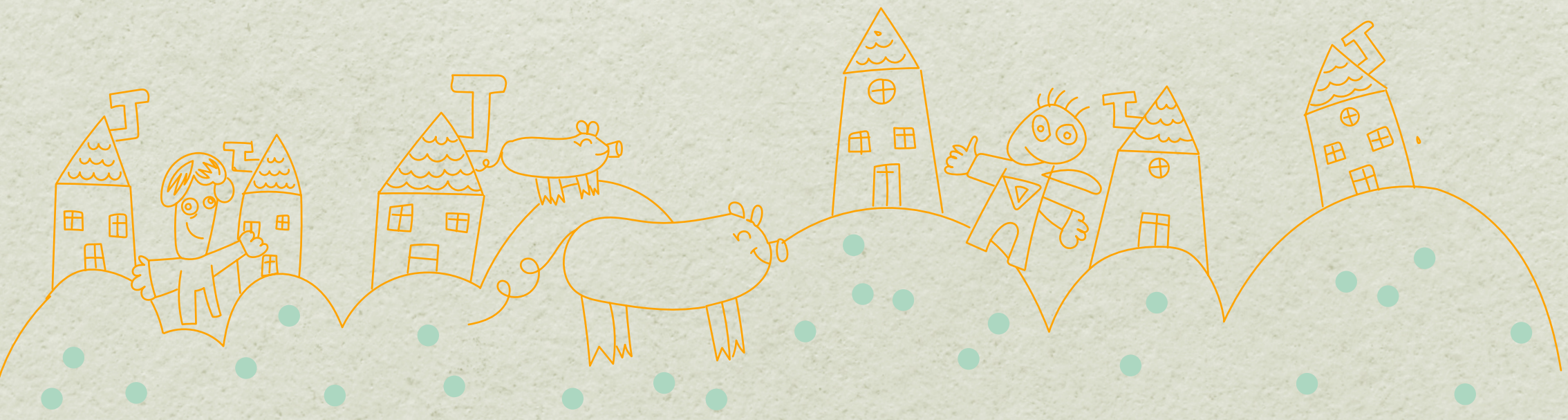


ALBUO



*Niños y Niñas del Colegio
San Juan Bosco sus papás y su profe*

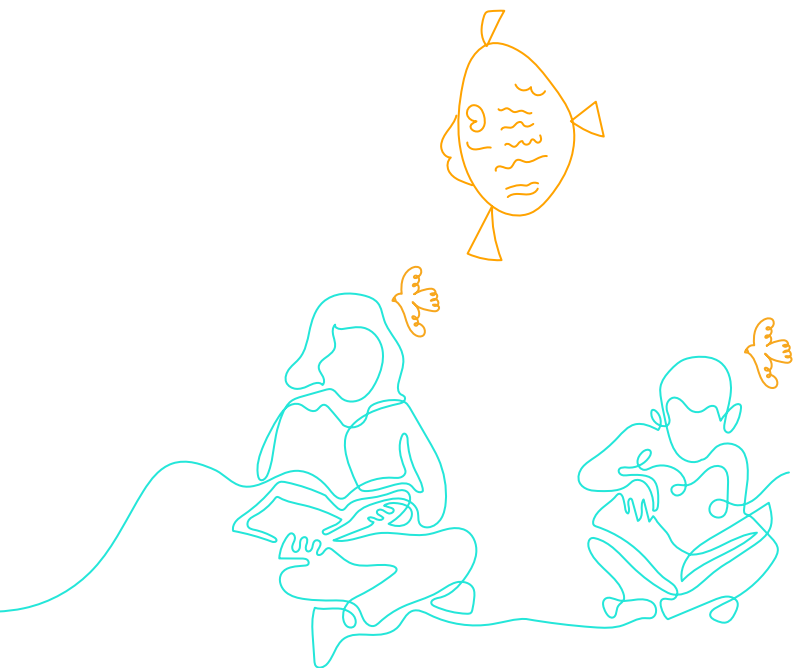


Espacio de diálogo y co-creación para fortalecer la empatía en la comunidad infantil del colegio san juan bosco a través del storytelling

DIANA GARCIA

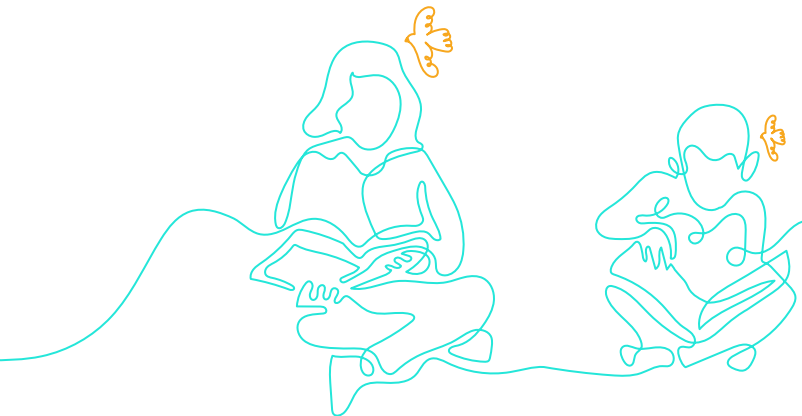
Asesor:
Carlos Cordoba Cely

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
MAESTRÍA EN DISEÑO PARA LA INNOVACIÓN SOCIAL
PASTO COLOMBIA
2025

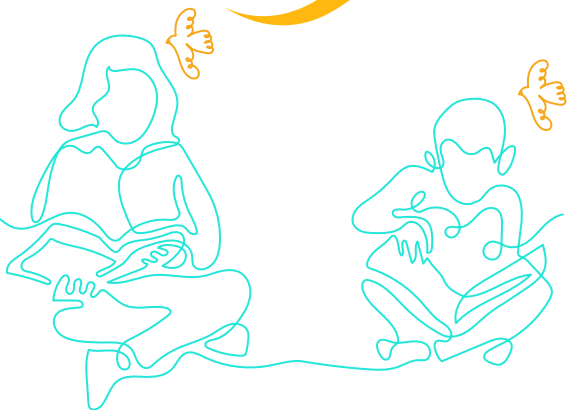


Alboooo

*Espacio de diálogo y Co-Creación para fortalecer la Empatía
en La Comunidad Infantil del Colegio San Juan Bosco a través del
Storytelling*



Alboooo



AlboO puede ser un elefante,
porque es grande... y yo creo que tiene alas.

También puede ser una bombilla,
porque es redonda y se prende en la cabeza.

AlboO puede ser un robot,
porque es ojón y un montón de botones que
hacen cosas.

A veces, cuando uno dice algo,
eso puede ser una pregunta.
Una de esas preguntas difíciles,
pero que quizás cuenta una historia.

AlboO también puede ser un astronauta,
porque comienza con la "A", como astronauta.

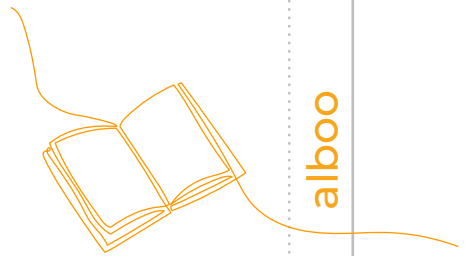
O una abeja,
porque se escribe con "A" también,
y porque es dulce y vuela.

AlboO puede ser una paloma,
porque brilla cuando vuela.

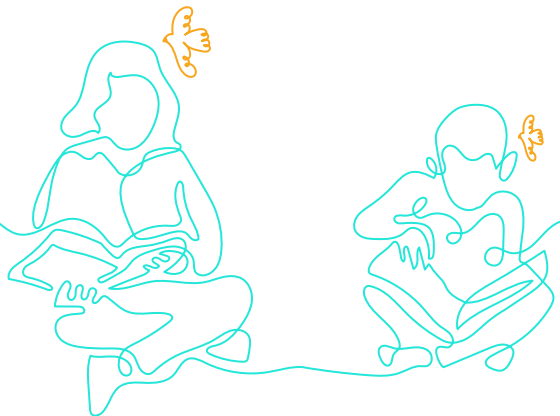
Y también un árbol de naranjas,
porque las naranjas son sabrosas
y a veces hacen jugo.

AlboO también puede ser los abrazos que hue-
len abrigadito

CAPÍTULO: I



Cartografiado

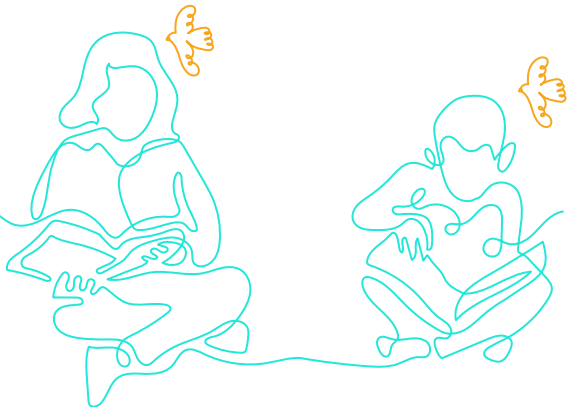


1.1

Resumen



alboo



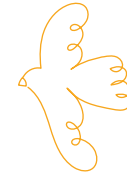
Resumen:

El presente proyecto de investigación-creación aborda la problemática de la desconexión socioemocional en la niñez y propone una intervención basada en el storytelling (narración de historias) para fortalecer la empatía en estudiantes de primaria del Colegio San Juan Bosco. Se cartografió la situación actual identificando factores globales (impacto de la pandemia en la salud emocional infantil) y locales (violencia, acoso escolar, falta de comunicación afectiva en el hogar) que inciden en el bienestar de los niños. A partir de este diagnóstico, se diseñó un prototipo diegético centrado en la co-creación de un libro álbum por parte de los niños y sus familias, con el objetivo de generar espacios de diálogo y expresión emocional. La metodología fue de tipo cualitativo, bajo un enfoque de investigación-creación participativa, involucrando 36 niños de 7-8 años, sus familias y docentes en talleres semanales durante seis meses. Se aplicaron instrumentos de recolección de datos pre y post intervención (observaciones, entrevistas, registros narrativos y análisis de las producciones artísticas) para evaluar cambios en la empatía, la comunicación y la dinámica familiar. Los resultados evidencian mejoras notables en la expresión y regulación de emociones de los niños, un incremento en las conductas empáticas y un fortalecimiento de los vínculos familiares y escolares. El análisis reflexivo sugiere que la integración de la narración creativa en la comunidad educativa propició un entorno emocionalmente más seguro y colaborativo. En conclusión, el storytelling emergió como una herramienta eficaz para la educación socioemocional, favoreciendo el desarrollo de la empatía infantil y la cohesión social. Se recomiendan acciones futuras como la ampliación del programa a otros contextos, la capacitación docente en educación emocional y la evaluación longitudinal del impacto para asegurar la sostenibilidad de la propuesta.

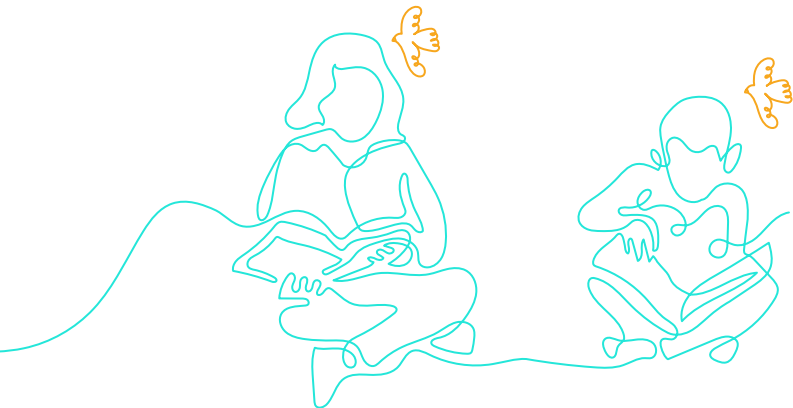


1.2

Problema



alboo

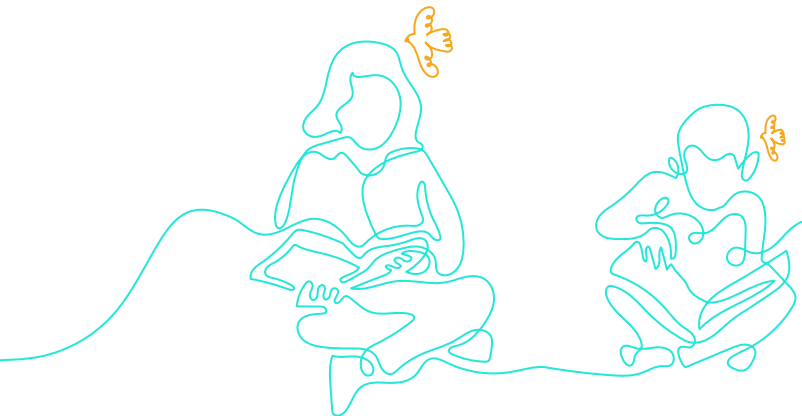


Problema

En la institución educativa San Juan Bosco se ha detectado una creciente preocupación por el bienestar emocional de los niños. Diversos factores han provocado una desconexión socioemocional tanto en el entorno escolar como familiar, afectando el desarrollo afectivo, académico y social de los estudiantes. La falta de comunicación asertiva, el escaso reconocimiento emocional y las tensiones en las relaciones familiares y escolares contribuyen a un ambiente donde la empatía y la comprensión mutua se encuentran debilitadas.

A nivel global, la pandemia de COVID-19 acentuó esta desconexión socioemocional en la infancia. El confinamiento, la interrupción de rutinas y la falta de interacción social han tenido un impacto profundo en la salud mental de los niños, generando aumentos notables en indicadores de ansiedad, depresión y estrés. Informes internacionales advierten que la pandemia ha precipitado una crisis de salud mental infantil, con consecuencias significativas en el bienestar psicológico de los menores (UNICEF, 2021). Estudios recientes señalan que la ausencia de contacto con pares y la transición abrupta a la educación virtual afectaron negativamente la autoestima, la motivación y las habilidades socioemocionales de los estudiantes. En efecto, el aislamiento social prolongado y la soledad se han asociado con un mayor riesgo de trastornos emocionales en niños y adolescentes, confirmando hallazgos de investigaciones durante la pandemia (Loades et al., 2020).

