permitió ensayar respuestas empáticas y construir confianza para aplicar dichas habilidades en la vida real. Estas simulaciones incluyeron escenarios específicos observados en el diario de campo, como la falta de escucha y atención en las presentaciones grupales.

Fue así como la fase de ideación concluyó con un conjunto de actividades artísticas ajustadas y perfeccionadas, las cuales se diseñaron para desafiar las actitudes preexistentes,

para fomentar la autoexploración y para preparar a todos los estudiantes para la acción empática.

Cuarta etapa: prototipar

La fase de prototipado consistió en desarrollar actividades artísticas específicas, implementarlas en sesiones experimentales y realizar ajustes en función de la retroalimentación de los estudiantes. Para ello, se ejecutaron las acciones que se describen a continuación.

Diseño de actividades artísticas iniciales.

Los prototipos incluyeron la creación de esculturas con materiales reciclados, *performance* corporal, y la elaboración de *collages* emocionales. Cada actividad se diseñó para activar la cognición corporizada y estimular una reflexión profunda sobre la empatía y la discriminación. Por ejemplo, en una de las actividades, los estudiantes debían crear una "escultura emocional" con objetos cotidianos, de modo que representaran cómo se sentían al ser excluidos o al excluir a otros.

Pruebas piloto y ajustes.

Durante las pruebas piloto, se utilizaron cuestionarios y observación para evaluar la efectividad de las actividades al promover la reflexión emocional y la expresión artística. La retroalimentación permitió identificar que las actividades con materiales maleables, como arcilla y telas, eran más efectivas para facilitar una conexión corporal con las emociones. En consecuencia, se integraron más dinámicas de este tipo.

Adaptación de los prototipos.

Se realizaron ajustes en cuanto a la complejidad y la duración de las actividades; así, estas últimas se adaptaron para ser inclusivas y accesibles a todos los estudiantes, por lo que se consideraron diferentes estilos de aprendizaje y formas de experimentar las emociones.

Quinta etapa: probar

Finalmente, se implementaron los prototipos ajustados en un entorno real para evaluar su efectividad y refinar las actividades para un laboratorio. Este proceso se dio gracias a las siguientes acciones.

Sesiones de laboratorio.

Las sesiones se estructuraron en ciclos de tres partes: exploración artística, reflexión individual y discusión grupal. La actividad del mapa emocional colectivo, por ejemplo, invitaba a los estudiantes a representar en un lienzo compartido sus emociones relacionadas con un conflicto reciente, a fin de identificar zonas de tensión y armonía.

Evaluación a través de cuestionarios y observación participativa.

Los cuestionarios medían cambios en la percepción de la empatía, y la observación se centró en la interacción entre los estudiantes. Además, se notó un aumento en la disposición de los participantes a compartir sus experiencias y a reconocer las emociones de los demás.

Iteración continua.

Los ajustes adicionales incluyeron la incorporación de más actividades de movimiento y música para diversificar las formas de expresión. Asimismo, la estructura de las sesiones se refinó para incluir momentos de relajación y técnicas de *mindfulness* al final de cada encuentro.

Capítulo 3**. Propuesta de creación del LEAE**

Sistematización teórica para las bases de la empatía, gestión emocional y experiencia sensible

El proceso de sistematización teórica desarrollado en esta investigación no se limita a la recopilación de conceptos, sino que busca articular una comprensión profunda de la empatía, la gestión emocional y la experiencia sensible como ejes centrales en la formación socioemocional. La exploración de estas dimensiones desde diversas perspectivas ha evidenciado que la intersección entre estos conceptos ofrece herramientas fundamentales para repensar la educación emocional en contextos formativos.

Empatía como fundamento ético y social

El análisis de la obra de Levinas (2001) destaca que la empatía no es solo una habilidad emocional, sino un compromiso ético que implica reconocer al otro en su singularidad y asumir una responsabilidad activa en la relación con él. Esta perspectiva es clave en la planificación de un laboratorio, pues invita a los estudiantes a explorar la alteridad a través de dinámicas artísticas que promuevan la sensibilidad hacia experiencias ajenas.

Por su parte, Nussbaum (2008) profundizó en esta idea al plantear que las artes y la literatura permiten ampliar la imaginación moral, dado que facilitan la comprensión de realidades distintas a las propias. En este sentido, la revisión teórica ha permitido identificar que promover la empatía en contextos educativos no solo implica comprender al otro, sino también desafiar las estructuras de pensamiento que perpetúan formas de exclusión. Por tanto, la propuesta del laboratorio se proyecta como un espacio para que los estudiantes

reflexionen sobre la convivencia y las dinámicas de discriminación a través del arte y la exploración emocional.

Gestión emocional y cognición corporizada

La gestión emocional, desde la teoría de Mayer y Salovey (1997), se presenta como un proceso complejo que involucra identificar, comprender y regular las emociones para favorecer la convivencia y el bienestar personal. Sin embargo, al analizar la teoría de la cognición corporizada de Merleau-Ponty (1993) y Varela et al. (1993), se hizo evidente que las emociones no son procesos aislados del cuerpo, sino que se manifiestan a través de la experiencia física y la interacción con el entorno. Esta comprensión teórica ha sido fundamental para diseñar un laboratorio que no se limite al desarrollo conceptual de las emociones, sino que involucre dinámicas donde los estudiantes exploren sus estados emocionales mediante la conexión sensorial y corporal. La intención es que, a través del movimiento, la percepción y la experiencia física, ellos puedan desarrollar una comprensión más integral de sus propias emociones y las de los demás.

El arte como medio para la transformación emocional

A partir de la revisión de Dewey (1949), McNiff (1992) y Malchiodi (2013), se comprende que el arte trasciende la dimensión estética y se convierte en un espacio donde las emociones pueden explorarse y transformarse simbólicamente. Es así como la creación artística facilita la externalización de emociones complejas, lo que les permite a los individuos visualizar, reorganizar y dar sentido a experiencias que, de otro modo, podrían permanecer inaccesibles.

Este hallazgo teórico refuerza la decisión de integrar el arte en el diseño de un laboratorio, no como un simple recurso pedagógico, sino como un medio que propicie la reflexión emocional y la transformación personal. La creación simbólica se proyecta como

una herramienta clave para que los estudiantes puedan profundizar en sus procesos emocionales y sociales de forma segura y significativa.

Primer Encuentro de Arte y Emoción como Espacio de Validación y Reflexión Interdisciplinar

La construcción de las bases teóricas relacionadas con la empatía, la gestión emocional y la experiencia sensible se sustentó en el análisis de literatura especializada, pero también en espacios de diálogo académico que facilitaron la validación y el enriquecimiento de los conceptos propuestos. Un hito fundamental en este proceso fue el Primer Encuentro de Arte y Emoción: Ciencias Cognitivas y Educación para el Bienestar, diseñado como un espacio interdisciplinar para explorar las conexiones entre el arte, la emoción y la educación para el bienestar.

De ese modo, el encuentro reunió a profesionales y académicos de diversas disciplinas, como artistas, psicólogos, fisioterapeutas y fonoaudiólogos, quienes presentaron reflexiones y experiencias en torno a la manera en que el arte puede actuar como catalizador para la comprensión emocional y el desarrollo socioemocional. Además, las ponencias abordaron temas como la relación entre la música, la emoción y la literatura; el uso de la danza como herramienta para procesar emociones; la configuración de la melancolía desde una perspectiva artística; la transformación y la esperanza en comunidades vulnerables a través del arte; y los vínculos entre emoción, arte e inteligencia emocional. Estos aportes ofrecieron un panorama amplio sobre la capacidad del arte para integrarse en procesos educativos y terapéuticos orientados al bienestar (Anexo 5).

Adicionalmente a la cocreación del evento, este proyecto se presentó como una ponencia bajo el título "Arte para la educación emocional", con la que se expusieron las bases teóricas de un modelo educativo centrado en la adaptación a múltiples lenguajes,

metodologías y experiencias individuales, con el objetivo de fomentar una educación emocional inclusiva. Como parte del encuentro, también se llevó a cabo un taller de identificación emocional a través del arte, donde los participantes exploraron sus propias emociones mediante actividades artísticas, al vivenciar los conceptos expuestos en las intervenciones académicas.

En suma, este encuentro resultó ser un espacio clave para validar los fundamentos teóricos y metodológicos relacionados con la empatía y la gestión emocional, y permitió reflexionar sobre la importancia de la interdisciplinariedad en los procesos educativos y de bienestar, con lo que se destacó la pertinencia del arte como medio para atender la diversidad de necesidades emocionales en contextos educativos y comunitarios. En esa medida, los comentarios y reflexiones generados durante el encuentro fortalecieron las bases conceptuales de esta investigación y evidenciaron cómo la integración de perspectivas artísticas y académicas enriquece la comprensión y el abordaje de las emociones en la educación.