En el contexto de la comunidad local, esta desconexión se agrava por factores socioeconómicos y culturales. Problemáticas como la violencia intrafamiliar, el acoso escolar, la pobreza y la disfunción familiar influyen directamente en la estabilidad emocional de los niños. Muchos estudiantes provienen de entornos con recursos emocionales limitados, donde prevalece la falta de espacios de contención afectiva y escasean modelos positivos de manejo de las emociones. La carencia de un entorno seguro para expresarse en



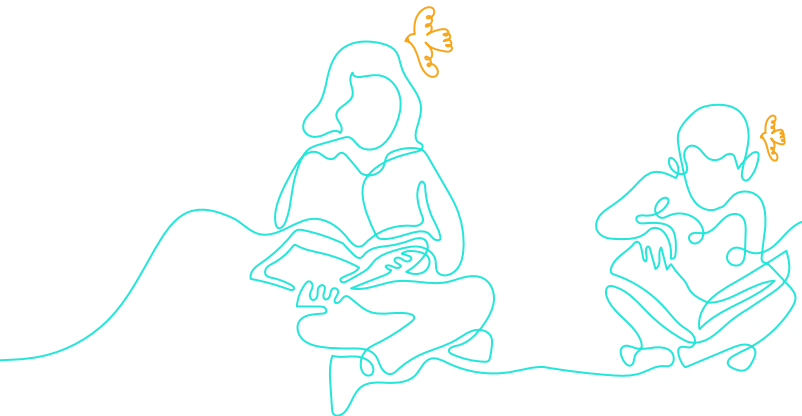
el hogar y en la escuela refuerza estas dificultades, dificultando la construcción de relaciones afectivas saludables y aumentando el riesgo de problemas de conducta. Adicionalmente, la ausencia de modelos de crianza basados en la empatía y el reconocimiento mutuo limita el desarrollo social y emocional, obstaculizando la integración y el fortalecimiento de la identidad infantil.

En el ámbito escolar específico del Colegio San Juan Bosco, docentes y personal psicopedagógico han observado un aumento en el número de niños con altos niveles de estrés, ansiedad y desmotivación. Estas manifestaciones impactan en su rendimiento académico y en la calidad de sus relaciones interpersonales. Testimonios de profesionales señalan que muchos estudiantes no reciben validación emocional en sus hogares ni reconocimiento de sus logros o necesidades afectivas. Algunos niños han expresado verbalizaciones alarmantes como “no quiero existir” o muestran desinterés marcado por el aprendizaje y la socialización, evidenciando la urgencia de implementar estrategias de intervención que aborden su salud emocional. La sobrecarga emocional en los docentes y la falta de formación en educación socioemocional han dificultado una respuesta eficaz por parte de la institución, ampliando la brecha en la atención de estas problemáticas.

Ante este panorama, la escuela se configura como un espacio clave de refugio emocional y de intervención preventiva. Sin embargo, enfrenta el reto de proporcionar herramientas pedagógicas innovadoras para fortalecer la educación emocional de los niños y fomentar entornos más empáticos y seguros. En años recientes ha cobrado fuerza la implementación de programas de Educación Socioemocional (ESE) como respuesta integral a estas necesidades. Diversos estudios destacan que estos programas pueden fortalecer habilidades como la empatía, la regulación emocional y la resolución de conflictos, creando un ambiente de aprendizaje más saludable y equilibrado. Por ejemplo, a raíz de la pandemia se ha hecho énfasis en integrar el aprendizaje socioemocional en



los currículos escolares para apoyar la recuperación estudiantil (CASEL, 2020). Además, la capacitación docente y la participación activa de las familias emergen como estrategias clave para lograr un impacto positivo sostenido en el desarrollo emocional infantil. En este contexto, surge la necesidad de explorar herramientas pedagógicas innovadoras que promuevan el desarrollo socioemocional dentro y fuera del aula, involucrando a toda la comunidad educativa en la construcción de una cultura de empatía y cuidado mutuo.





alboo.

Mapa de actores y espacios

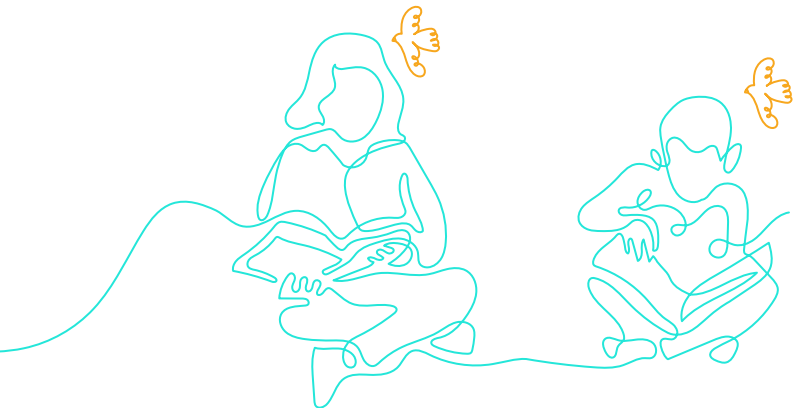


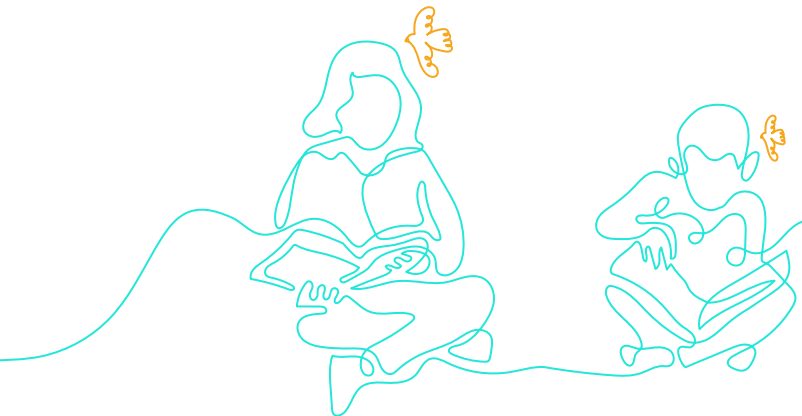
figura 1: nfografía, mapas de actores y espacios

1.3

Antecedentes



alboo

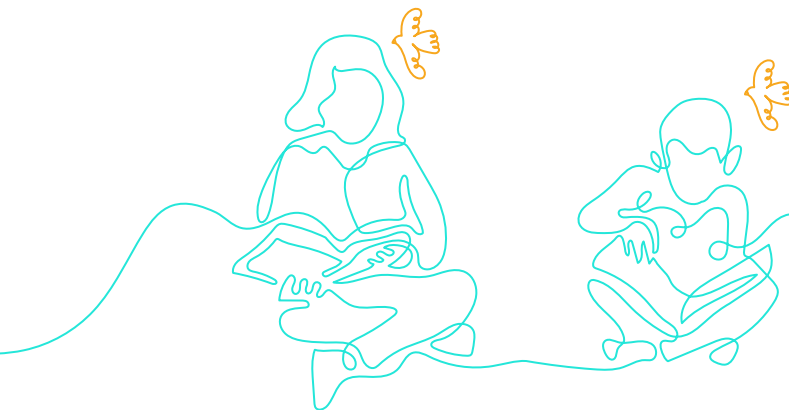


1.3.1 Antecedentes Internacionales (España)

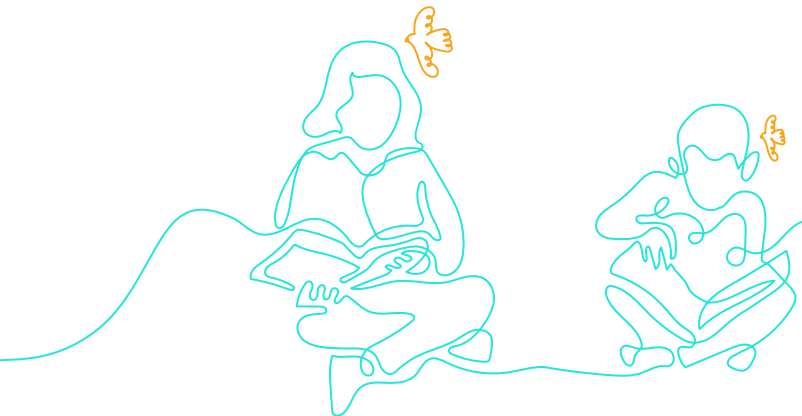
En España se han desarrollado diversos proyectos que integran el storytelling y otras herramientas artísticas para promover la empatía y la cohesión social en contextos educativos y comunitarios. Un ejemplo destacado es el Proyecto Hilo-Hari (San Sebastián), enfocado en conectar a niños migrantes con mujeres mayores del barrio Amara mediante actividades intergeneracionales de movimiento, narración y afecto. La metodología consistió en sesiones donde los participantes compartían experiencias y relatos personales, fomentando el entendimiento mutuo y la construcción de vínculos afectivos. Los resultados reportados evidenciaron una mejora en la integración social de los niños y un enriquecimiento emocional en las mujeres mayores, quienes encontraron en el proyecto una fuente de vitalidad y propósito.

Otro caso notable es el del CRA Entrevalles en La Rioja, donde se implementó el proyecto Guardianes del Patrimonio. Esta iniciativa involucró a alumnos de primaria en la conservación del patrimonio cultural local mediante la creación de decorados, fotografías, dibujos, maquetas y podcasts que narraban historias de su entorno. La metodología se centró en el aprendizaje colaborativo y el uso de diversas formas de expresión artística, permitiendo a los estudiantes descubrir, comprender y compartir su patrimonio. Los resultados fueron significativos: los niños desarrollaron un sentido de pertenencia más profundo y se convirtieron en agentes activos en la preservación de la memoria cultural de sus comunidades.

Además, el Proyecto LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje) ha sido implementado en varias escuelas de España como estrategia educativa innovadora. Este proyecto transforma el aula en una compañía de ópera, donde los estudiantes participan en la



creación y representación de una obra original. La metodología integra disciplinas artísticas (música, teatro, artes visuales) con áreas académicas, fomentando habilidades como la colaboración, la creatividad, la responsabilidad y la empatía. Los resultados documentados han demostrado un aumento en la motivación e implicación de los estudiantes, mejoras en sus habilidades sociales y comunicativas, y un mayor compromiso con su propio aprendizaje y con sus compañeros.



1.3.2 Antecedentes Nacionales (Colombia)

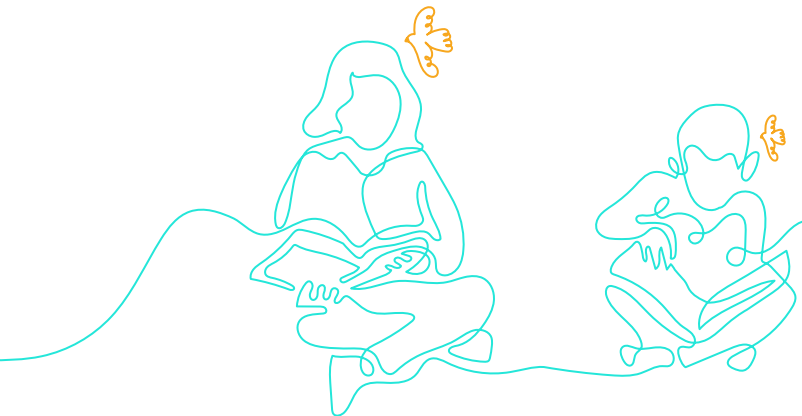
En Colombia, diversas investigaciones y experiencias pedagógicas han explorado el uso del cuento y la literatura infantil como herramientas para fortalecer la comunicación asertiva y la educación emocional en niños y adolescentes. Un estudio desarrollado en el Liceo Pedagógico San Nicolás de Bogotá abordó la mejora de la comunicación entre padres e hijos utilizando la literatura infantil como medio para enriquecer la interacción familiar. La metodología se basó en sesiones de lectura compartida en familia y reflexiones guiadas sobre los textos, lo que permitió que los padres adquirieran nuevas estrategias para comunicarse de manera efectiva con sus hijos. Los resultados evidenciaron que el uso de cuentos ayudó a fortalecer los lazos familiares y a mejorar la expresión de emociones en el hogar, generando un ambiente más armonioso y de confianza.

Otra investigación relevante se llevó a cabo en un colegio de Bogotá, donde se implementó el programa “La comunicación asertiva: Herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa”. Este estudio evaluó el impacto de la enseñanza de la comunicación asertiva en estudiantes de grado 201 (nivel básico primaria), mediante estrategias pedagógicas diseñadas para fomentar el respeto y la escucha activa en el aula. La metodología incluyó dinámicas grupales, debates y ejercicios de expresión oral que permitieron a los estudiantes practicar la manifestación clara y respetuosa de sus ideas y sentimientos. Los resultados mostraron un incremento en la confianza comunicativa de los niños, una reducción de conflictos interpersonales y una mayor empatía en las interacciones cotidianas entre pares.

En la Institución Educativa Técnica Gabriela Mistral de Ibagué se desarrolló el proyecto “El uso del cuento fantástico como estrategia para desarrollar la competencia argumentativa”..



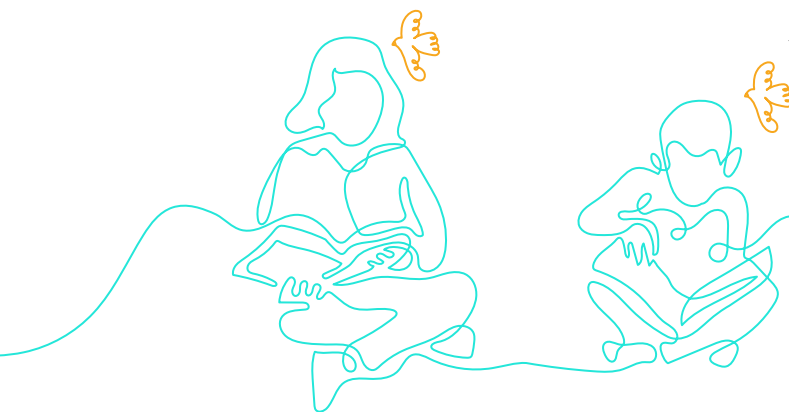
Esta iniciativa buscó mejorar las habilidades argumentativas de estudiantes de grado noveno a través del análisis y la creación de cuentos de fantasía. La metodología incluyó la lectura guiada de historias fantásticas, la identificación de sus elementos narrativos (personajes, conflictos, tramas) y la producción por parte de los estudiantes de sus propios textos argumentativos inspirados en esas narrativas. Como resultado, los participantes mostraron mejoras significativas en la organización y estructuración de sus ideas, logrando expresar sus opiniones con mayor claridad, coherencia y creatividad. Si bien el énfasis de este proyecto fue el desarrollo del pensamiento crítico y argumentativo, también se observó un efecto positivo en la expresión emocional y la imaginación de los jóvenes, componentes que se relacionan con la empatía y la comprensión de perspectivas ajenas.



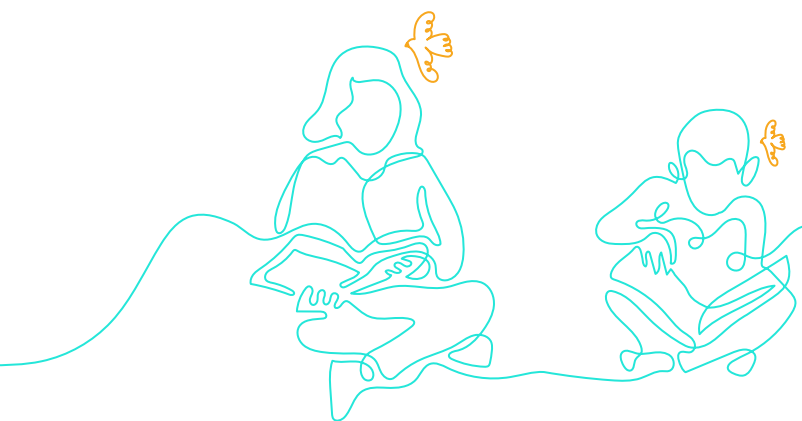
1.3.3 Antecedentes Regionales (Tumaco, Nariño)

En la región de Tumaco (costa pacífica nariñense), se han desarrollado proyectos que utilizan el storytelling y otras formas de expresión artística para fortalecer la identidad cultural y promover la cohesión social en comunidades afectadas por la violencia y el desplazamiento. Un ejemplo significativo es el Taller de Historias Personales, realizado con organizaciones de artesanos víctimas del conflicto. La metodología combinó narración oral y producción audiovisual, brindando a los participantes un espacio seguro para relatar y estructurar sus experiencias de vida en formatos creativos (video, fotografía, collage). Los resultados mostraron un fortalecimiento de la identidad comunitaria, la reconstrucción de la memoria colectiva y la generación de contenidos culturales que permitieron visibilizar sus historias más allá de sus entornos inmediatos. Esta apropiación narrativa contribuyó a la resiliencia del grupo y a la reivindicación de su dignidad frente a las adversidades vividas.

Otro proyecto relevante en Tumaco es el liderado por Yuliana Regalado, una joven lideresa local que, a través de su colegio y una emisora comunitaria, busca empoderar a otras niñas y evitar que sean cooptadas por el conflicto armado. Su labor se centra en la narración de historias y la comunicación radial participativa, utilizando estos medios para educar, informar y fortalecer la resiliencia en su comunidad. A través de programas radiales y talleres de narrativa, esta iniciativa ha logrado crear redes de apoyo entre niñas y adolescentes, difundir mensajes de paz y esperanza, y ofrecer alternativas de expresión que las alejen de dinámicas de violencia. El impacto de este proyecto se evidencia en el aumento de la autoestima y la conciencia de derechos entre las participantes, así como en una mayor articulación comunitaria en torno a la protección de la niñez.



Estos antecedentes evidencian que el storytelling y las herramientas artísticas pueden ser estrategias efectivas para fomentar la empatía, fortalecer la identidad y promover la cohesión social en diversos contextos. En proyectos internacionales, nacionales y regionales se han observado mejoras en la comunicación intergeneracional, en las habilidades socioemocionales y en la participación comunitaria a través de la narración de historias. No obstante, también revelan ciertas limitaciones, como la escasa evaluación a largo plazo de los impactos o la falta de sistematización rigurosa de algunos proyectos, lo que dificulta comparar resultados y extraer aprendizajes generalizables.



1.3.4 Análisis Comparativo de los Antecedentes

El análisis comparativo de los antecedentes internacionales, nacionales y regionales permite identificar diferencias y complementariedades clave en el uso del storytelling como herramienta educativa y social. A nivel internacional (casos en España), los proyectos se caracterizan por su clara estructura metodológica y por su impacto en comunidades intergeneracionales, fortaleciendo lazos entre generaciones y promoviendo la integración cultural. Sin embargo, su aplicación en la educación formal es limitada, ya que generalmente se desarrollan en espacios comunitarios o extracurriculares con apoyo de organizaciones culturales, más que dentro del currículo escolar.

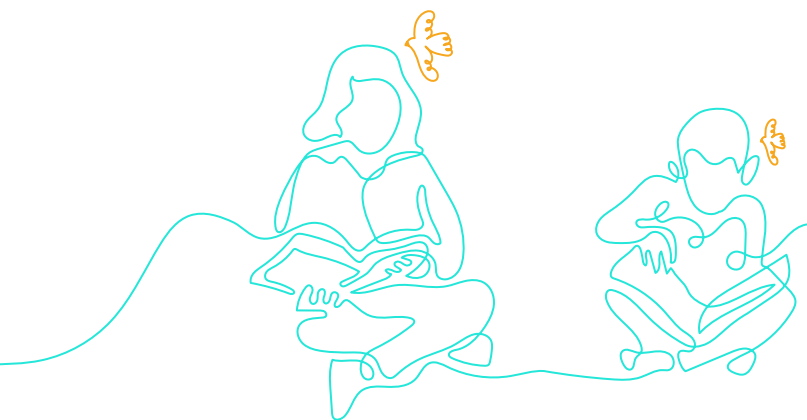
En el contexto nacional (Colombia), los estudios resaltan la importancia de la comunicación asertiva y el desarrollo de competencias lingüísticas y socioemocionales en niños y jóvenes. La literatura y los cuentos han sido utilizados para mejorar la interacción entre estudiantes, docentes y familias, fortaleciendo habilidades comunicativas y vínculos afectivos. Una debilidad identificada en varios de estos esfuerzos es la falta de evaluaciones a largo plazo de sus efectos, lo que dificulta medir el impacto sostenido de las intervenciones en el desarrollo emocional de los participantes más allá del corto plazo.

A nivel regional (Tumaco y comunidades del Pacífico), las iniciativas se enfocan en la preservación de la identidad cultural y la reconstrucción de la memoria colectiva en comunidades afectadas por contextos de violencia. El storytelling aquí funciona como medio de empoderamiento comunitario: permite a las comunidades apropiarse de sus narrativas, visibilizar sus experiencias y sanar traumas compartidos. Un desafío notable es la ausencia de medición cuantitativa rigurosa del impacto en estas experiencias; la evidencia suele ser anecdótica o cualitativa, lo que impide generar datos concretos so-



bre cambios en indicadores socioemocionales específicos en la comunidad (por ejemplo, niveles de empatía, cohesión social o bienestar psicológico antes y después de las intervenciones).

En conjunto, estos antecedentes justifican la necesidad del presente estudio y orientan su enfoque. Nuestra propuesta busca integrar los aspectos positivos de cada nivel: la estructura y enfoque intergeneracional de los proyectos internacionales, la orientación hacia objetivos educacionales formales y medibles de los estudios nacionales, y la fortaleza identitaria y comunitaria de las iniciativas regionales. De esta forma, se diseña una intervención más integral y sostenible, que aprovecha el poder del storytelling como herramienta para fortalecer la comunicación, la empatía y la identidad de niños y niñas en su contexto familiar, escolar y comunitario.



1.3.4 Análisis Comparativo de los Antecedentes

El análisis comparativo de los antecedentes internacionales, nacionales y regionales permite identificar diferencias y complementariedades clave en el uso del storytelling como herramienta educativa y social. A nivel internacional (casos en España), los proyectos se caracterizan por su clara estructura metodológica y por su impacto en comunidades intergeneracionales, fortaleciendo lazos entre generaciones y promoviendo la integración cultural. Sin embargo, su aplicación en la educación formal es limitada, ya que generalmente se desarrollan en espacios comunitarios o extracurriculares con apoyo de organizaciones culturales, más que dentro del currículo escolar.

En el contexto nacional (Colombia), los estudios resaltan la importancia de la comunicación asertiva y el desarrollo de competencias lingüísticas y socioemocionales en niños y jóvenes. La literatura y los cuentos han sido utilizados para mejorar la interacción entre estudiantes, docentes y familias, fortaleciendo habilidades comunicativas y vínculos afectivos. Una debilidad identificada en varios de estos esfuerzos es la falta de evaluaciones a largo plazo de sus efectos, lo que dificulta medir el impacto sostenido de las intervenciones en el desarrollo emocional de los participantes más allá del corto plazo.

A nivel regional (Tumaco y comunidades del Pacífico), las iniciativas se enfocan en la preservación de la identidad cultural y la reconstrucción de la memoria colectiva en comunidades afectadas por contextos de violencia. El storytelling aquí funciona como medio de empoderamiento comunitario: permite a las comunidades apropiarse de sus narrativas, visibilizar sus experiencias y sanar traumas compartidos. Un desafío notable es la ausencia de medición cuantitativa rigurosa del impacto en estas experiencias; la evidencia suele ser anecdótica o cualitativa, lo que impide generar datos concretos so-



bre cambios en indicadores socioemocionales específicos en la comunidad (por ejemplo, niveles de empatía, cohesión social o bienestar psicológico antes y después de las intervenciones).

En conjunto, estos antecedentes justifican la necesidad del presente estudio y orientan su enfoque. Nuestra propuesta busca integrar los aspectos positivos de cada nivel: la estructura y enfoque intergeneracional de los proyectos internacionales, la orientación hacia objetivos educacionales formales y medibles de los estudios nacionales, y la fortaleza identitaria y comunitaria de las iniciativas regionales. De esta forma, se diseña una intervención más integral y sostenible, que aprovecha el poder del storytelling como herramienta para fortalecer la comunicación, la empatía y la identidad de niños y niñas en su contexto familiar, escolar y comunitario.



1.4

Objetivos



alboo



Objetivo General: Fortalecer la empatía en la comunidad infantil del Colegio San Juan Bosco mediante un proceso de investigación-creación centrado en el storytelling, promoviendo espacios de diálogo y co-creación entre los niños y sus familias a través de la elaboración colaborativa de un libro álbum.

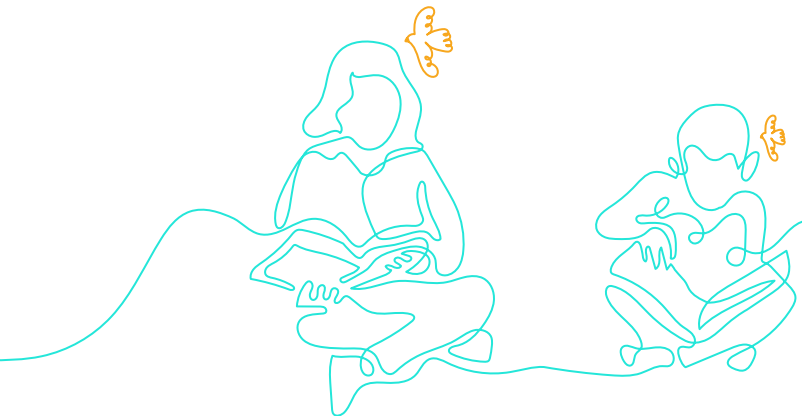
Objetivos específicos: Para alcanzar el objetivo general, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las dinámicas relacionales, las emociones y los desafíos socioemocionales presentes en los estudiantes de tercer grado del Colegio San Juan Bosco, mediante observaciones, entrevistas iniciales y actividades narrativas diagnósticas, con el fin de establecer una línea base de su estado socioemocional.

2. Diseñar y facilitar talleres de co-creación narrativa y visual con los niños y sus familias que permitan la expresión de valores, historias personales y vínculos afectivos, por medio del desarrollo conjunto de un libro álbum, creando un espacio lúdico de diálogo y empatía intergeneracional.

3. Implementar y evaluar el impacto de la experiencia de storytelling y co-creación en el fortalecimiento de la empatía, la comunicación familiar y el clima emocional escolar, a través del análisis comparativo pre/post intervención de evidencias narrativas (historias creadas), testimonios de participantes y observaciones participativas en el aula y el hogar.

4. Desarrollar, validar y poner a disposición un Kit ALBO contigo de replicación y un plan de seguimiento semestral (6 y 12 meses) —compuesto por plantillas imprimibles, guía docente paso a paso, micro-videos tutoriales y rúbricas editables— de modo que el equipo docente y otras instituciones interesadas puedan implementar, monitorear y ajustar la metodología de forma autónoma, garantizando su sostenibilidad más allá de la presencia de la investigadora

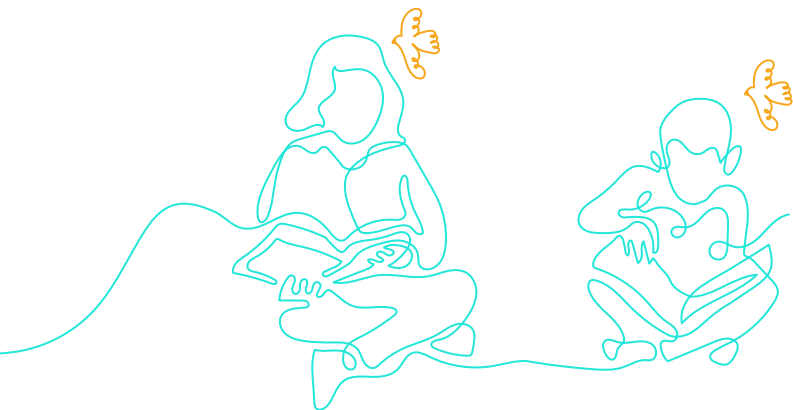


1.5

Marco Teórico

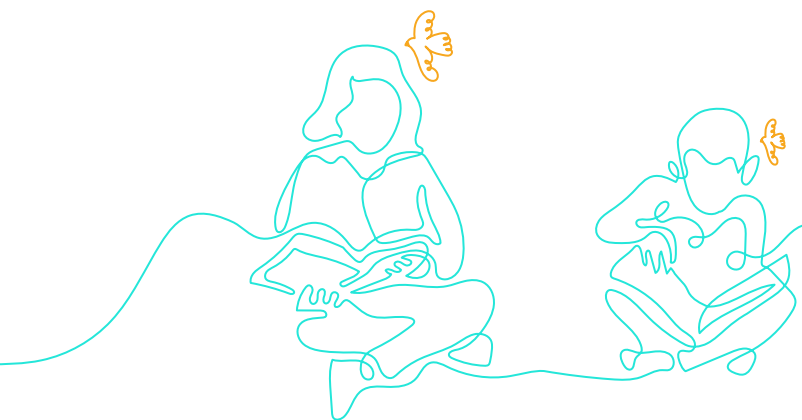


alboo



El marco teórico de esta investigación constituye el cimiento conceptual que provee estructura y dirección al estudio ALBO (Álbum de Libros para el Bienestar y la Organización emocional). En este marco se definen y delimitan los conceptos clave, y se establecen las interconexiones teóricas que permiten interpretar los hallazgos y sustentar la propuesta creativa. Los ejes teóricos principales abarcan: el desarrollo socioemocional infantil, la importancia de la empatía en la niñez, el storytelling como herramienta para afianzar lazos familiares y escolares, y el potencial específico de los libros álbum como dispositivos narrativos y emocionales.