Integración de teorías en el diseño de un laboratorio

La articulación entre la empatía, la gestión emocional y el arte permitió estructurar un laboratorio que promoviera un aprendizaje experiencial y transformador; en este sentido, el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2015) fue clave para diseñar una secuencia pedagógica en la que los estudiantes pudieran experimentar, reflexionar y aplicar sus aprendizajes de manera progresiva.

Este marco teórico no solo proporcionó un sustento conceptual, sino que orientó la propuesta metodológica del laboratorio hacia la creación de un espacio donde los participantes vivenciaran, expresaran y reflexionaran sobre sus emociones a través de experiencias artísticas. Fue así como la combinación de estos enfoques permitió abordar la

formación socioemocional de manera integral, con lo que se vieron favorecidas tanto la autorreflexión como la comprensión de la alteridad.

De otra parte, el análisis teórico desarrollado ha permitido identificar con claridad la interrelación entre la empatía, la gestión emocional y la experiencia artística como elementos fundamentales en la formación socioemocional. Este marco teórico no solo aporta una base conceptual, sino que orienta decisiones clave en el diseño del laboratorio propuesto, como la incorporación de dinámicas artísticas y sensoriales que fomenten la exploración emocional y la comprensión ética del otro. De este modo, se establece que el laboratorio debe ofrecer experiencias prácticas donde los participantes puedan reflexionar y cuestionar sus propias percepciones emocionales y sociales, a fin de contribuir al desarrollo integral de habilidades socioemocionales. Por tanto, la integración de estos enfoques no solo fortalece la propuesta metodológica, sino que responde a la necesidad de promover espacios educativos inclusivos y conscientes de la diversidad emocional y cultural de los estudiantes.

Reconocimiento de necesidades socioemocionales en estudiantes: hallazgos a partir de la electiva "¿Qué hacer con lo que siento?: espacio de creatividad emocional".

Introducción al contexto y metodología

El análisis metodológico basado en la implementación de una metodología artística y experiencial revela hallazgos significativos sobre cómo las dinámicas sensoriales, creativas y reflexivas facilitan la exploración socioemocional de los estudiantes. De esa manera, la aplicación de principios como los de la creación simbólica, la cognición corporizada y el aprendizaje experiencial, abordados en el Capítulo 2, evidencia que estas prácticas no solo

enriquecen la experiencia formativa, sino que además potencian el desarrollo emocional y la construcción de la empatía desde una perspectiva integral. Esta metodología permite a los estudiantes conectar con sus emociones desde la experiencia corporal y simbólica, al alejarse de enfoques meramente racionales y al favorecer una comprensión más profunda de su mundo emocional.

El uso de dinámicas creativas y sensoriales se revela como un medio efectivo para ampliar las posibilidades de expresión emocional, especialmente para aquellos estudiantes con limitaciones en la verbalización de sus sentimientos. Estas prácticas aportan un espacio seguro para la exploración emocional, y promueven la autoconciencia y la conexión con los demás, lo que facilita la creación de un entorno formativo más inclusivo y empático.

Hallazgos metodológicos identificados

- Exploración sensorial y expresión corporal como catalizadores emocionales: la exploración de materiales, texturas y sonidos facilita que los estudiantes accedan a sus emociones de manera no verbal, a fin de ampliar las vías de expresión emocional. De ese modo, la expresión corporal a través de ejercicios de movimiento permite una conexión emocional profunda al involucrar la dimensión física de la experiencia, y al evidenciar que la conexión mente-cuerpo es un recurso clave en la exploración socioemocional. Al respecto, la progresión desde la exploración individual hasta la creación colectiva refuerza la conexión emocional de forma gradual y contenida, y esta aproximación es especialmente valiosa cuando se combina con dinámicas de improvisación y exploración libre, pues les permite a los estudiantes un proceso de descubrimiento sin las limitaciones de una estructura rígida.

- Creación simbólica y metáforas visuales: el uso de símbolos y metáforas visuales se destaca como un recurso efectivo para la proyección emocional sin confrontación directa. Al permitir que los estudiantes proyecten emociones complejas de manera indirecta, esta estrategia promueve una apertura emocional más segura y accesible. Además, la representación simbólica facilita la construcción de un lenguaje emocional compartido entre los participantes, lo que propicia un diálogo emocional más profundo y consciente. En suma, la capacidad de externalizar emociones a través de formas visuales y abstractas contribuye a reducir barreras emocionales, dado que permite la expresión de experiencias internas con mayor libertad.
- Creación colectiva y validación entre pares: las prácticas de cocreación artística, como las intervenciones grupales y los proyectos colaborativos, promueven la interacción emocional y la validación entre pares. La experiencia de construir en conjunto permite que los estudiantes no solo exploren sus propias emociones, sino que se expongan a la perspectiva emocional del otro, con lo que se amplía su comprensión de la alteridad. Este proceso genera un sentido de comunidad, respeto y escucha activa, lo que favorece la comprensión de la alteridad y la empatía como partes fundamentales del aprendizaje socioemocional. Es así como la colaboración en la creación simbólica profundiza las conexiones interpersonales y promueve la reflexión sobre la diversidad de experiencias emocionales en el grupo.
- Ciclo de aprendizaje experiencial aplicado: el ciclo de aprendizaje experiencial se manifiesta de manera clara en la secuencia metodológica implementada. Ante esto, las fases de experiencia directa, reflexión guiada, conceptualización y

aplicación creativa aseguran un proceso integral de aprendizaje emocional. De esa forma, la repetición y la variación de los ejercicios artísticos permiten que los estudiantes experimenten, reflexionen y observen su evolución personal en la identificación y la expresión emocional, con lo que consolida el aprendizaje de manera progresiva. Para concluir, la práctica reflexiva al final de cada experiencia contribuye no solo a la integración de lo vivido, sino a la posibilidad de establecer conexiones más profundas entre la experiencia artística y la comprensión emocional.

Todos estos hallazgos evidencian que la metodología artística y experiencial, cuando se fundamenta en prácticas sensoriales, creación simbólica y ciclos de aprendizaje experiencial, puede facilitar la exploración emocional y el desarrollo de la empatía en los estudiantes. La combinación de estas prácticas con espacios de reflexión consciente y expresión colectiva promueve una mayor conexión emocional a nivel individual, pero también fortalece la comprensión grupal y la validación emocional entre pares. Estos resultados respaldan la pertinencia de continuar fortaleciendo el diseño metodológico del laboratorio, para asegurar que las actividades propuestas mantengan un equilibrio entre exploración creativa, conexión emocional y reflexión crítica.

De acuerdo con lo planteado, la presencia de un enfoque integral, donde la experiencia artística sea un vehículo para la introspección y la conexión interpersonal, se consolida como un pilar clave para la efectividad de la propuesta metodológica y se alinea con los objetivos generales de fortalecer la empatía y la conciencia socioemocional en entornos educativos.

Estructura y acciones del LEAE para el desarrollo de competencias socioemocionales.

Sistema de acciones para la creación del LEAE

El diseño de un LEAE parte de la comprensión de la actividad creativa y reflexiva como un medio para la exploración emocional y el fortalecimiento de la empatía. Este enfoque reconoce la experiencia artística como un proceso integral en el que el cuerpo, la percepción sensorial y la creación simbólica convergen para facilitar un espacio de autoconocimiento y expresión emocional. La propuesta se basa en la construcción de un entorno formativo que promueve la interacción emocional y el aprendizaje experiencial como herramientas para la exploración de la alteridad.

En consecuencia, para la implementación de un laboratorio, es necesario estructurar un sistema de acciones progresivas y complementarias que faciliten la integración entre la exploración emocional y las prácticas artísticas, a fin de asegurar una evolución gradual de la experiencia. Este sistema se plantea en los siguientes términos:

- Reconocimiento de los hábitos expresivos y emocionales: la fase inicial se orienta a la toma de conciencia sobre patrones emocionales y expresivos habituales en los participantes. Al respecto, se desarrollan dinámicas específicas para explorar la relación entre las emociones y las respuestas corporales, lo que ayuda a identificar tensiones, bloqueos o automatismos que limiten la expresión libre. Ejercicios como la observación de microgestos, la identificación de posturas corporales asociadas a estados emocionales, y la escritura reflexiva se integran para facilitar este proceso de autoconciencia.

- Exploración sensorial y corporal: a partir del reconocimiento personal se promueve la exploración sensorial y corporal como vía de acceso a la experiencia emocional. Esta fase se enfoca en la activación de los sentidos mediante dinámicas de percepción táctil, visual, auditiva y de movimiento, y trabaja prácticas como la exploración de texturas, la experimentación con sonidos no verbales, y el contacto con materiales que estimulen la percepción sensorial, con lo que se favorece la conexión emocional desde lo corporal y se amplían las vías de expresión no verbal.
- Creación simbólica y metáforas visuales: la creación simbólica se plantea como un medio para la proyección emocional de manera indirecta, lo que facilita la representación de experiencias internas a través de recursos visuales y plásticos. En esta fase se desarrollan dinámicas centradas en la elaboración de metáforas visuales, como el *collage*, la pintura gestual o la creación de figuras abstractas, a fin de externalizar emociones complejas sin necesidad de verbalización directa. Esta aproximación reduce la resistencia emocional y fomenta una exploración emocional segura.
- Ejercicios de improvisación y espontaneidad creativa: los ejercicios de improvisación se implementan con la intención de confrontar los esquemas rígidos de comportamiento, y con ello se propicia la expresión espontánea y libre de juicios. Así las cosas, dinámicas como la dramatización de estados emocionales, los juegos de rol y la expresión corporal improvisada permiten a los participantes acceder a niveles más profundos de expresión emocional. Además, la ausencia de directrices técnicas rígidas favorece un entorno de libertad creativa que estimula la confianza y la conexión con el presente emocional.