En primer lugar, es importante señalar que el ser humano es, por naturaleza, un Homo narrativus o ser narrativo. La profunda necesidad de narrar y comprender el mundo a través de historias ha sido ampliamente destacada por diversos autores. Yuval Noah Harari (2011) sostiene que las narrativas han sido esenciales para la cooperación humana y la creación de sociedades complejas, actuando como mitos compartidos que cohesionan a grupos numerosos. De modo similar, Jerome Bruner (1991) plantea que las narraciones constituyen una forma primaria de pensamiento, esencial para la construcción de la identidad personal y la interpretación de la realidad. Paul Ricoeur (1985) explica cómo el relato estructura nuestra comprensión del tiempo y de la experiencia, permitiendo conferir continuidad y significado a la vida humana a través de la trama narrativa. En el ámbito de la comunicación, Walter Fisher (1984), con su “paradigma narrativo”, argumenta que los seres humanos somos esencialmente narradores y que las historias son el medio principal para transmitir conocimientos, valores y emociones. Esta necesidad de narrar —comparable al acto de respirar— estructura no solo nuestra memoria individual sino también nuestras relaciones afectivas y sociales. Desde esta perspectiva, fomentar la narrativa en la infancia es fundamental: permite a los niños estructurar su mundo, dotar



de sentido sus vivencias y, en el proceso, fortalecer la identidad, la empatía y la conexión emocional con los demás.

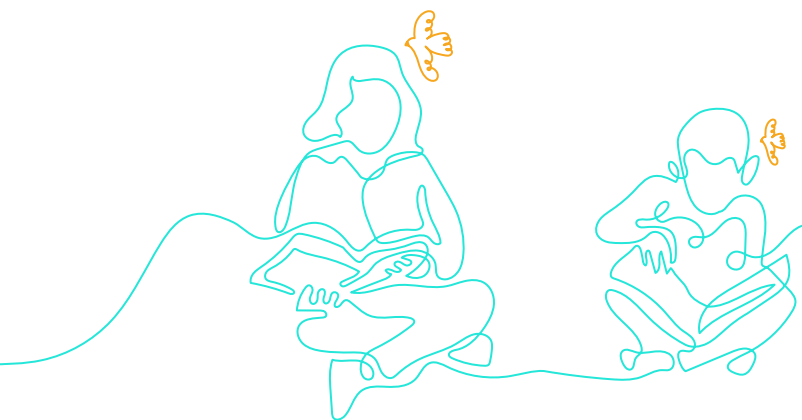
El desarrollo socioemocional durante la infancia es un proceso crítico que influye directamente en el bienestar, las relaciones interpersonales y el desempeño académico de los niños. Aunque tiene bases madurativas, dicho desarrollo requiere entornos enriquecidos y experiencias de calidad que promuevan el aprendizaje emocional desde etapas tempranas. La teoría del apego de John Bowlby (1988) establece que los vínculos afectivos seguros con los cuidadores primarios son esenciales para el equilibrio emocional de los niños, pues proporcionan una base estable desde la cual explorar el mundo, comprender las emociones y construir relaciones sólidas. Cuando estos lazos se ven afectados por la desconexión emocional o la inseguridad, se generan impactos profundos en la autoestima infantil y en su capacidad de regulación emocional, provocando a menudo conductas de retraimiento, ansiedad o dificultades de socialización. Del mismo modo, desde la perspectiva del desarrollo psicosocial planteada por Erik Erikson (1968), la infancia temprana se configura como una etapa decisiva en la construcción de la confianza básica y la autonomía. Erikson señala que durante los primeros años escolares, los niños enfrentan el desafío de desarrollar iniciativa frente a sentimientos de culpa, sentando las bases de sus futuras competencias sociales y emocionales. Un entorno escolar y familiar donde prevalezcan el reconocimiento emocional, el diálogo abierto y la expresión afectiva sincera facilita una resolución positiva de esta etapa, favoreciendo habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resiliencia emocional. En el caso específico del Colegio San Juan Bosco, estas teorías refuerzan la importancia de generar espacios educativos y familiares seguros, emocionalmente contenedores y comunicativamente abiertos. La intervención basada en narrativas familiares y storytelling que se implementa en el proyecto ALBO responde directamente a estos planteamientos teóricos, al ofrecer oportunidades



para que los niños y sus familias construyan relaciones afectivas más sólidas, expresen emociones en un entorno protegido y fortalezcan habilidades emocionales esenciales como la empatía, la confianza y la autorregulación.

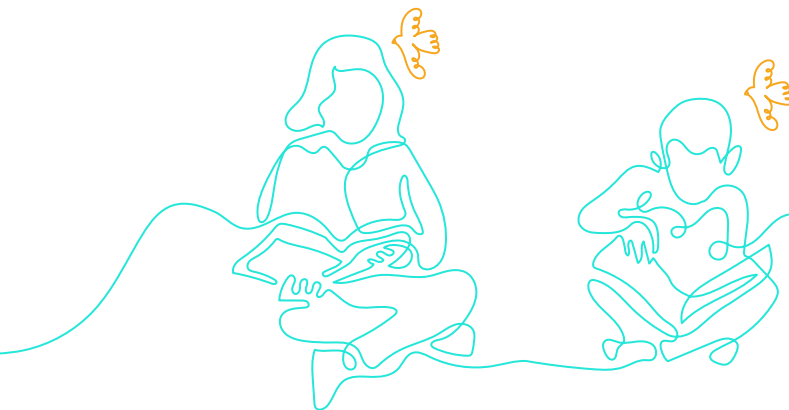
La empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir los sentimientos ajenos, es una habilidad fundamental en el desarrollo social del niño y no surge de manera espontánea o completa sin mediación. Martin Hoffman (2000) indica que la empatía se desarrolla progresivamente a través de la interacción afectiva con cuidadores y pares, pasando por etapas desde una empatía más primaria (contagio emocional) hacia formas más maduras de empatía cognitiva. Asimismo, la empatía tiene componentes tanto afectivos como cognitivos; requiere no solo sentir con el otro sino también una comprensión de la perspectiva ajena (teoría de la mente). Coplan y Goldie (2011) sugieren que proveer a los niños experiencias variadas donde puedan practicar la toma de perspectiva y el reconocimiento de emociones en otros favorece la maduración de la empatía. En este sentido, la narración de historias ofrece un contexto privilegiado: al involucrarse con personajes y tramas, los niños ejercitan ponerse en el lugar de otros y manejar información emocional de manera segura y guiada. Bruce Perry y Maia Szalavitz (2011) también destacan en sus investigaciones que la empatía se nutre de las relaciones afectivas estables y del juego imaginativo; los entornos donde adultos y niños comparten lecturas, juegos de roles y conversaciones profundas proveen el “nutriente” para que la empatía crezca de forma saludable.

La narración de historias (storytelling), combinada con el juego simbólico, actúa como una plataforma de simulación de la realidad en la que los niños pueden fortalecer sus habilidades sociales y cognitivas de manera natural. A través de la ficción y la fantasía,



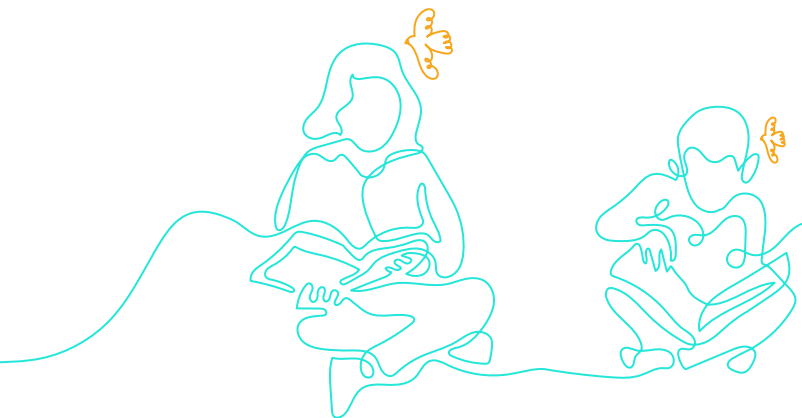
procesan experiencias complejas, expresan emociones de forma espontánea y generan interacciones socioemocionales significativas (Russ, 2007; Charloner, 2001). Un elemento central del storytelling es la creación de personajes, la cual resulta fundamental para lograr que los niños se identifiquen emocionalmente y practiquen la empatía. María Nikolajeva (2014) analiza cómo los libros álbum y las narrativas multimodales (texto+imagen) permiten a los jóvenes lectores conectar profundamente con los personajes, fortaleciendo su teoría de la mente y su capacidad empática a medida que infieren sentimientos y motivos de los protagonistas. Complementariamente, el dramaturgo Lajos Egri (1946) sistematizó la construcción de personajes a través de tres niveles de análisis esenciales: (1) el nivel físico, que abarca las características corporales del personaje (edad, sexo, apariencia) y cómo estas influyen en su interacción con el mundo; (2) el nivel sociológico, que comprende el contexto social del personaje (origen familiar, clase social, educación, entorno cultural, relaciones); y (3) el nivel psicológico, que explora las motivaciones internas, deseos, temores, temperamento y conflictos internos del personaje. Egri plantea que los personajes más creíbles y transformadores son aquellos construidos integralmente considerando estos tres niveles, ya que reflejan la complejidad real del ser humano. En el proyecto ALBO, esta concepción fue importante: al guiar a los niños en la creación de personajes, se les invitó a imaginar seres profundos, con emociones, historias y vínculos propios, en lugar de personajes superficiales o estereotipados. Este ejercicio favoreció la autoexploración y el reconocimiento emocional, pues los niños debieron pensar en cómo se siente y actúa alguien con ciertas características físicas, sociales y psicológicas, promoviendo así la empatía hacia sus propios personajes y, por extensión, hacia personas reales de su entorno.

Otro aporte teórico relevante proviene del campo de la literatura infantil y la comunicación visual. Perry Nodelman (1988) analiza cómo la combinación de imagen y texto en

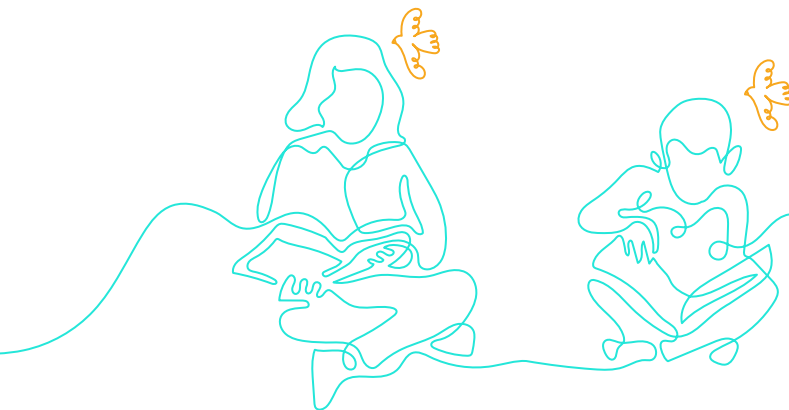


los libros álbum crea una experiencia narrativa única que facilita la conexión emocional del niño lector con la historia. Las ilustraciones proveen pistas contextuales y afectivas que complementan o amplían el texto escrito, permitiendo diferentes niveles de interpretación. Gunther Kress y Theo van Leeuwen (2006) profundizan en esta idea al explicar que los elementos visuales (colores, encuadres, expresiones faciales de personajes) poseen una “gramática” propia que influye en la forma en que los lectores se involucran con el relato y construyen significado. Nikolajeva (2014), en *Reading for Learning*, sugiere que el álbum ilustrado puede ser una poderosa herramienta para desarrollar la empatía y la teoría de la mente en la infancia, precisamente porque articula múltiples modos de comunicación (lingüístico, visual, emocional) que estimulan la comprensión profunda de situaciones y personajes.

En el contexto del proyecto ALBO, el libro álbum se concibe como mucho más que un producto narrativo; funciona como una herramienta de mediación emocional y un catalizador de diálogo. Al invitar a los estudiantes a construir sus propios personajes, escribir sus historias e ilustrarlas, para luego compartirlas con sus cuidadores, el libro álbum se convierte en un espacio tangible de encuentro afectivo. La imaginación y la palabra operan como puentes hacia la empatía, ya que niños y adultos colaboran en la creación de un mundo narrativo común donde pueden proyectar, reconocer y validar emociones. Además, al tratarse de un formato multimodal, el libro álbum se adapta a diferentes niveles de alfabetización: incluso aquellos niños con menor habilidad verbal pueden “narrar” a través del dibujo, el color y las metáforas visuales. Esta riqueza expresiva permite una mayor participación e identificación emocional de todos los niños, fortaleciendo el vínculo niño-familia al ser un producto creado en conjunto y sobre historias significativas para ellos.



Finalmente, desde la perspectiva del diseño para la innovación social, el proyecto se inscribe en una evolución contemporánea del diseño que trasciende la producción de objetos físicos para adentrarse en la transformación de sistemas sociales complejos. Richard Buchanan (2001) propuso la teoría de los cuatro órdenes del diseño: diseño de símbolos (comunicación visual), diseño de objetos (productos materiales), diseño de acciones (interacciones y actividades) y diseño de sistemas complejos (organizaciones, experiencias sociales). Esta clasificación orienta a los diseñadores a considerar intervenciones en distintos niveles. Posteriormente, Peter Jones y Gary Van Patter (2009) expandieron esta visión con el concepto de Design 1.0, 2.0, 3.0, 4.0, enfatizando que en el nivel 4.0 el diseño aborda retos sociales y sistémicos, integrando múltiples actores y disciplinas en la co-creación de soluciones. El proyecto ALBO puede entenderse como un prototipo de diseño 4.0, donde el “objeto” producido (un libro álbum) es en realidad la excusa para diseñar una experiencia social transformadora: un proceso participativo que involucra a familias, estudiantes, docentes y comunidad en torno a una práctica narrativa colectiva. Así, se alinea con los principios de autonomía y diseño comunal (Escobar, 2016) al buscar la realización de lo colectivo mediante una intervención cultural situada. En síntesis, el marco teórico articula aportes de la psicología del desarrollo, la teoría narrativa, la literatura infantil y el diseño social para fundamentar la hipótesis central de esta investigación: que la narración colaborativa de historias (a través de libros álbum) puede ser una estrategia eficaz para promover la empatía, la expresión emocional y la resiliencia en comunidades infantiles, generando valor tanto a nivel individual (niños más empáticos y seguros) como a nivel sistémico (familias y escuelas más integradas y sensibles). Este sustento teórico da paso al diseño del prototipo de intervención que se describe en el siguiente capítulo.



Esta fase parte de la teoría del apego de Bowlby, que destaca la importancia de vínculos seguros para un desarrollo emocional saludable. A través de actividades de sensibilización, los niños aprenden a identificar y expresar emociones, lo que fortalece la conexión afectiva con sus cuidadores. Esto se alinea con Erikson y Arranz, quienes resaltan el papel del entorno seguro en el desarrollo socioemocional.

Autores
Bowlby (1988), Erikson (1968), Arranz (2004)



Apego y desarrollo socioemocional

1 Fase

Sensibilización emocional

Bruner propone que la narrativa es clave para dar sentido a la experiencia. En estos talleres, los niños relatan sus vivencias mediante cuentos, lo cual estimula la empatía y la simulación de situaciones sociales, según Mar & Oatley. Contar historias permite organizar emociones y experiencias desde un lugar creativo y seguro.

Autores
Bruner (1991), Charloner (2001), Mar & Oatley (2008)



Storytelling y construcción narrativa

2 Fase

Storytelling



Creación de personajes y escenarios

3 Fase

Empatía y teoría de la mente



Autores
Hoffman (2006), Baron-Cohen (1995), Perry & Szalavitz (2011)

Imaginar personajes y mundos activa la teoría de la mente: los niños practican ponerse en el lugar del otro. Hoffman subraya que esta habilidad es clave para el desarrollo moral. Los personajes permiten explorar emociones complejas sin exponerse directamente, promoviendo empatía y comprensión emocional.

4 Fase

Co-creación comunitarios de libros álbum



Autores
Nikolajeva (2014), Nodelman (1986), Kress & Van Leeuwen (2006)

El libro álbum combina imagen y texto para comunicar significados complejos. Según Nikolajeva, este formato permite expresar emociones incluso sin palabras. En esta fase, niños y familias co-crean libros que integran lenguajes visuales y verbales, favoreciendo una comunicación más rica y emocional.

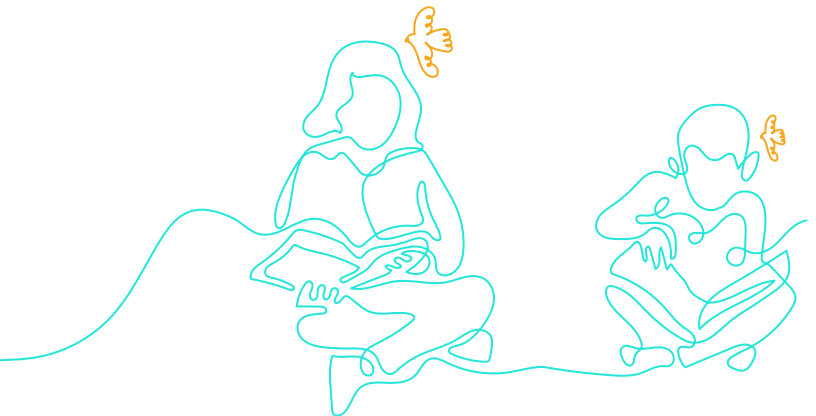
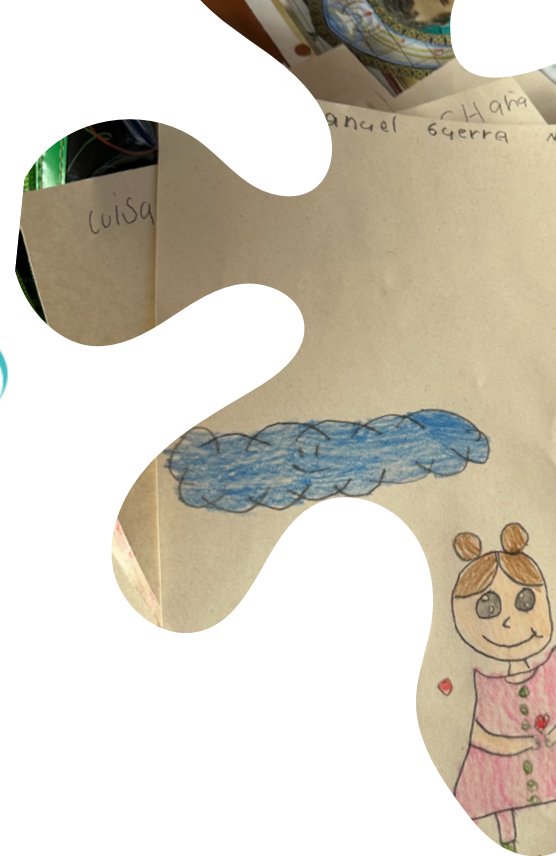
5 Fase

Espacios comunitarios de diálogo



Autores
Escobar (2016), Barón Aristizábal (2019), Tough (2012)

Escobar plantea que el diseño debe transformar realidades desde lo colectivo. Esta fase propone espacios donde las historias se vuelven recursos compartidos que fortalecen la comunidad. Como señala Barón Aristizábal, el diálogo y el storytelling empoderan y regeneran el tejido social.

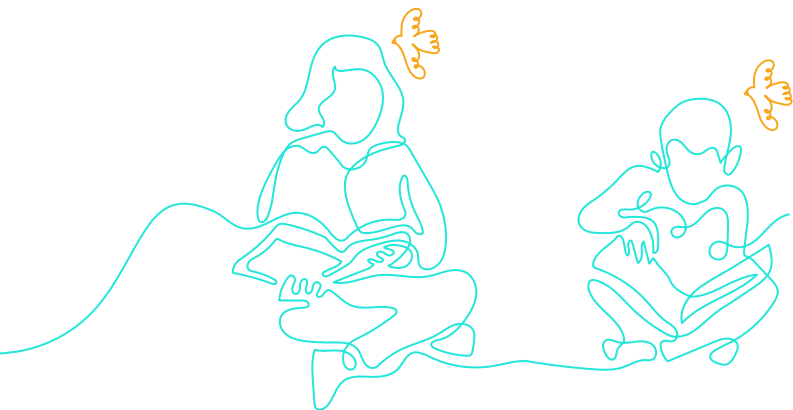


CAPÍTULO: II



alboo

Prototipado



2.1

Prototipo Diegético



alboo

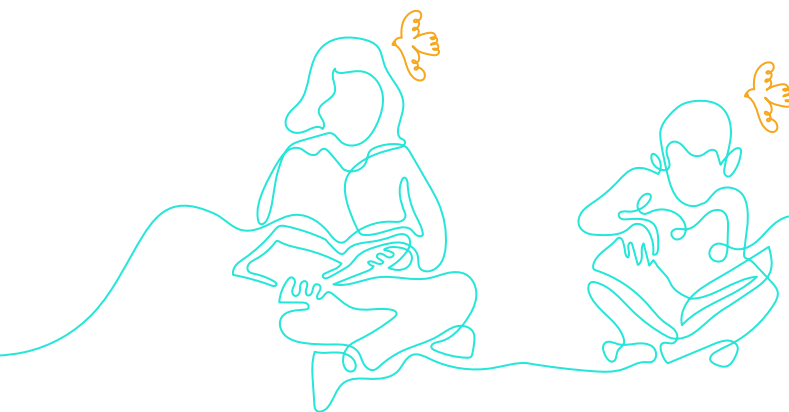


2.1.1 Diseño Metodológico

La presente investigación se enmarca en una metodología de investigación-creación con enfoque cualitativo y participativo. Siguiendo los lineamientos de la Maestría en Diseño para la Innovación Social, se adoptó un prototipo diegético como estrategia de intervención y validación en contexto real. Esto implica que el proyecto ALBO no solo indaga teóricamente un problema, sino que desarrolla y pone a prueba una solución creativa (un espacio de diálogo co-creado a través de un libro álbum) dentro del entorno social de interés. El diseño metodológico combina elementos de investigación acción participativa (IAP) —por la activa involucración de la comunidad escolar en la identificación de la problemática y en la implementación de la solución— y de diseño centrado en el ser humano, enfocado en las necesidades emocionales de los niños y sus familias.

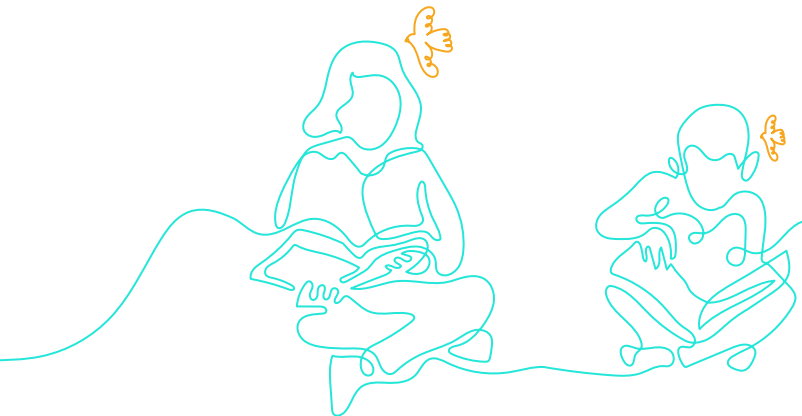
El tipo de estudio es de carácter descriptivo-interpretativo, ya que busca comprender en profundidad las dinámicas socioemocionales de los niños (antes, durante y después de la intervención) y evaluar de forma cualitativa los cambios ocurridos. No obstante, también incorpora medidas pretest y postest de ciertos indicadores socioemocionales para apreciar tendencias cuantitativas básicas en la evolución de la empatía y la comunicación, combinando así enfoques mixtos (cuali-cuantitativos) de manera complementaria. Esta decisión metodológica obedece a la necesidad de capturar la riqueza de las narrativas y experiencias subjetivas de los participantes, sin renunciar a obtener datos objetivos (aunque sean simples) sobre posibles cambios atribuibles a la intervención.

En síntesis, el diseño metodológico fue exploratorio-creativo: exploratorio en cuanto investigó un fenómeno poco abordado en este contexto (fortalecimiento de empatía mediante storytelling) y creativo al desarrollar una intervención original adaptada al entorno.





Se trabajó en estrecha colaboración con la comunidad escolar siguiendo un ciclo iterativo de cartografiar – prototipar – documentar – reflexionar, en línea con la guía metodológica MADIS. Primero se cartografió la problemática (Capítulo 1), luego se prototipó una solución (Capítulo 2, presente sección), la cual fue documentada y evaluada en su implementación real, para finalmente reflexionar críticamente sobre los resultados y aprendizajes (Capítulos 2.2 y 2.3).



Participación Activa
 de Actores en

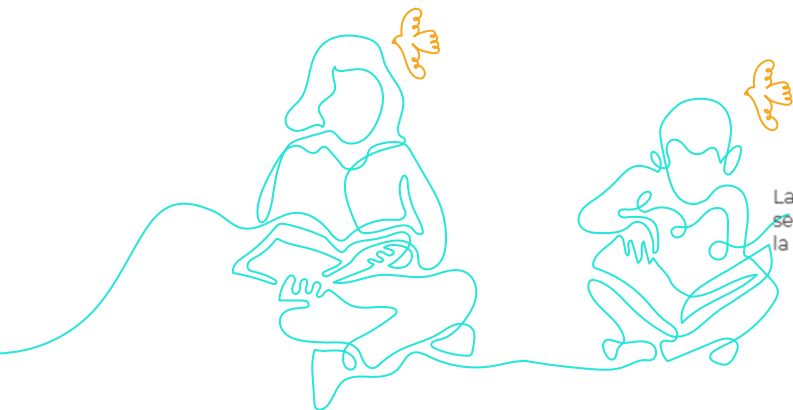
Fases:



Cada fase integró actores, espacios y emociones.

Una ruta afectiva y colectiva para narrar, crear y transformar juntos.

La metodología fue participativa, sensible y situada, basada en la colaboración, la escucha activa y el reconocimiento del otro.



2.1.2 Participantes

Participaron en el estudio 36 niños y niñas del Colegio San Juan Bosco, con edades entre 7 y 8 años, correspondientes al nivel de tercer grado de primaria. Este grupo conforma la población infantil focal del proyecto y fue seleccionado en concertación con la institución educativa, considerando la manifestación de necesidades socioemocionales en esa cohorte específica. Junto a ellos, se involucró activamente a sus familias (madres, padres y/o cuidadores principales); en total aproximadamente 32 familias participaron, ya fuera a través de uno o ambos padres según la disponibilidad. La inclusión de las familias se consideró fundamental, dado que el fortalecimiento de la empatía y los lazos afectivos requería actuar tanto en el contexto escolar como en el hogar.