- Prácticas de cocreación y validación grupal: las prácticas colaborativas se diseñan para promover la validación emocional y la escucha activa a nivel grupal. A través de intervenciones colectivas, como la elaboración de murales emocionales, la creación de obras conjuntas o las dinámicas de escritura colaborativa, los participantes experimentan un proceso de validación emocional mutua, donde se refuerzan la empatía y el respeto por la diversidad de experiencias emocionales. Estos espacios permiten la confrontación constructiva de ideas y la apreciación de la singularidad de cada participante.
- Ciclo de aprendizaje experiencial: la estructura del laboratorio sigue un ciclo de aprendizaje experiencial, con lo que se asegura la integración de las fases de experiencia directa, reflexión guiada, conceptualización y aplicación creativa. Cada experiencia artística se acompaña de un proceso reflexivo en el que los participantes analizan sus propias reacciones emocionales, identifican patrones y elaboran conclusiones personales sobre sus procesos de autoconocimiento emocional.
- Procesos reflexivos y narrativas personales: los espacios de reflexión individual y colectiva ocupan un lugar central en la metodología del laboratorio. Con ello, se fomenta la creación de bitácoras personales y registros emocionales, así como la posibilidad de narrar las experiencias a través de relatos escritos o narrativas visuales. Estas prácticas buscan consolidar la integración de la experiencia artística con la comprensión emocional, lo que facilita un proceso de autoevaluación y toma de conciencia continua.

Elementos clave para la implementación del laboratorio

- Dimensión corporal y sensorial: se promueve la conexión con el cuerpo y los sentidos como canal de acceso al mundo emocional, pues ello permite la percepción y la expresión de las emociones desde lo sensorial.
- Lenguaje simbólico: la utilización de recursos simbólicos facilita la expresión emocional indirecta, lo que contribuye a un espacio seguro y accesible para todos los participantes.
- Validación colectiva: las dinámicas grupales enfatizan la escucha activa y la validación emocional, con lo que se fortalecen la comprensión empática y la interacción respetuosa.
- Progresión metodológica: la secuencia de actividades se plantea de forma progresiva, y esto favorece la exploración emocional desde prácticas sencillas hacia experiencias artísticas más complejas.
- Reflexión y evaluación continua: la inclusión de momentos reflexivos permite revisar y profundizar la comprensión de los procesos emocionales vividos, con lo que se promueve la integración de los aprendizajes.

En síntesis, el diseño de un LEAE se fundamenta en un sistema de acciones secuenciales que integran la exploración sensorial, la creación simbólica y la validación emocional. Cada uno de los elementos planteados contribuye a un proceso formativo donde los participantes pueden explorar sus emociones de manera profunda, fortalecer la empatía y comprender la alteridad a través de experiencias artísticas y reflexivas. Esta propuesta metodológica se mantiene abierta y adaptable, a fin de asegurar que las experiencias creativas promuevan un aprendizaje emocional integral y significativo.

Introducción a la estructuración del laboratorio

El diseño del laboratorio de experimentación artística y emocional se desarrolló en tres etapas clave: la de sensibilización, la de exploración artística, y la de reflexión y aplicación. Estas no solo respondieron a las necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes, sino que también se orientaron a fomentar un aprendizaje experiencial y progresivo que integrara las dimensiones de la empatía, la gestión emocional y la autoexploración.

- Primera etapa: sensibilización
    - Objetivo de la etapa: crear un ambiente seguro y propicio para la introspección inicial y el reconocimiento emocional. Esta etapa busca que los estudiantes tomen conciencia de su propio mundo emocional, con lo que se facilitan la autoobservación y el establecimiento de una conexión básica con sus sentidos y percepciones.
    - Actividades centrales:
        - Bitácora emocional: la escritura en bitácoras emocionales permite a los estudiantes registrar sus estados emocionales de forma periódica, lo que contribuye a un proceso de autoexploración sostenido. Esta actividad sirve como introducción al vocabulario emocional y facilita la identificación de patrones personales.
        - Cognición corporizada: se integran ejercicios de percepción sensorial que estimulan la conexión entre cuerpo y emoción. Ejercicios sencillos, como el reconocimiento de texturas y la práctica de la respiración consciente, hacen que los estudiantes comprendan cómo sus emociones pueden manifestarse y procesarse a través del cuerpo.

    - Resultados esperados: se espera que los estudiantes ganen familiaridad con sus emociones y desarrollen una disposición a participar en las actividades subsiguientes. La bitácora emocional, en particular, establece una base para el seguimiento de su desarrollo emocional a lo largo del laboratorio.

- Segunda etapa: exploración artística
    - Objetivo de la etapa: profundizar en la autopercepción emocional a través de experiencias artísticas y sensoriales. En esta etapa se busca que los estudiantes exploren sus emociones de una forma práctica y experiencial, al utilizar distintos lenguajes artísticos y los sentidos como vías de expresión.
    - Actividades centrales:
        - Lenguajes artísticos sensoriales: las actividades sensoriales incluyen la creación de *collages* visuales, la poesía basada en aromas y el modelado táctil. Cada ejercicio ofrece a los estudiantes un medio de expresión alternativo al lenguaje verbal, lo que alienta una conexión emocional que es menos lineal y más asociativa.
        - Modelado y plástica: en el modelado con materiales como plastilina y arcilla los estudiantes transforman sus percepciones y emociones en objetos tangibles. Este proceso permite una externalización simbólica de las emociones que puede facilitar la reflexión y el entendimiento de experiencias difíciles de verbalizar.
    - Resultados esperados: al involucrarse en actividades artísticas, los estudiantes logran expresar emociones que antes no podían verbalizar fácilmente. La exploración artística también fortalece su capacidad de

introspección y estimula su creatividad, lo que refuerza una empatía más compleja hacia sí mismos y hacia los demás.

- Tercera etapa: reflexión y aplicación
  - Objetivo de la etapa: consolidar los aprendizajes emocionales y fomentar la aplicación de la empatía y la gestión emocional en contextos cotidianos. Esta etapa promueve el análisis y la transferencia de lo aprendido, lo que alienta a los estudiantes a reconocer cómo sus experiencias emocionales pueden impactar sus relaciones y su entorno social.
  - Actividades centrales:
    - Reflexión grupal: se habilitan espacios de diálogo guiado donde los estudiantes comparten sus experiencias al explorar cómo cada actividad los afecta emocionalmente. A través de la reflexión compartida, se promueve una escucha activa y se refuerza el respeto hacia las vivencias de otros.
    - Aplicación práctica en contextos de convivencia: en ejercicios como los de discusión de casos reales de convivencia, se plantea a los estudiantes cómo aplicar lo aprendido en su vida diaria. La empatía y la gestión emocional se abordan como herramientas prácticas para la resolución de conflictos y la intervención en situaciones de discriminación.
  - Resultados esperados: la etapa de reflexión y aplicación se orienta a que los estudiantes desarrollen su capacidad para reconocer y regular sus emociones en situaciones sociales, y se busca que apliquen la empatía de forma activa, al intervenir en contextos de exclusión o discriminación con mayor sensibilidad y responsabilidad social.

- Conclusión de la estructuración

Cada etapa del laboratorio cumple un rol específico y progresivo en el desarrollo de habilidades socioemocionales: la de sensibilización establece una base de autoconocimiento; la de exploración artística facilita una comprensión profunda a través del arte; y la de reflexión y aplicación consolida el aprendizaje para que se refleje en la vida cotidiana. Esta estructuración asegura que el laboratorio no solo sea una experiencia emocional intensa, sino también una herramienta educativa de largo alcance en el fortalecimiento de la empatía y la convivencia, como se muestra en el siguiente ejemplo.

LEAE

Etapa 1: sensibilización y diagnóstico.

Objetivo general

Concienciar al participante sobre su papel en las relaciones de convivencia, a fin de fomentar la autopercepción de actitudes y comportamientos hacia la empatía y la discriminación.

Objetivos específicos

- Identificar las actitudes y emociones del participante relacionadas con la discriminación y la empatía.
- Evaluar las habilidades socioemocionales, especialmente en el ámbito de la convivencia, a través de ejercicios fenomenológicos.