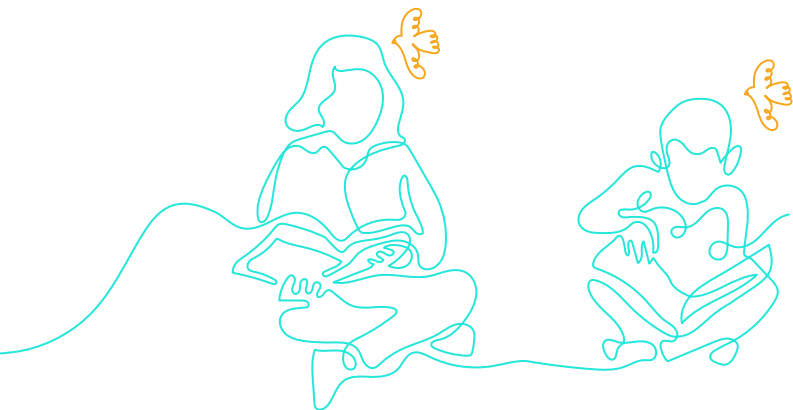
Asimismo, el proyecto contó con la colaboración de 4 docentes de la institución (3 maestros titulares de grado tercero y 1 orientadora/psicóloga escolar). Estos docentes facilitaron la integración de las actividades en la dinámica escolar, aportaron observaciones sobre el comportamiento de los niños y participaron en algunos talleres formativos sobre storytelling y educación emocional para alinear la intervención con el currículo.

Los criterios de selección de participantes fueron acordados con la escuela: se incluyeron todos los estudiantes matriculados en tercer grado cuyos padres o tutores otorgaron consentimiento informado para participar en el proyecto. No se excluyó a ningún niño por desempeño académico u otras condiciones, buscando una muestra heterogénea que reflejara la diversidad del aula (diferentes estilos de personalidad, contextos familiares, etc.). Esto permitió observar cómo la intervención operaba en distintos subgrupos (niños más extrovertidos vs. introvertidos, con mayor o menor apoyo familiar, etc.). La participación de cada familia fue voluntaria, previa invitación en reuniones de padres, y se fomentó



su continuidad a lo largo de todo el proceso con comunicación frecuente de los avances y logros.

En suma, los participantes clave abarcaron el trinomio estudiante-familia-docente, con el estudiante como protagonista del proceso creativo, la familia como aliado en la co-creación y refuerzo de la empatía en casa, y el docente como facilitador y observador privilegiado en el espacio escolar.

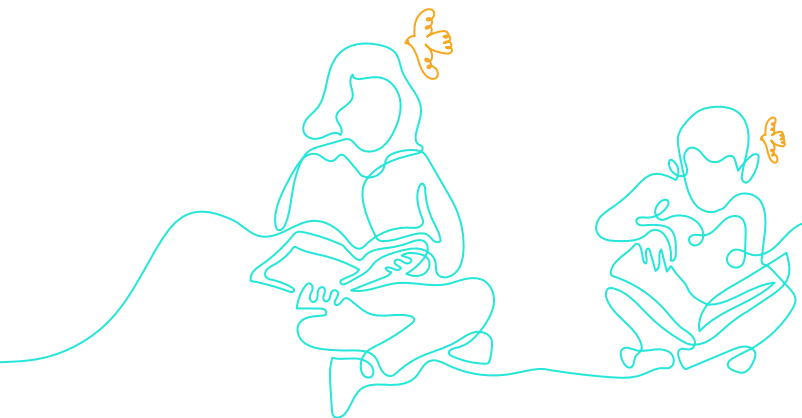


2.1.3 Instrumentos de Recolección de Datos

Para la evaluación formativa y sumativa del proyecto ALBO, se empleó una variedad de instrumentos de recolección de datos tanto cualitativos como cuantitativos, asegurando una mirada integral del fenómeno:

1. Cuestionarios pre y post intervención: Antes de iniciar los talleres de storytelling, se aplicó a los niños un breve cuestionario adaptado a su edad para sondear su nivel de empatía y expresión emocional. Este instrumento, de tipo escala Likert pictórica, incluyó ítems sobre reconocimiento de emociones en otros, disposición a ayudar a compañeros y formas de expresar sus propios sentimientos. El mismo cuestionario (ligeramente adaptado con las mismas preguntas) se aplicó al finalizar la intervención, con el fin de explorar cambios en las respuestas individuales y grupales. Si bien no se trata de un test estandarizado robusto, proporcionó una medida indicativa cuantitativa del posible crecimiento en empatía (e.g., aumento en la frecuencia de conductas empáticas autorreportadas). Adicionalmente, se administró a los padres un breve formulario antes y después del proyecto para evaluar su percepción sobre la comunicación familiar y la empatía de sus hijos en el hogar.

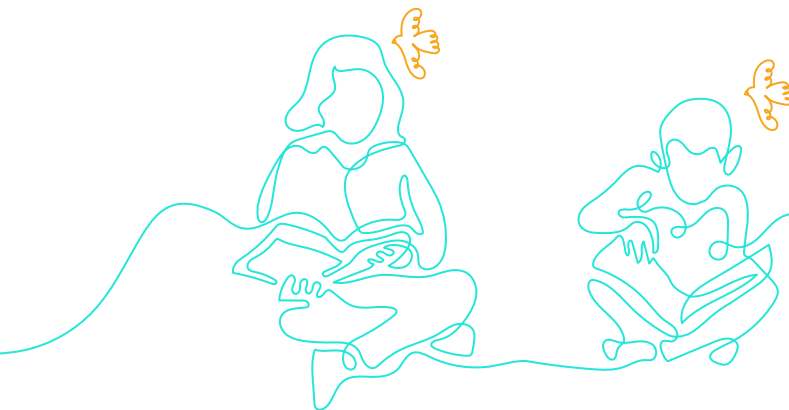
2. Observaciones participantes y registros de campo: Durante toda la intervención, el equipo investigador (incluyendo a la estudiante investigadora y el personal psicopedagógico) llevó un diario de campo con notas detalladas en cada sesión. Se observaron las interacciones de los niños entre sí y con sus familiares, las reacciones emocionales durante las actividades narrativas, y los comportamientos clave relacionados con la empatía (por ejemplo, gestos de solidaridad, escucha activa, expresiones de afecto). Estas observaciones se sistematizaron mediante fichas que recogían incidentes significativos, citas textuales de participantes, y evaluaciones cualitativas al cierre de cada taller.



3. *Entrevistas semiestructuradas:* Al concluir el ciclo de talleres, se realizaron entrevistas individuales y grupales. Se entrevistó a 6 niños (seleccionados con criterio de variabilidad en cuanto a su participación y cambios observados) empleando técnicas lúdicas para facilitar su expresión (dibujar su experiencia, conversar con apoyo de sus ilustraciones favoritas del libro álbum). También se condujeron entrevistas a 6 padres/madres representativos y a los 4 docentes colaboradores. Las entrevistas exploraron percepciones sobre cambios en la empatía, ejemplos de comportamientos antes y después, satisfacción con el proyecto y sugerencias. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio con permiso y posteriormente transcritas para su análisis.

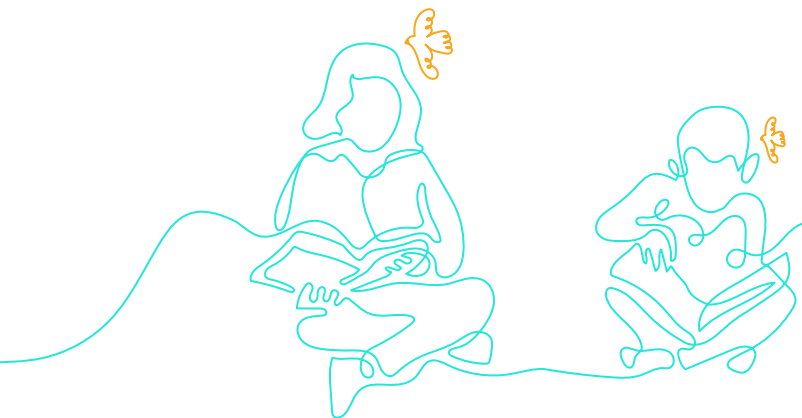
4. *Revisión de producciones narrativas y visuales:* Los libros álbum creados por los niños y sus familias constituyen un insumo esencial de datos. Se recopilaron las versiones finales (y algunos borradores intermedios) de estas producciones y se analizaron sus contenidos en busca de indicios del desarrollo socioemocional: temas abordados en las historias (familia, amistad, resolución de conflictos), complejidad emocional de los personajes, mensajes empáticos presentes, etc. Asimismo, se evaluó la evolución en la elaboración de los personajes e historias comparando los primeros ejercicios de narrativa de los niños con el resultado final, identificando mayor profundidad o matices en la comprensión de sentimientos.

5. *Registros audiovisuales:* Con autorización, algunas sesiones clave fueron fotografias y filmadas brevemente para documentar dinámicas grupales, procesos de co-creación y momentos de interacción emotiva significativa (por ejemplo, la lectura en voz alta de las historias finales frente al grupo). Este material sirvió para complementar las observaciones escritas y recordar detalles al momento del análisis reflexivo. En total, se obtuvie-



ron ~5 horas de video y 50 fotografías, que fueron revisadas cualitativamente (no con un análisis audiovisual formal, sino como apoyo ilustrativo y de validación de lo anotado en diarios de campo).

Al combinar estos instrumentos, se procuró triangular la información: los cuestionarios ofrecieron una mirada comparativa inicial-final, las observaciones y entrevistas profundizaron en el cómo y por qué de los cambios, y los productos creativos evidenciaron de forma tangible la interiorización de las experiencias narrativas. Esta variedad instrumental brinda confiabilidad a los hallazgos al permitir corroborar una misma hipótesis desde múltiples fuentes de datos.

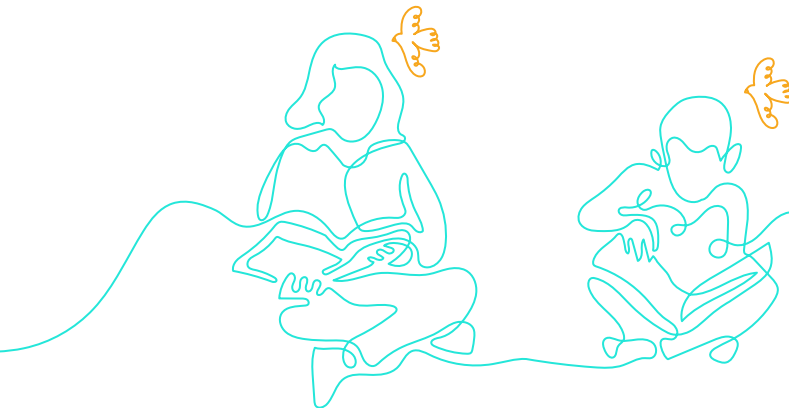


2.1.4 Procedimiento

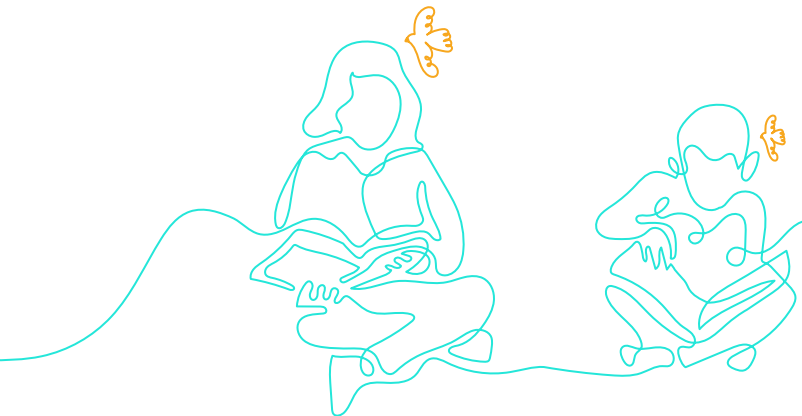
El proceso de intervención (prototipado) se llevó a cabo entre los meses de mayo y noviembre de 2024, con una frecuencia aproximada de dos sesiones semanales de 2 horas cada una, integradas en la jornada escolar, pero con apertura a la participación familiar. A continuación, se describen las fases del proceso creativo y participativo que conformaron el prototipo ALBO:

Fase 1: *Sensibilización y exploración emocional. Se inició el proyecto con actividades lúdicas y reflexivas orientadas a identificar y nombrar emociones propias y ajenas. En esta fase, se llevaron a cabo dinámicas de juego de roles sencillos y conversación guiada sobre situaciones cotidianas (¿Cómo te sientes cuando...?). Asimismo, se realizó la lectura dialogada de un par de libros álbum seleccionados (Mi mamá, mi papá de Anthony Browne, y Una familia maravillosa de Fernando Albarrán) que abordaban temas de familia y afecto. Estas lecturas iniciales funcionaron como disparadores para que los niños conectaran la literatura con su propia experiencia, expresando vivencias y emociones que a veces no encuentran fácilmente palabras en la vida diaria. Al cierre de la fase, cada niño, con ayuda de dibujos, representó su “árbol de emociones” familiar (quiénes conforman su familia y qué emociones asocian a cada relación), lo cual generó un ambiente de confianza y apertura para las siguientes etapas.*

Fase 2: *Introducción al storytelling y construcción de personajes. En talleres guiados, los niños aprendieron nociones básicas de cómo estructurar una historia (planteamiento, nudo y desenlace) y comenzaron a imaginar la historia que querían contar sobre sí mismos y sus familias. Un énfasis especial se puso en la creación de un personaje principal por cada niño, que fuese una especie de alter ego ficticio. Siguiendo a Egri (1946), se les*



animó a definir características físicas, sociales y psicológicas de su personaje. Cada niño diseñó a su protagonista dotándolo de cualidades especiales (por ejemplo, “superpoderes” que reflejaban virtudes o talentos del propio niño) y también de debilidades o miedos, en un ejercicio de autoconocimiento y empatía consigo mismo. Esta etapa fue enriquecida con la participación de los compañeros: en dinámicas de grupo, cada niño presentó el boceto de su personaje y los demás aportaron comentarios positivos o ideas (“Me gusta tu personaje porque...”, “¿Qué pasaría si tu personaje tuviera miedo a...?”). También se involucró a la familia en casa mediante una actividad llamada “Retrato de mi niño/niña”, donde padres y hermanos escribieron cualidades que veían en el participante. De esta manera, se fortaleció la autoestima y la visión positiva que cada niño tenía de sí mismo, al verse reflejado tanto en su personaje de cuento como en la mirada de sus seres queridos.





Alboo®

Narrativas desde
la infancia



imaginaron y dibujaron
personajes fantásticos
inspirados en
sus **emociones**,



A través de



relato colectivo,

transformaron
sus dibujos en

historias con sentido,

conectando con
su entorno y con otros.

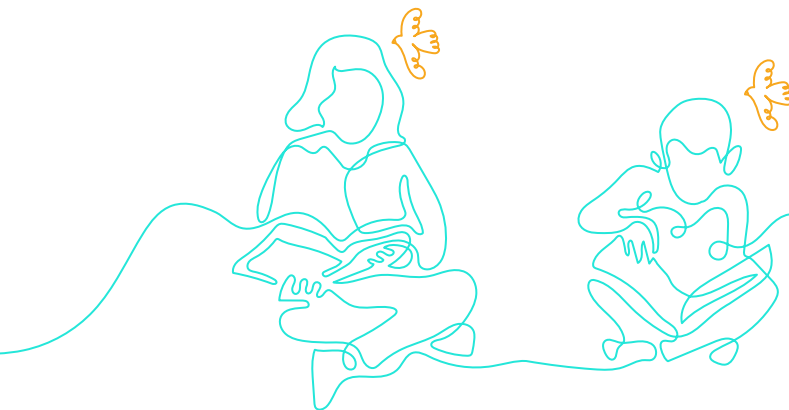
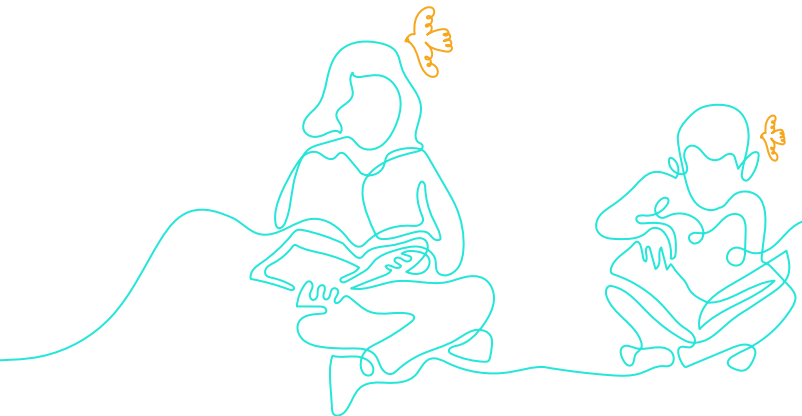


figura 4, Infografía; Narrativas desde la infancia

Fase 3: Talleres de co-creación con las familias. En esta fase central, se organizaron talleres participativos en la sede escolar durante fines de semana o tardes, invitando a los padres, madres u otros familiares a crear junto a los niños. Se conformaron mesas de trabajo donde familias y niños colaboraron en distintos aspectos de la historia y la ilustración. Se proveyeron diversos materiales artísticos: papeles de colores, marcadores, acuarelas, revistas para collage, lanas, tijeras, entre otros. Las sesiones tenían una metodología abierta pero guiada por retos creativos: un día se dedicó a ambientar la historia (cada familia pintó o dibujó el escenario principal del cuento, por ejemplo, una casa, un bosque, una ciudad imaginaria), otro día a desarrollar los personajes secundarios (familiares, amigos o mascotas del protagonista, donde los padres aportaron a veces personajes inspirados en ellos mismos o en sus antepasados), etc. Durante estos talleres se promovió la comunicación y el trabajo en equipo en cada familia: las decisiones creativas se tomaban en conjunto, escuchando las ideas de los niños y negociando con las de los adultos, lo cual en sí mismo fue un ejercicio de empatía y diálogo. Para animar la participación, se utilizaron técnicas como “cambio de rol” (que el niño ilustrara algo que el padre propusiera y viceversa) y juegos breves rompehielo al inicio de cada sesión. Estas reuniones creativas produjeron momentos muy emotivos, pues en muchos casos era la primera vez que padres e hijos trabajaban codo a codo en un proyecto artístico. Las familias reportaron que “se reencontraron” y se conocieron en facetas nuevas: padres descubrieron la creatividad y sensibilidad de sus hijos, e hijos vieron a sus padres jugando y contando historias, rompiendo la formalidad habitual. En resumen, esta fase consolidó el taller como un espacio de encuentro familiar, fortaleciendo la confianza y la empatía intrafamiliar mientras avanzaba la creación del libro.





Alboo.

Encuadernado y lectura compartida
en familia

- Los talleres con **familias** permitieron tejer vínculos afectivos a través de la creación de libros álbum. **Coser, leer, conversar y compartir historias** fueron actos sencillos pero profundamente significativos **para niños y adultos.**



“Un libro hecho en familia es un abrazo que permanece.”



figura 5, Infografía de encuadernado y lectura compartida

Fase 4: *Producción y prototipado del libro álbum.* Tras desarrollar la historia y los componentes visuales por separado, llegó el momento de ensamblar el libro álbum. Los niños, con apoyo de un diseñador gráfico invitado, aprendieron a organizar visualmente sus relatos mediante storyboards simples (esquemas página por página que indican qué texto e imagen irá en cada una). Luego crearon un dummy book o maqueta preliminar: hojas dobladas simulando las páginas del libro donde pegaron dibujos originales, escribieron los textos definitivos (a mano o en computador según el caso) y diseñaron elementos como la portada y contraportada. Este ejercicio permitió experimentar con la disposición narrativa y visual, haciendo ajustes para mejorar la secuencia y claridad de la historia. Finalmente, se realizó un taller de encuadernación artesanal, donde cada familia ensambló físicamente su libro álbum utilizando materiales proporcionados (cartulinas para tapas, hilo, agujas, pegante, etc.). Durante esta sesión de cierre, las familias completaron sus libros y luego los compartieron en una pequeña exposición interna, narrando brevemente la historia al resto de compañeros y padres presentes. Este momento de socialización fue muy significativo: los niños se sintieron orgullosos de su creación y de hacerlo junto a su familia, recibiendo aplausos y comentarios positivos que validaban su esfuerzo. Así, la producción del prototipo concluyó no solo con un objeto tangible (el libro álbum), sino con la vivencia colectiva de haber creado y compartido historias propias, reforzando la autoestima de los niños y sus lazos afectivos.

Cabe destacar que el proceso completo fue documentado continuamente. Además de los registros mencionados en instrumentos, se hizo uso de herramientas sugeridas por la guía de documentación MADIS, como la bitácora del investigador (cadena de decisiones de diseño tomadas, adaptaciones hechas sobre la marcha, reflexión sobre qué funcionó o no en cada sesión) para asegurar que la experiencia pudiera sistematizarse posteriormente y ser replicable.





Línea de tiempo del prototipado

El proyecto se desarrolló de forma secuencial en cinco etapas:

- 1 Sensibilización emocional: conexión desde la escucha y las emociones.
- 2 Storytelling: narrar historias propias y colectivas.
- 3 Creación de personajes: representación simbólica de identidad y emociones.
- 4 Co-creación de libros álbum: integración narrativa y visual
- 5 Espacios comunitarios: socialización y reconocimiento mutuo.

Cada fase fue un paso hacia la construcción de vínculos más empáticos y colaborativos.

Frase clave:
Del sentir al contar,
del contar al transformar.

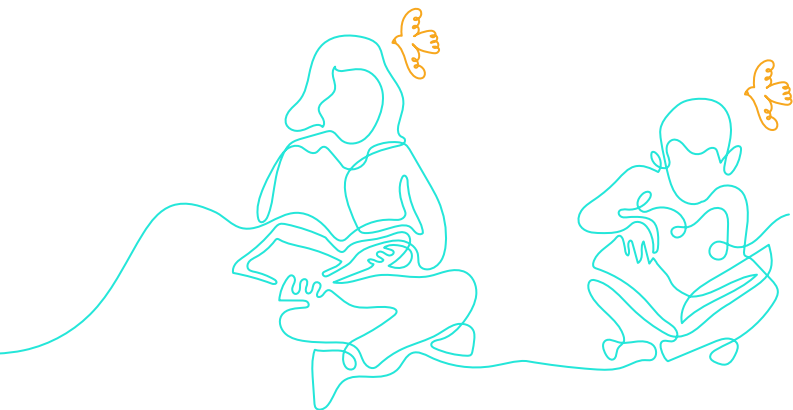


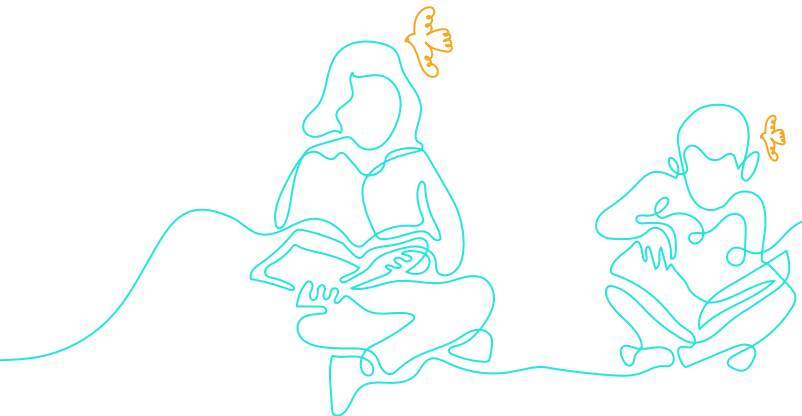
figura 6, Infografía, línea de tiempo del prototipado

2.1.5 Análisis de Datos

El análisis de datos se realizó en dos niveles: un análisis descriptivo de resultados directos (ej. comparativa de mediciones pre/post, síntesis de observaciones) y un análisis interpretativo o temático, alineado con la naturaleza cualitativa del estudio.

En cuanto a los datos cuantitativos sencillos, se calcularon los cambios de frecuencia y promedios en las respuestas de los cuestionarios pre y post intervención. Por ejemplo, se observó la variación en el número de niños que reconocían correctamente emociones básicas en imágenes (tristeza, alegría, enojo) antes y después del proyecto, o el promedio de ítems de comportamiento empático (en una escala de 1 a 5) reportados por padres e hijos. Dada la cantidad relativamente pequeña de participantes (36 niños), no se aplicaron pruebas estadísticas inferenciales complejas; el foco estuvo en detectar tendencias generales (p.ej., “el 75% de los niños mostraron aumento en la puntuación total de empatía post-intervención”) para complementar los hallazgos cualitativos. Estos datos numéricos se organizaron en tablas simples y se representaron en gráficos de barras para visualización en la tesis, sirviendo de evidencia cuantitativa de apoyo.

Para los datos cualitativos (entrevistas, observaciones, contenidos de los libros álbum), se empleó un procedimiento de análisis temático. Inicialmente, se realizó una lectura exhaustiva de todas las transcripciones de entrevistas y notas de campo, marcando unidades de significado relevantes. Se utilizaron códigos iniciales como: mejoras en comunicación, muestra de empatía, cambios de actitud de padre/madre, dificultades/problemas, emociones expresadas, valoración de la experiencia, etc. Posteriormente, estos códigos se agruparon en categorías temáticas más amplias. Por ejemplo, códigos relacionados con comportamientos empáticos (ayuda entre compañeros, comprensión, expresiones de



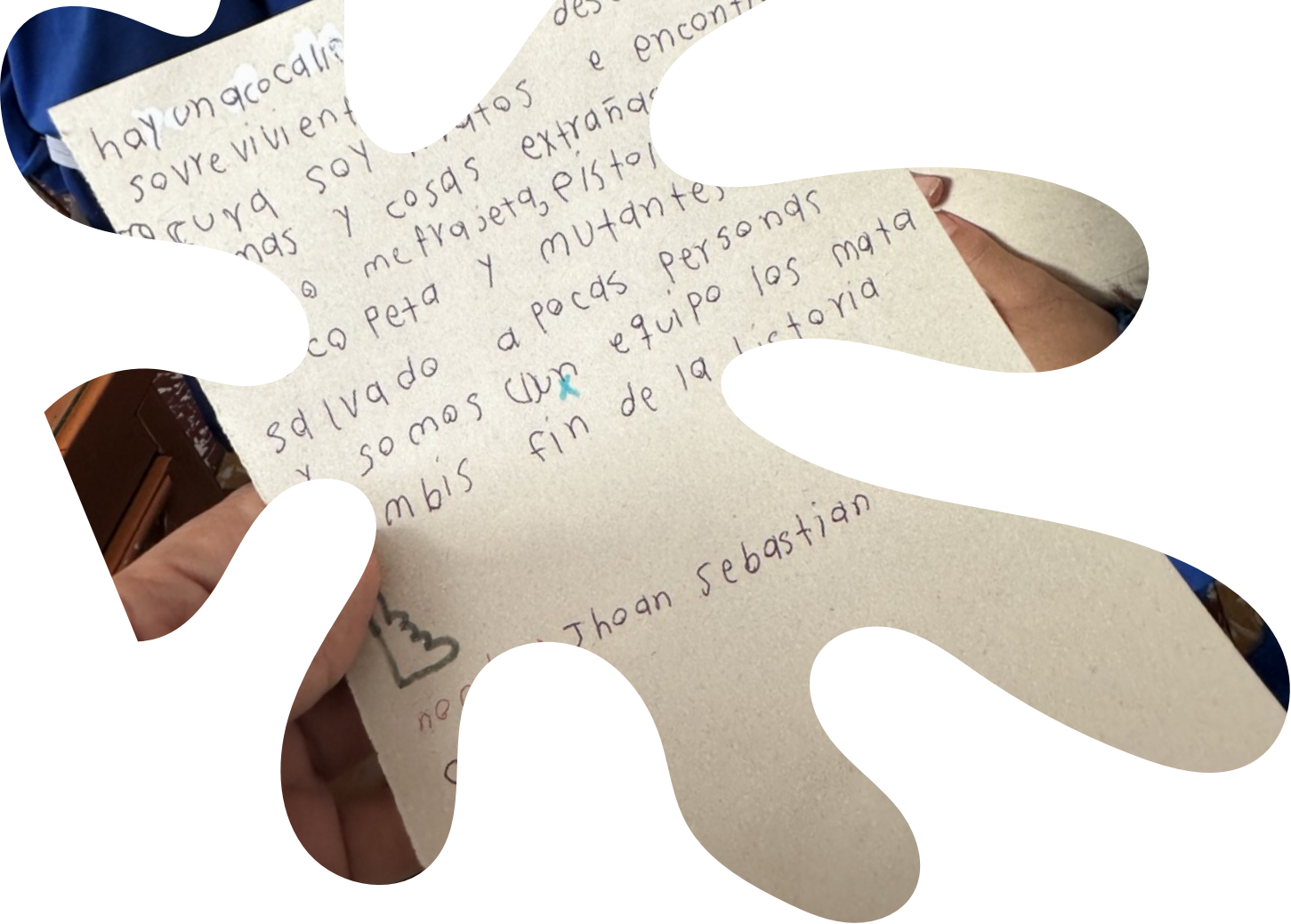
afecto) se agruparon bajo la categoría “Desarrollo de Empatía en Niños”; códigos sobre interacción familiar (diálogo en casa, tiempo de calidad, conocimiento mutuo) se integraron en la categoría “Fortalecimiento del Vínculo Familiar”; otros formaron “Rol del Docente y Comunidad”, “Dificultades y Retos de Implementación”, “Satisfacción y Sugerencias de los Participantes”, etc.