Contenido

- Introducción a los conceptos de empatía y autopercepción basados en autores como Levinas (alteridad y responsabilidad frente al otro) y Martha Nussbaum (vulnerabilidad emocional).

- Reflexión sobre experiencias personales de convivencia y comportamientos discriminatorios.

Actividades y detalles

- Reflexión guiada sobre empatía y discriminación.
    - Descripción: reflexión inicial basada en preguntas sobre autopercepción y experiencias de discriminación en relación con la alteridad y la responsabilidad moral.
    - Duración: 20 minutos.
    - Materiales: cuaderno de bitácora, bolígrafo.
    - Instrucciones: guiado por preguntas basadas en la teoría de Levinas, el participante explora cómo percibe a los demás en situaciones de conflicto.
    - Ejemplos de preguntas: ¿En qué momentos siento que mi percepción de los demás se limita a mis prejuicios?, ¿qué me impide asumir responsabilidad en momentos de conflicto?
    - Reflexión final: escribir una breve conclusión sobre la importancia de reconocer la alteridad en los otros y asumir la propia responsabilidad.
- Mapa emocional personal con conciencia corporal.
    - Descripción: actividad que combina la creación de un mapa emocional y el registro de sensaciones físicas para explorar la relación cuerpo-emoción en situaciones de convivencia.
    - Duración: 30 minutos.
    - Materiales: hoja en blanco, lápices de colores o marcadores.
    - Instrucciones: dibujar un esquema sencillo del entorno universitario para identificar áreas de conflicto y bienestar emocional. Después de marcar las

emociones en el mapa, el participante debe cerrar los ojos e intentar sentir cómo reacciona físicamente en cada espacio.

- Reflexión escrita: ¿Cómo se manifiestan físicamente mis emociones en estos espacios?, ¿qué puedo aprender sobre mi respuesta corporal ante situaciones difíciles?

Etapa 2: experimentación artística y emocional con exploración de técnicas y materiales.

Objetivo general

Facilitar la expresión emocional y el desarrollo de empatía a través de la creación artística y el uso de la cognición corporizada.

Objetivos específicos

- Facilitar la exploración y la expresión de emociones a través de medios artísticos, a fin de promover una reflexión simbólica sobre los conflictos personales.
- Desarrollar una comprensión profunda de las propias emociones y las ajenas mediante técnicas de cognición corporal y dramatización.

Contenido

- Uso del arte como herramienta de introspección y conciencia corporal.
- Técnicas de dramatización y cognición corporal para promover la empatía al tomar como base la teoría de la cognición corporizada.

Actividades y detalles

- Exploración de técnicas y materiales para expresión artística.

  - Descripción: los participantes exploran diversas técnicas y materiales artísticos para descubrir el medio que mejor exprese sus emociones y autopercepción.
  - Duración: 20 minutos.
  - Materiales: acuarelas, lápices, pasteles, tinta, papel texturizado, arcilla, etc.
  - Instrucciones: el facilitador prepara una estación con distintos materiales y técnicas disponibles. Los participantes experimentan libremente con cada opción para explorar cómo se sienten al usar cada material para expresar sus emociones.
  - Reflexión guiada: al final de la exploración, se invita a reflexionar sobre cómo cada técnica influye en la expresión de las emociones, con preguntas como las siguientes: ¿Cuál material me ayuda a expresar mis emociones con mayor claridad o comodidad?, ¿qué material me desafía o me saca de mi zona de confort?

- Expresión artística y simbólica de emociones con técnica elegida.
  - Descripción: utilizando el material y la técnica que mejor se adapte a su expresión emocional, el participante explora una emoción negativa y simboliza su conflicto.
  - Duración: 40 minutos.
  - Materiales: materiales elegidos en la actividad anterior.
  - Instrucciones: seleccionar una emoción vinculada a una experiencia de conflicto universitario. Luego, crear una representación visual de esta emoción usando símbolos y metáforas, a fin de explorar cómo el medio elegido permite expresar o transformar la emoción.

  - Reflexión final: ¿Cómo me siento al ver mi emoción representada con esta técnica?, ¿qué simboliza cada elemento y cómo se conecta con mi conflicto?

- *Role-play* con registro de sensaciones físicas.
  - Descripción: actividad de dramatización en la que el participante asume diferentes roles para sentir y explorar distintas perspectivas emocionales y corporales en situaciones de conflicto.
  - Duración: 30 minutos.
  - Materiales: espacio amplio, espejo, accesorios simbólicos (objetos como una bufanda o silla que represente una postura emocional).
  - Instrucciones: pensar en una situación de conflicto y adoptar diferentes roles en la escena. Al asumir cada rol, se deben registrar las sensaciones físicas y emociones experimentadas en una libreta, para observar cómo el cuerpo reacciona ante cada posición o rol.
  - Reflexión final: ¿Qué descubrí sobre cómo mi cuerpo refleja mis emociones en situaciones de conflicto?
- Carta de empatía y reflexión (anónima o ficticia).
  - Descripción: el participante escribe una carta dirigida a una persona involucrada en un conflicto donde reflexiona sobre sus emociones y expresa empatía desde una postura fenomenológica.
  - Duración: 20 minutos.
  - Materiales: papel, bolígrafo, sobre.
  - Instrucciones: en la carta, el participante explora las emociones sentidas durante el conflicto y considera cómo la otra persona pudo haber percibido la situación.

- Reflexión adicional sobre cómo podría cambiar la situación si mostrara mayor empatía.

Etapa 3: integración y evaluación con mapa de crecimiento personal.

Objetivo general

Consolidar los aprendizajes al evaluar el impacto del laboratorio en las habilidades socioemocionales y al establecer compromisos hacia el cambio personal.

Objetivos específicos

- Evaluar el impacto del laboratorio en el desarrollo de competencias como la empatía y el autoconocimiento.
- Fomentar la proyección del aprendizaje hacia la vida cotidiana y el contexto universitario.

Contenido

- Reflexión final sobre los aprendizajes en empatía y autoconocimiento para evaluar el impacto a nivel corporal y emocional.
- Evaluación y compromiso personal hacia la transformación de comportamientos en la convivencia.

Actividades y detalles

- Actividad de evaluación creativa: mapa de crecimiento personal
  - Descripción: los participantes transforman la rúbrica de autoevaluación en un mapa de crecimiento personal, un instrumento artístico que refleja su desarrollo emocional y empatía de manera visual.
  - Duración: 45 minutos.

- Materiales: cartulina o papel de gran tamaño, lápices de colores, marcadores, pegatinas, recortes de revistas y otros materiales artísticos opcionales.
- Instrucciones: el participante elige un símbolo que represente su estado inicial en el laboratorio, como una semilla, un círculo o una puerta. Este símbolo es el punto de partida de su mapa. Luego, este debe dibujar ramas para cada criterio; es decir: desde el símbolo central, dibuja ramas que representen cada criterio de la rúbrica, como la autopercepción, la empatía y la regulación emocional; y, al final de cada rama, el participante crea una representación visual (símbolos o imágenes) que muestre su nivel de crecimiento y sus reflexiones sobre ese criterio. Asimismo, el estudiante debe usar colores y formas para indicar su progreso: cada rama puede tener una progresión de color que refleje su avance (tonos oscuros para nivel básico y tonos claros o brillantes para nivel avanzado), y también se pueden usar patrones, como líneas rectas para el nivel básico, líneas onduladas para el intermedio, y círculos o estrellas para el nivel avanzado. Finalmente, se deben incorporar palabras clave; por eso, en cada rama, el participante debe escribir palabras o frases clave sobre su proceso, reflexiones y compromisos futuros en relación con cada criterio.
- Conclusión y compromiso visual: en la base del mapa o al final de las ramas, el participante ilustra su compromiso personal de cambio. Esto podría ser una frase decorada o un símbolo que represente su intención de aplicar lo aprendido en su vida cotidiana.

Conclusiones

Esta investigación representa un aporte significativo para la comprensión y la aplicación de estrategias pedagógicas que integran el arte como un medio para fomentar el desarrollo de la empatía y las habilidades socioemocionales en el ámbito universitario. Ante esto, el laboratorio, como espacio de experimentación que integre lo artístico y lo emocional, se ha concebido como un lugar transformador, diseñado para responder a problemáticas actuales de convivencia, discriminación y violencia en la Universidad del Rosario, cuyo enfoque se enraíza en la intersección entre las experiencias emocionales, la expresión artística y los principios fenomenológicos, con lo que ofrece una alternativa innovadora en la educación emocional.

En ese sentido, el arte en sus múltiples manifestaciones se ha consolidado como una herramienta poderosa para simbolizar y comprender las emociones humanas, pues involucra tanto el cuerpo como la mente, para que las personas accedan a dimensiones de su experiencia emocional que trascienden el lenguaje verbal. Inspirado en este potencial, el laboratorio se propone como un espacio para explorar el impacto de la creación artística en la reflexión y el desarrollo emocional de los estudiantes, de forma que estos encuentren nuevas formas de representar su mundo interno y conectar con la alteridad.

La integración de la teoría de la cognición corporizada en la propuesta del laboratorio permite destacar la relación intrínseca entre la experiencia sensible y la formación de habilidades socioemocionales, al reconocer que las emociones no son meramente un fenómeno interno o abstracto, sino que emergen en la interacción entre el cuerpo, el entorno y las relaciones sociales. En esa medida, el laboratorio no solo se

presenta como un espacio de autoexploración, sino como un lugar donde los estudiantes pueden experimentar y vivenciar la empatía de manera situada y encarnada.

En el marco de las políticas institucionales de la Universidad del Rosario, la propuesta del laboratorio se presenta como una estrategia que trasciende los enfoques tradicionales basados en el castigo o la sanción punitiva. En lugar de centrarse en la penalización de comportamientos negativos, el laboratorio propone un modelo educativo que busca transformar las dinámicas de convivencia a través de la sensibilización, el desarrollo de la empatía y la autorreflexión. Además, mediante la integración del arte y las emociones como herramientas pedagógicas, se permite que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y comprendan el impacto de sus comportamientos en los demás, con lo que se fomenta una responsabilidad ética y social que emerge desde el entendimiento y no desde la imposición. Este enfoque educativo promueve un cambio profundo en las relaciones interpersonales, al abordar las problemáticas de discriminación y violencia desde la comprensión y el aprendizaje; esto, en lugar de perpetuar dinámicas de control o represión.

Desde una perspectiva metodológica, el enfoque fenomenológico adoptado en esta investigación ha sido clave para comprender las vivencias de los estudiantes en relación con la empatía y las dinámicas de discriminación. La elección de esta metodología ha permitido una aproximación profunda a los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias emocionales y a las formas en que estas moldean su interacción con los demás; un tipo de acercamiento que ha sentado las bases para estructurar un laboratorio que se adapta a las realidades y necesidades del contexto universitario.

En suma, el laboratorio como espacio pedagógico se perfila como un modelo adaptable y replicable en otros contextos educativos, dado que la flexibilidad de su diseño,

basado en el aprendizaje experiencial y la integración de enfoques corporizados, lo hace relevante para abordar problemáticas específicas de convivencia y promover una educación emocional integral. De esta manera, este trabajo pone en evidencia la necesidad de reconocer el arte y la emoción como pilares fundamentales para el desarrollo humano y la construcción de comunidades más inclusivas y respetuosas.

En definitiva, esta investigación invita a repensar la educación como un proceso que va más allá de la transmisión de conocimientos, a fin de convertirse en un espacio donde las emociones, el cuerpo y el arte se conjugan para transformar las interacciones humanas. De ese modo, el LEAE se erige como un ejemplo de cómo las experiencias sensibles pueden enriquecer la educación, con lo que se ofrecen a los estudiantes herramientas para navegar sus emociones y relacionarse con los demás desde una perspectiva empática y humanista.

Recomendaciones

Este trabajo invita a ampliar el campo de estudio sobre la relación entre el arte, la empatía y la educación emocional, a fin de profundizar en aspectos que quedaron abiertos o que pueden enriquecer la comprensión del tema. Una de las principales recomendaciones es explorar nuevas metodologías que complementen o contrasten con el enfoque fenomenológico utilizado. Al respecto, los métodos mixtos o longitudinales podrían arrojar datos sobre los efectos sostenidos del arte en el desarrollo de habilidades socioemocionales, con lo que se proporcionaría evidencia más allá de las experiencias inmediatas del laboratorio.

Asimismo, sería valioso ampliar el enfoque poblacional, por lo que se debería llevar el análisis a otros niveles educativos, como la educación básica o secundaria, o incluso a contextos comunitarios y no formales; ello permitiría comparar las dinámicas emocionales y artísticas en diferentes etapas del desarrollo humano y distintos contextos socioculturales, y eso enriquecería la aplicabilidad de las conclusiones. En este sentido, también se recomienda incorporar perspectivas interseccionales que analicen cómo factores como el género, la etnia, la clase social y la orientación sexual influyen en las vivencias y prácticas empáticas en contextos educativos. Profundizar en estas variables podría generar un conocimiento más contextualizado y relevante para poblaciones específicas.

De igual forma, la relación entre la cognición corporizada y la empatía, apenas esbozada en esta investigación, constituye un terreno fértil para estudios futuros, el analizar con mayor profundidad cómo la interacción entre cuerpo, emoción y entorno puede facilitar el desarrollo de la empatía, así como identificar actividades artísticas específicas que potencien estas dinámicas es un área que aún tiene mucho por explorar. En paralelo, el

impacto diferencial de las diversas disciplinas artísticas, como las artes visuales, la música, el teatro o la danza, también merece explorarse para ayudar a identificar las prácticas que resultan más efectivas según los objetivos educativos y contextos particulares en los que se implementen.

Otra recomendación clave es diseñar herramientas de medición que permitan evaluar con mayor precisión los efectos del arte en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Instrumentos cualitativos y cuantitativos adaptados al tema facilitarían la sistematización de datos y contribuirían a una mayor rigurosidad en las investigaciones. En esta línea, resulta fundamental analizar cómo las experiencias artísticas pueden utilizarse para abordar problemáticas estructurales, como la discriminación y las violencias basadas en género, raza o clase social, lo que permitiría vincular más estrechamente el arte con objetivos de justicia social; ello, al explorar cómo las intervenciones artísticas pueden transformar imaginarios y comportamientos colectivos.

Finalmente, se recomienda fomentar investigaciones colaborativas e interdisciplinarias que integren perspectivas de la psicología, la educación, las artes y las ciencias sociales. Esta convergencia no solo enriquecería las aproximaciones metodológicas, sino que también proporcionaría un panorama más completo sobre la compleja interacción entre arte, emoción y convivencia, dado que, al nutrirse de múltiples enfoques, los futuros estudios podrían responder de manera más integral a las necesidades de los contextos educativos actuales.

Referencias

Ahmed, S. (2012). *On being included: racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.

Batson, C. D. (1991). *The altruism question: toward a social-psychological answer*. Erlbaum.

Beristain, C. M. (2007). *Reconciliación y reparación: experiencias en el ámbito internacional y su aplicación en la región andina*. Centro de Cooperación al Desarrollo.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bourdieu, P. (1986). *Forms of capital*. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.

Brown, T. (2009). *Change by design: how design thinking transforms organizations and inspires innovation*. Harper Business.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning.* Harvard University Press.

Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues, 8*(2), 5-21.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education, 29*(1), 37-53.

CASEL. (s.f.). *What is the CASEL framework?* https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/

Collingwood, R. G. (1993). *The principles of art*. Fondo de Cultura Económica.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1989*(1), 139–167.

Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza. Neurología de la emoción y los sentimientos*. Ediciones Destino.

Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3*(2), 71–100. https://doi.org/10.1177/1534582304267187

Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia* (S. Ramos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1934).

Dorst, K. (2011). The core of "design thinking" and its application. *Design Studies, 32*(6), 521-532.

Eberle, B. (1996). *SCAMPER: games for imagination development*. Prufrock Press.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion, 6*(3–4), 169–200. https://doi.org/10.1080/02699939208411068

Ekman, P. (2003)**.** *El rostro de las emociones*. RBA Libros

Extremera, N., & Fernández, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud, 15*(2), 117-137.

Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.*

Flores, A. M., & Tena, R. (2016). Design thinking: educational innovation and methodological research. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia,* (33). https://ddd.uab.cat/pub/dim/dim_a2016m3n33/dim_a2016m3n33a19.pdf

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).

Gallagher, S. (2017). *Enactivist interventions: rethinking the mind*. Oxford University Press.

Garavito, M. C. G. (2022). *Hacerse mundo con los otros: intersubjetividad como co-constitución*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.

García, M. (2021). *El país de las emociones tristes*. Editorial Planeta.

Gardner, H. (2006). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.

Gell, A. (2016). *Arte y agencia: una teoría antropológica*. Sb editorial.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (E. Mateo, Trad.). Javier Vergara Editor. (Obra original publicada en 1995).

Herman, J. (1992). *Trauma and recovery: the aftermath of violence. From domestic abuse to political terror*. Basic Books.

Hooks, b. (1984). *Feminist theory: from margin to center*. South End Press.

Husserl, E. (1950). *Meditaciones cartesianas: introducción a la fenomenología* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1931).

Kant, I. (2013). *Crítica del juicio* (M. García Morente, Trad.). Austral. (Obra original publicada en 1790).

Kelley, T., & Kelley, D. (2013). *Creative confidence: unleashing the creative potential within us all*. Crown Business.

Kelman, H. C. (1973). Violence without moral restraint: reflections on the dehumanization of victims and victimizers. *Journal of Social Issues, 29*(4), 25–61.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.

Kramer, E. (1971). *Art as therapy with children*. Schocken Books.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh.* Basic Books.

Lederach, J. P. (1997). *Building peace: sustainable reconciliation in divided societies*. United States Institute of Peace Press.

Leinonen, T., & Durall, E. (2014). Pensamiento de diseño y aprendizaje. *Comunicar,* 107-116.http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-10

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Hermeneia.

Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2011). *Designing for growth: a design thinking tool kit for managers*. Columbia University Press.

Malchiodi, C. A. (2013). *Art therapy and the neuroscience of relationships, creativity, and resiliency: skills and practices*. Guilford Press.

Marshall, J., & D'Adamo, K. (2018). Art studio as thinking lab: fostering metacognition in art classrooms. *Art Education, 71*(6), 9–16. https://doi.org/10.1080/00043125.2018.1505377

Matallana, D., Gómez-Restrepo, C., Ramírez, P., Tamayo Martínez, N., & Rondón, M. (2016). El reconocimiento de emociones, la empatía y los juicios morales en la Encuesta Nacional de Salud Mental (ENSM) de 2015 en Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 45*(Suppl. 1), 96-104. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2016.04.004

Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications* (pp. 3-31). Basic Books.

Mcmain, E., & Higheagle Strong, Z. (2021). Troubling dominant understandings of emotion in educational settings: a critical reflection on research and curriculum. *Critical Questions in Education, 12*, 1-19. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287250.pdf

McNiff, S. (1992). *Art as medicine: creating a therapy of the imagination*. Shambhala Publications.

Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Editorial Planeta.

Merlier, P. S. (2019). La empatía según Edith Stein. *Revista de Fenomenología y Ciencias Humanas*, *5*(2), 71-80. https://www.clafen.org/wp-content/uploads/2019/10/71-80-Merlier-270919.pdf

Michalko, M. (2006). *Thinkertoys: a handbook of creative-thinking techniques*. Ten Speed Press.

Muñoz, A. P., & Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis*, (16), 123-146. https://doi.org/10.25057/25005731.467

Naumburg, M. (1966). *Dynamically oriented art therapy: its principles and practice*. Grune & Stratton.

Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones*. Paidós.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (1.a ed.). Paidós.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Pécaut, D. (2001). *Orden y violencia: Colombia 1930-1954*. Siglo XXI Editores.

Quirós, D. A. E., Rojas, A. L. D., & Yáñez-Canal, J. (2024). El estudio de la cognición: hacia una perspectiva corporizada. *Psicología USP, 35.* https://doi.org/10.1590/0103-6564e210099

Salazar, A. (2022). Arte, emoción y cognición corporeizada: creando experiencias perceptivas a través de prácticas artísticas docentes. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas,*

Teoría Social y Pensamiento Crítico, (15), 112-130. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8299224

Simon, H. A. (1996). *The sciences of the artificial* (3rd ed.). MIT Press.

Stein, E. (1989). *Sobre el problema de la empatía* (W. Stein, Trad.). Editorial Herder. (Obra original publicada en 1917).

Tavira, L. (2007). El arte como educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 29,* 191–197. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100017

Universidad del Rosario. (2023). Informe de Activación de Ruta de Protocolo. *Protocolo de Prevención, Atención e Intervención sobre Violencias Basadas en Género y Discriminaciones*. Universidad del Rosario.

Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *The embodied mind: cognitive science and human experience*. MIT Press.

Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. Falmer Press.

Anexos

Anexo 1. Diario de observación

- Sesión 1 (01/08/24)

Durante la primera sesión, los estudiantes mostraron un conocimiento limitado sobre lo que son las emociones y su manejo. Algunos de ellos consideraban las emociones como algo poco relevante u “obsoleto”, y llegaron a afirmar que no sentían ninguna emoción específica. Otros, en contraste, describieron una alta sensibilidad emocional, por lo que señalaron que a veces les resultaba difícil manejar sus sentimientos. Esta diversidad en las respuestas iniciales reveló un rango amplio de experiencias y perspectivas en el grupo, lo que indicaba la necesidad de trabajar en un enfoque más inclusivo y comprensivo sobre las emociones.

- Sesión 2 (O8/08/24)

En esta sesión, se abordaron las creencias que los estudiantes tenían sobre el arte. La mayoría de ellos expresó tener pocas nociones sobre el significado y la función del arte, por lo que mostraron una actitud de prevención tanto hacia la apreciación del arte como espectadores como hacia su práctica creativa. Algunos mencionaron que nunca se habían sentido inclinados a participar en actividades artísticas, y otros relataron que habían abandonado prácticas como la música, el canto y la pintura al ingresar a la universidad.

Al presentar el video *Rap en las calles de Bogotá*, las reacciones de los estudiantes pusieron en evidencia algunos sesgos y actitudes discriminatorias: mientras que algunos no lograban considerar el rap como una forma de arte, otros reconocieron su valor en el contexto social. Este ejercicio reveló barreras importantes para aceptar formas de arte no alineadas con sus experiencias personales.

- Sesión 3 (15/08/24)

Se trabajaron las habilidades socioemocionales y se construyó un concepto colectivo de empatía. La mayoría de los estudiantes coincidió en definir la empatía como "ponerse en el lugar del otro", pero algunos cuestionaron esta definición al sugerir que esta podría implicar una superioridad implícita al asumir que uno puede entender completamente la experiencia ajena. Durante la sesión, se presentó un video sobre la discriminación hacia niños venezolanos en Bogotá. Noté que solo un estudiante mostró sensibilidad hacia el tema, mientras que la mayoría se mostró indiferente o incómoda, con comentarios como "cada persona vive su realidad". Este ejercicio evidenció dificultades para conectar con problemáticas distantes de su realidad.

- Sesión 4 (22/08/24)

Se introdujeron técnicas de creatividad para fomentar un acercamiento a las habilidades artísticas, a fin de explorar cómo los estudiantes podían aplicar la creatividad en sus propios campos de estudio. Con esto, se evidenció una tendencia a asociar la creatividad únicamente con lo artístico, lo que limita su aplicación en otros contextos. Asimismo, en un ejercicio práctico, donde debían resolver un problema para un usuario hipotético, se observó una desconexión con el usuario, lo que llevó a la creación de soluciones estereotipadas. Este resultado reveló la necesidad de un enfoque más integrador para desarrollar la empatía y la creatividad.

- Sesión 5 (29/08/24)

Durante esta sesión, los estudiantes trabajaron con la técnica del *collage* para crear *visual boards*, con el fin de explorar la relación entre los elementos visuales y la emoción. Aunque ellos lograron realizar un ejercicio introspectivo significativo, todavía se observaba una falta de escucha y atención durante las presentaciones de sus compañeros.

Posteriormente, se presentó un video sobre las tejedoras de Mampuján, el cual suscitó pocas conexiones significativas, dado que la mayoría de los estudiantes desconocía el contexto histórico. Sin embargo, algunos valoraron el *quilting* como una forma de gestión emocional y de fortalecimiento comunitario.

- Sesión 6 (05/09/24)

La revisión de las bitácoras y el ejercicio de "la cita con el artista" mostraron avances en la comprensión emocional y un interés creciente por el arte. Los estudiantes percibían el laboratorio como un espacio seguro, donde podían explorar sus emociones sin temor a ser juzgados. Esta percepción positiva se reflejó en una mayor apertura y disposición para el aprendizaje, lo cual era un indicio de que los objetivos del laboratorio estaban comenzando a lograrse.

- Sesión 7 (12/09/24)

La lectura compartida del cuento *Llamadas telefónicas*, de Roberto Bolaño, permitió explorar cómo el sonido puede evocar recuerdos y emociones. La sesión se caracterizó por una mayor cohesión grupal, donde los estudiantes mostraron una escucha activa y una disposición a reflexionar sobre el impacto emocional de la historia. Igualmente, las posteriores actividades de escritura creativa y de karaoke grupal demostraron un ambiente de respeto y aceptación, donde se superaron las barreras de incomodidad social típicas de este tipo de dinámicas.

- Sesión 8 (19/09/24)

Se llevó a cabo un ejercicio en el que los estudiantes debían escribir un poema a partir de un aroma, para lo cual debían utilizar figuras literarias. Aunque inicialmente tuvieron dificultades para hacer una descripción objetiva, el uso de recursos como las metáforas y las analogías facilitó la expresión de sus emociones. La actividad fomentó una

reflexión sobre la necesidad de emplear diferentes herramientas para articular aquello que es difícil de describir, así como para comprender mejor las emociones de otros.

- Sesión 9 (26/09/24)

La actividad en parejas generó incomodidad inicial en los participantes, quienes mostraron respeto, pero también prevención en el contacto con el cuerpo del otro. Sin embargo, el ejercicio de modelado con plastilina y las instrucciones táctiles ayudaron a descubrir emociones, y estas generaron una discusión sobre la relación entre el contacto físico y las sensaciones evocadas por los materiales.

- Sesión 10 (3/10/24)

Al abordar el tema del gusto, los estudiantes compartieron recuerdos asociados a la comida, donde destacaron su importancia en el contexto familiar. De esa manera, se observó un espacio de apertura y conexión emocional, donde la comida se entendió como una manifestación de afecto. Aun así, persistían subgrupos cerrados dentro del grupo general, lo que indicaba la necesidad de seguir trabajando en la integración.

- Sesión 11 (10/10/24)

En la segunda entrega de bitácoras, los estudiantes mostraron una mayor disposición a utilizar el arte para explorar sus emociones y conectar con las de los demás. Fue entonces que se observó un progreso en la cohesión grupal, caracterizado por una escucha activa y el reconocimiento del laboratorio como un espacio necesario para el bienestar emocional y la salud mental.

- Sesión 12 (24/10/24)

La sesión se centró en explorar historias de vida y recuerdos familiares compartidos entre los estudiantes. Esto permitió identificar puntos de encuentro y similitudes entre las experiencias, a fin de fomentar un ambiente de conexión y empatía. Así los estudiantes

reflexionaron sobre cómo sus vivencias personales influían en su manera de relacionarse con los demás y en su comprensión emocional.

- Sesión 13 31/10/24

Se trabajó en el refuerzo del reconocimiento emocional mediante actividades que integraban los sentidos y memoria. Los estudiantes participaron en ejercicios de introspección que les permitieron identificar y validar emociones relacionadas con momentos significativos de su pasado, lo que promovió un mayor autoconocimiento y aceptación.

- Sesión 14 07/11/24

Durante esta sesión, se continuó el trabajo con los sentidos, específicamente la propiocepción, al vincularla a la emoción y la memoria. De esa forma, los estudiantes exploraron cómo las sensaciones corporales pueden evocar recuerdos y generar respuestas emocionales. Este enfoque fortaleció la conexión entre el cuerpo y la emoción como una herramienta para el desarrollo personal.

- Sesión 15 14/11/24

En esta sesión se llevó a cabo la creación colectiva de una obra artística que resumía el curso y los aprendizajes obtenidos. Los estudiantes colaboraron para plasmar, a través de distintos lenguajes artísticos, las reflexiones y experiencias compartidas durante el laboratorio. Además, la actividad reforzó la cohesión grupal y permitió una síntesis creativa de los contenidos trabajados.

- Sesión 16 21/11/24

La penúltima sesión se dedicó a la finalización y la presentación de las propuestas creativas individuales y grupales. Los estudiantes mostraron un alto nivel de compromiso y creatividad, al integrar lo aprendido a lo largo del curso en sus trabajos finales. De ese

modo, la retroalimentación del grupo destacó el impacto emocional positivo de la experiencia.

- Sesión 17 28/11/24

En la última sesión, se realizó la entrega final de las bitácoras y piezas artísticas creadas durante el laboratorio. Asimismo, los estudiantes reflexionaron sobre el impacto del curso en su bienestar emocional y en sus habilidades socioemocionales. Finalmente, hubo un cierre grupal emotivo, donde se destacó el valor del laboratorio como un espacio seguro y transformador para el desarrollo personal y colectivo.

Anexo 2. Encuesta de percepciones sobre la discriminación en una muestra de estudiantes de pregrado de la Universidad del Rosario

Objetivo de la encuesta: evaluación de la empatía en situaciones de discriminación.

Instrucciones: a continuación se encuentra una serie de afirmaciones sobre situaciones sociales y actitudes hacia otras personas. Por favor, lee cada una cuidadosamente y marca la opción que mejor refleje lo que piensas o sientes. Utiliza la siguiente escala para tus respuestas:

1: totalmente en desacuerdo.

2: en desacuerdo.

3: neutral.

4: de acuerdo.

5: totalmente de acuerdo.

Sección 1: reconocimiento de emociones en los demás

1. Me resulta fácil reconocer cuando una persona está herida emocionalmente, incluso si no me lo dice.

2. Puedo ponerme en el lugar de los demás cuando enfrentan dificultades, aunque no las haya experimentado.

3. A menudo noto cambios emocionales en las personas de diferentes grupos étnicos, religiosos o de orientación sexual.

4. Me esfuerzo por entender cómo se sienten las personas que enfrentan discriminación, aunque no esté de acuerdo con ellas.

Sección 2: reacciones personales ante la discriminación

5. Me incomoda ver cómo una persona es discriminada o marginada en mi entorno social.

6. Cuando presencio discriminación, siento que debería intervenir para defender a la persona afectada.

7. Me esfuerzo por corregir a quienes hacen comentarios discriminatorios, incluso si son amigos cercanos.

8. Si alguien es tratado injustamente por su origen, género o preferencias, me siento responsable de hacer algo al respecto.

Sección 3: reflexión y conciencia social

9. Creo que todas las personas tienen el mismo valor, sin importar sus diferencias culturales, religiosas o sociales.

10. Cuando escucho opiniones discriminatorias, trato de comprender de dónde provienen, en lugar de juzgar inmediatamente.

11. Considero que la discriminación es un problema serio que afecta tanto a las personas que la sufren como a quienes la practican.

12. Reflexiono sobre cómo mis propias creencias o prejuicios podrían influir en mis relaciones con personas de diferentes grupos.

Sección 4: comportamiento personal

13. Evito hacer comentarios o bromas que puedan ofender a personas de diferentes culturas o creencias.

14. Trato a todas las personas por igual, independientemente de su apariencia, género o procedencia.

15. Si noto que alguien es excluido por razones discriminatorias, busco maneras de incluirlo en la conversación o actividad.

16. Me esfuerzo por aprender más sobre otras culturas y formas de vida para ser más comprensivo/a.

Sección 5: introspección y cambio personal

17. Al reflexionar sobre mis acciones, creo que podría haber tratado mejor a personas de diferentes orígenes en el pasado.

18. Me esfuerzo por cambiar mis actitudes si me doy cuenta de que estoy actuando con prejuicios o estereotipos.

19. Estoy dispuesto(a) tener conversaciones difíciles sobre discriminación y aprender de mis errores.

20. Creo que el primer paso para reducir la discriminación es cuestionar nuestros propios prejuicios y pensamientos automáticos.

21. Comentario final (si tienes algún comentario o reflexión sobre la discriminación o la empatía que te gustaría compartir, escríbelo a continuación).

Anexo 3. Respuestas de la encuesta de percepción

#	Respuestas ante la encuesta de percepciones sobre la discriminación																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1	4	5	5	5	5	5	4	4	5	3	4	2	4	5	4	4	2	5	4	5	Creo que si todas las personas fueran más empatías y no priorizaran la apariencia sería más sencillo convivir y arreglar los problemas sin hacer sentir mal a los demás.
2	3	3	4	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	1	2	3	4	4	4	5	Realmente siento que muchas veces la discriminación o estigmatización tiene un origen, como una razón de ser. Por ejemplo por experiencias vividas o que en algún momento se presenciaron y crearon una visión tal vez errónea de un grupo de personas o población específica.
3	4	5	4	5	4	3	3	3	5	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	La discriminación es un problema social bastante importante a día de hoy, yo considero que el paso inicial para cambiar esto es ponerse en el lugar de la persona e intentar sentir esta como se siente de afectada, a final de cuentas, todas las personas en realidad merecemos el mismo respeto a pesar de las distintas ideologías o pensamientos que tengamos acerca de cualquier cuestión en la vida.
4	3	3	4	2	3	2	2	3	4	2	4	3	3	2	2	2	5	4	4	5	La discriminación es algo en lo que uno cae inconscientemente, es difícil muchas veces entender y aceptar la diferencia, y mucho más verla como cercana. Pero sé que el cambio empieza por uno mismo, siendo consciente de sus acciones y teniendo más presente las actitudes que afectan a los demás.
5	4	2	2	3	5	4	4	4	5	2	4	4	3	2	2	4	5	4	4	4	Siento que muchas veces hago comentarios equivocados acerca de las personas solo por su forma de vestir o cómo se ve y me burlo. Con lo anterior quisiera controlar más lo que y digo y entender que no todos somos iguales.
6	4	4	3	4	5	4	3	4	5	4	5	4	3	4	4	3	4	5	4	5	Fui testigo durante mi época en el colegio de muchas instancias de discriminación hacia un compañero de clase debido a cómo actuaba y sus gustos. Admito nunca haber confesado el presenciar alguna de estas instancias y me gustaría poder hacerlo. Pero sí recuerdo haber establecido contacto con ese compañero para intentar ayudarlo.
7	4	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	5	3	En lo personal siento que es muy difícil para las personas ser empáticas, asimismo siento que la única forma de lograr una verdadera empatía es cuando se viven experiencias similares, siendo esta una forma verdadera de empatía por la relación que se genera según los contextos.
8	5	4	3	5	5	5	5	3	5	5	5	4	4	3	3	3	3	3	3	5	La discriminación crea prejuicios sobre cómo es una persona cuando en realidad no la conocemos y suponemos las cosas por las que ha pasado. Aislar o evadir una persona

																				que piense diferente a ti no es una solución.
9	4	4	3	3	4	5	2	4	4	1	2	4	3	2	5	3	4	4	5	5	Considero que en algún punto de nuestra vida, todos hemos sido víctimas de discriminación por una u otra razón, lo importa te me parece a mí es reconocer de dónde proviene esta discriminación, si es por algún tipo de odio, o sencillamente un comentario que alguien consideró gracioso en tal momento, y tomar esto para reflexionar acerca de cómo se sienten las demás personas cuando les decimos estas cosas.
10	4	3	5	3	3	2	4	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	Siento que deberíamos dejar de juzgar a las personas por las apariencias, toca darse la oportunidad de conocer a las personas y conocer diferentes cosas.
11	4	3	4	3	4	4	3	3	5	3	5	4	2	4	3	4	4	5	5	4	Es muy fácil discernir o generar un comentario malo hacia otras personas y más aún cuando no están presentes y quizás se hacen juicios sin conocer la verdad de esa persona, por ello en muchas situaciones antes de criticar o tratarse mal a una persona es mejor poner en duda nuestros pensamientos y dar el beneficio de la duda o conocer a esa persona antes de juzgar porque fácilmente otra persona lo puede estar haciendo hacia uno.
12	4	3	4	4	5	3	3	3	5	1	5	4	4	5	5	3	4	4	4	3	Muchas veces puede que digamos comentarios sin pensarlo o simplemente para encajar socialmente, como puede ser burlarse de alguien haciendo comentarios o actos que pueden afectar a la persona solo por el hecho de encajar, pero nunca nos ponemos en el lugar de los demás, cómo se debe de sentir en ese momento del comentario y si está pasando un mal momento y puede ser que ese mal comentario dé un detonante para esa persona.
13	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	4	5	5	5	Muchas veces la discriminación o apatía nace desde el egoísmo según mi criterio, por otra parte, las personas usualmente caen en cuenta de su error cuando sus acciones las involucra en algún problema que los afecta personalmente.
14	2	2	3	2	3	2	3	2	5	3	2	2	2	4	3	2	4	2	3	3	La discriminación es algo que durará toda la vida ya que estamos viviendo en un sistema estratificado donde el dinero, cantidad material en posesión y recursos a disposición siempre van a marginar y dividir a las personas, pero no dejamos de ser unos simples series humanos, iguales, en mismas condiciones físicas y mentales en la mayoría del tiempo, solo que unos tienen más suerte que otros, por lo tanto, la cuestión radica en ver las cosas de esa manera, no nos llevamos nada cuando morimos, lo material es temporal así que no hay razón para creernos más que otros.
15	5	4	5	5	5	3	4	3	5	4	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	Todo es cuestión de perspectiva, donde algunos ven pobreza en la forma de vestir, otros ven la única prenda que familia les pudo dar, no

																			considero que las personas sean malas o buenas, sino que son personas con realidades y perspectivas distintas.

Anexo 4. Muestra de bitácoras

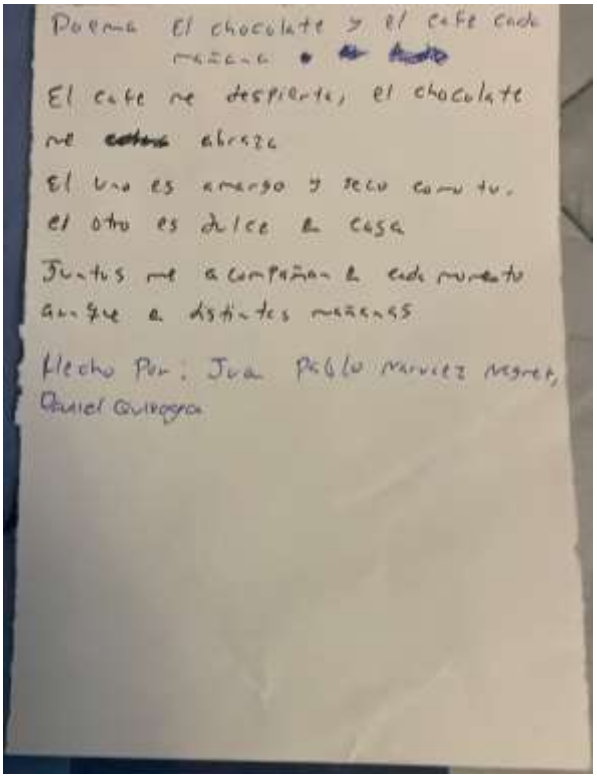


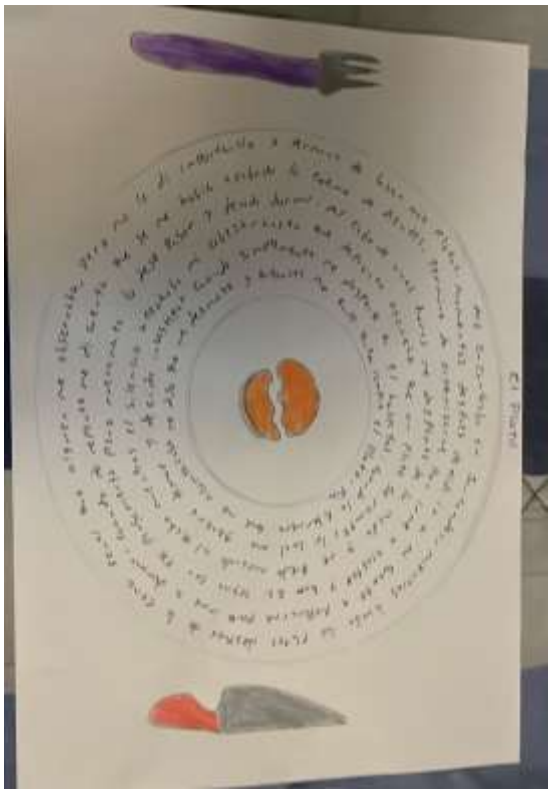







AMOR Y PLENITUD
Felicidad y nostalgia por terminar una etapa de mi vida
¡SOY UN SER ENDOMARTE!
Y ESTA BIEN SERLO


Poema El chocolate y el café cada mañana
El café me despierta, el chocolate me abraza
El uno es amargo y seco como tu,
el otro es dulce y casa
Juntos me acompañan a cada momento
aunque a distintas mañanas
Hecho Por: Juan Pablo Narvaez Negrete,
Daniel Quiroga





Aun trato de entender
qué era lo que me volvía tan loca sobre ti
si era tu sonreír torpe
tus cabellos descordenados
tus ojos color invierno
o tu manera de vivir tan complicadamente
sencillo
si era como me abrazabas cuando hacía frío
y cómo me hacía sentir helada por dentro
cada que parecía que de nuevo no me
querías.
o lo mucho que me aterraba tu espalda
porque era lo único que veía cuando decía te
quiero
si eran tus besos con mala puntería
o los flechazos que me atravesaban el
pecho
yo pensaba que le pertenecían a cupido
pero ningún amor debería doler tanto.
si eran tus manos frías, que me sujetaban
como si sostenerme fuera tu sucio secreto
o el miedo que emanabas en la madrugada
cuando nadie más que yo te veía
si era el placer que te daba romperme y la
asbertina de tu risa
cuando me veías perder de tu boca y la
abrías solo para dejarme caer
si era tu piel como arena que se me
escapaba entre los dedos
y tu presencia como las olas del océano, que
me llenaban para vaciarme
que me divertían para dolerme
que me amabas para dejarme
si era mi amor por lo imposible, si de verdad
te amaba o si tan solo me despreciaba a mi
misma

En tus brazos tengo el lujo de estar cansada.
Para ser una persona que te enseñaron a
arrazarse en el orgullo de necesitar
que cada paso que de sea mejor, más
arrecionante, más bello, más fuerte, más
perfecto que el anterior. desnudarse no es
una tarea fácil.

Tus dedos desatan los pensamientos que se
enredan en mi cuerpo
como si fueran el pelo de una niña que nadie
quiere cansarse el tiempo de peinar.
Tu lo haces, te sientas a escuchar el sonido
imperceptible, casi mudo de mis lágrimas.
Yo me dejo hacer y disfruto los nombres que
mis padres, en la forma dulce en la que me
redondean con cada palabra como si te
diera miedo que me pinche con las puntas
de un lenguaje que no esta hecho para un
amor tan fuerte como el tuyo.
Yo me dejo defenir por ti
después de dos plegado de palabras
después de semanas con tus manos al sol
después de meses de trabajar con letras
perrito que tu las deshagas una a una.
Te dejo borrarme el abecedario, hacerme
entender que es empezar de nuevo, poder
sentirme en casa en el descampado de la
incertidumbre.
Te dejo quererme a tu forma, que no
entiende de metáforas
me desarmo
en tu manera de querer que es todo cenizas.
La brutalidad de un cuerpo que desea a otro,
la ternura de una piel que solo necesita
perder otra para poder florecer.








Explorando
mi cerebro
emocional
Luis F.B

Anexo 5. Evidencias del Primer Encuentro de Arte y Emoción: Ciencias Cognitivas y Educación para el Bienestar