Una vez definidas las categorías, se reinterpretaron los datos a la luz de ellas, extrayendo evidencias textuales representativas (citas de participantes) y resumidos los hallazgos en narrativas coherentes. Por ejemplo, bajo “Desarrollo de Empatía” se incluyeron observaciones como “X niño que al inicio no participaba, luego consoló a un compañero triste”, entrevistas de padres indicando “mi hijo ahora se pone en lugar de su hermana pequeña”, y análisis de cuentos donde los niños escribieron finales centrados en valores de amistad y perdón. Este proceso de triangulación permitió verificar la consistencia de la información: si un mismo tema emergía en las respuestas de niños, de padres y se reflejaba en las historias creadas, se consideró un hallazgo robusto.

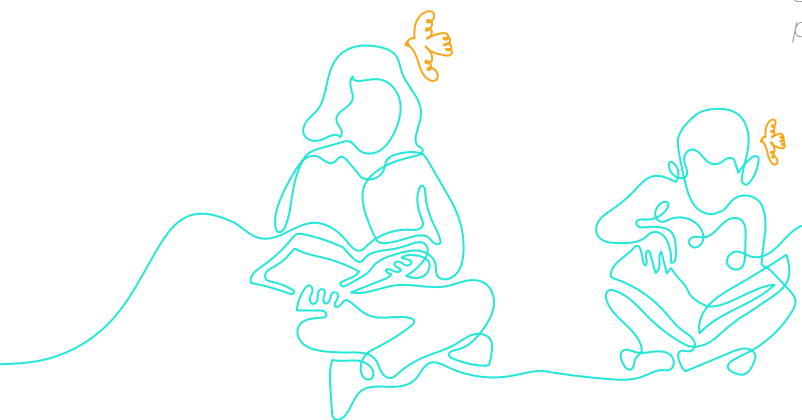
Además, se compararon los datos cualitativos con los cuantitativos para obtener una visión integrada. Por ejemplo, si los cuestionarios mostraron mejora general en la autoestima, se revisaron las narrativas buscando indicadores de ello (como personajes con autoimagen positiva) y se citaron testimonios que ilustraran ese cambio.

Durante el análisis, se mantuvo una constante referencia al marco teórico, buscando conectar los hallazgos con los conceptos discutidos (empatía, teoría de la mente, apego, etc.). Esto derivó en la formulación de insights o interpretaciones más profundas que se discuten en el Análisis Reflexivo (Sección 2.3).





Todo el análisis fue realizado manualmente apoyándose en software básico (procesador de texto y hojas de cálculo) debido al tamaño manejable del corpus, si bien se consideró la confiabilidad de los resultados mediante la revisión cruzada de un asesor metodológico, quien corroboró de forma independiente algunas codificaciones de entrevistas para reducir sesgos del investigador.



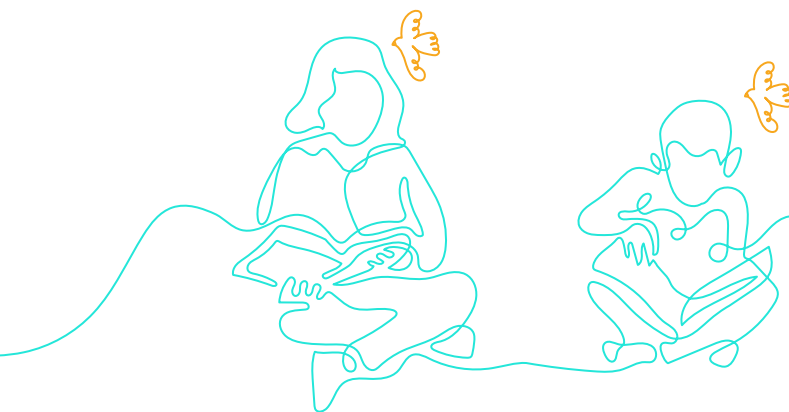
2.1.6 Consideraciones Éticas

Si bien el proyecto no contó con un comité de ética formal, se implementaron estrictas medidas para respetar los principios éticos en la investigación con población infantil:

1. Consentimiento informado: Se obtuvo autorización escrita de los padres, madres o representantes legales de todos los niños participantes, explicando los objetivos del estudio, las actividades a realizar y el uso de la información recopilada. Adicionalmente, se solicitó asentimiento verbal a los niños, explicándoles en un lenguaje adecuado que su participación era voluntaria y podían decidir no realizar alguna actividad si no se sentían cómodos. Ningún niño fue obligado a compartir aspectos de su vida personal que no deseara; se procuró que las actividades fueran lúdicas y seguras emocionalmente.

2. Confidencialidad y privacidad: Los datos personales de los participantes fueron protegidos. En las transcripciones y análisis se utilizaron seudónimos para los niños (p.ej., "Niña 1") y no se registró información identificativa en los resultados públicos. Las fotografías y videos tomados durante el proyecto fueron manejados con discreción y solo con fines ilustrativos en el informe final con el consentimiento explícito de las familias involucradas. No se difundieron imágenes de los niños en ningún medio ajeno a la tesis. Asimismo, los relatos y libros álbum producidos quedaron en custodia de cada familia; se pidió permiso para citar o reproducir fragmentos en la tesis, asegurando no exponer contenido sensible.

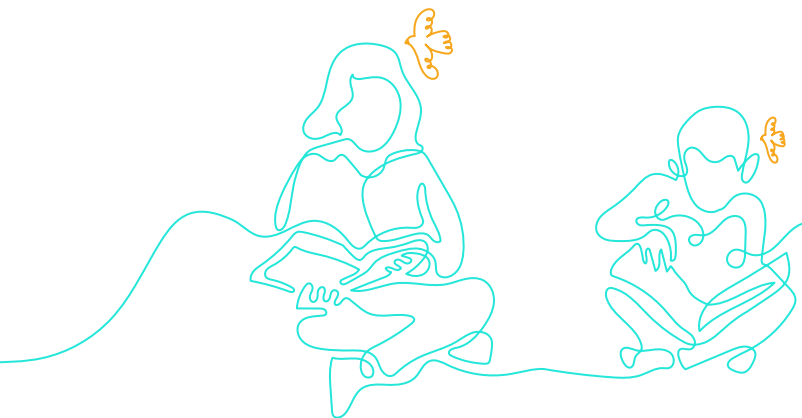
3. Beneficencia y no maleficencia: La intervención fue diseñada para aportar un beneficio claro a los participantes (mejorar la empatía y la comunicación afectiva) y minimizar cualquier riesgo. Se supervisó atentamente el bienestar emocional de los niños durante los talleres; la psicóloga escolar estuvo presente en varias sesiones para brindar acom-



pañamiento si surgían emociones difíciles (por ejemplo, algún niño que se entristeciera al narrar una experiencia). En casos en que afloraron temas delicados (como recuerdos de violencia doméstica mencionados en la historia de un niño), se contuvo la situación con apoyo profesional y se contactó privadamente a la familia para ofrecer orientación adicional. Afortunadamente, no se presentaron incidentes mayores, y los participantes reportaron mayoritariamente disfrute y aprendizaje en el proceso.

4. Justicia y equidad: Todos los estudiantes de los grupos seleccionados tuvieron la oportunidad de participar sin discriminación. Se adaptaron las dinámicas para incluir plenamente a dos niños con necesidades educativas especiales (uno con rasgos del espectro autista de nivel 1 y otro con dificultades de lectoescritura), proporcionándoles apoyo individual extra para que pudieran expresarse a su modo (por ejemplo, más énfasis en dibujo que en texto). De esta forma, se buscó que la experiencia fuera inclusiva y enriquecedora para todos, independientemente de sus habilidades académicas o condiciones particulares.

En resumen, el proyecto se condujo respetando la dignidad y derechos de los niños y sus familias, asegurando transparencia en los propósitos, confidencialidad en el manejo de la información y contención emocional durante el desarrollo de las actividades. La comunidad escolar respaldó la iniciativa con entusiasmo, lo que facilitó un clima de confianza mutua indispensable para el éxito tanto ético como científico de la investigación.



2.1.6.1 Protocolo de atención a casos sensibles

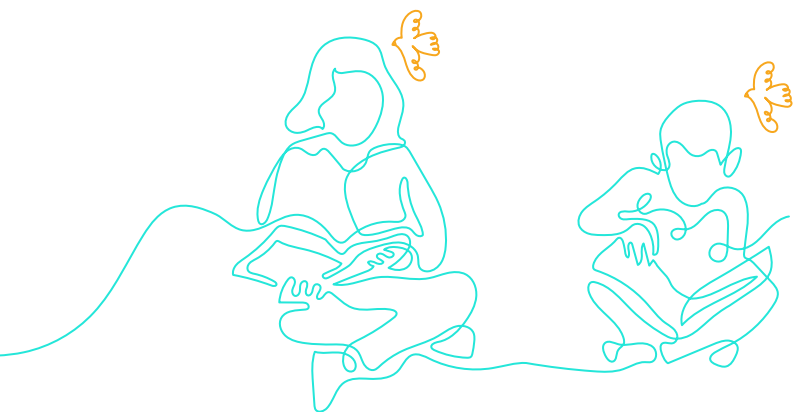
El proyecto ALBO no pretende sustituir la atención clínica ni desempeñar funciones terapéuticas: su objetivo es fortalecer la empatía infantil mediante storytelling, narrativa visual y dinámicas de contacto acompañadas (libro-álbum, escultura familiar, ginkana-trueque). No obstante, al abrir espacios de expresión pueden emerger señales de angustia que ameritan intervención especializada. Por tal razón, el Colegio San Juan Bosco adaptó la ruta institucional vigente, respetando la normativa colombiana que impide a los psicólogos escolares prestar servicios médicos directos.

Paso 1 – Detección pedagógica.

La docente titular —quien observa a los niños a diario— identifica la señal de alarma: un dibujo inquietante, retraimiento extremo o agresión repetida. Ofrece escucha inicial, registra el hecho en la bitácora de aula y comunica la situación al departamento de orientación.

Paso 2 – Orientación inicial (Psicólogo escolar).

El psicólogo José Luis realiza una entrevista de orientación (no clínica): recoge antecedentes, aplica escalas internas y determina si se trata de un reto de convivencia que puede canalizarse con estrategias escolares o si excede el ámbito pedagógico. De ningún modo prescribe tratamientos, pues el colegio no es una entidad médica.



Paso 3 – Activación de la ruta institucional.

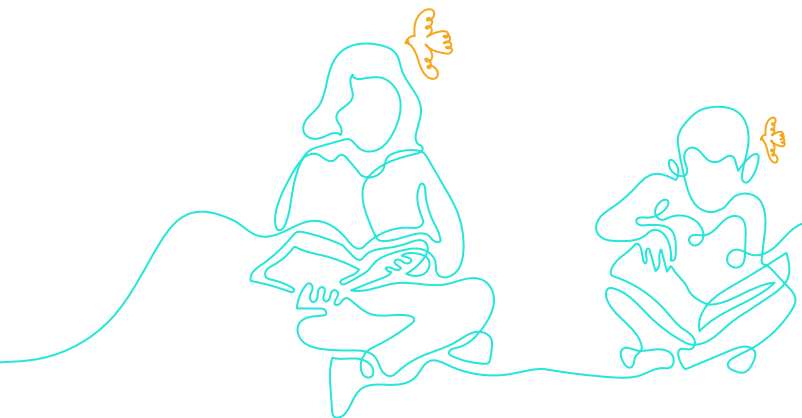
Cuando la situación requiere apoyo externo —de acuerdo con los lineamientos del MEN y la secretaría de salud— el psicólogo activa la Ruta Escolar de Atención Integral:

1. *Informa a la Coordinadora de Convivencia (Pastora).*
2. *Socializa el caso con el Comité de Convivencia Escolar.*
3. *Notifica a la familia y entrega la Remisión oficial a la EPS, ICBF o comisaría, según el riesgo (salud mental, violencia, abuso, etc.).*

Paso 4 – Seguimiento y ajuste pedagógico.

Mientras la entidad externa atiende al niño, el colegio implementa apoyos académicos y emocionales: flexibilización de tareas, “tiempo de calma”, designación de tutor par. El Comité revisa la evolución cada mes y actualiza el formato de seguimiento.

Este protocolo garantiza que el Dispositivo ALBO actúe como detonante de empatía y diálogo, sin usurpar la labor de los profesionales de salud, y que toda señal de alarma se canalice a través de las rutas oficiales de protección infantil.

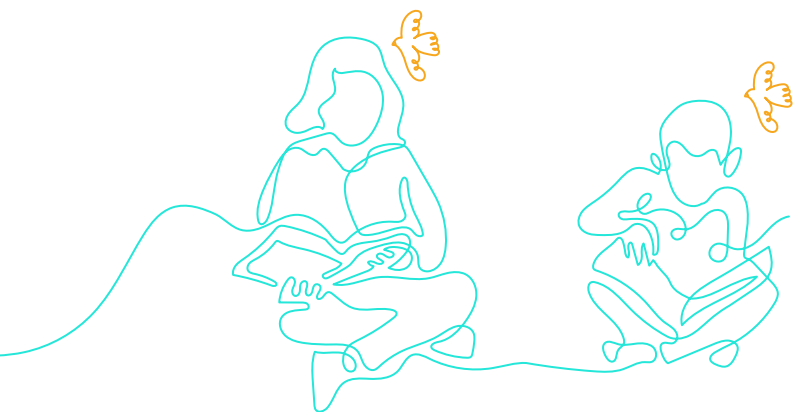


2.2

Resultados



alboo



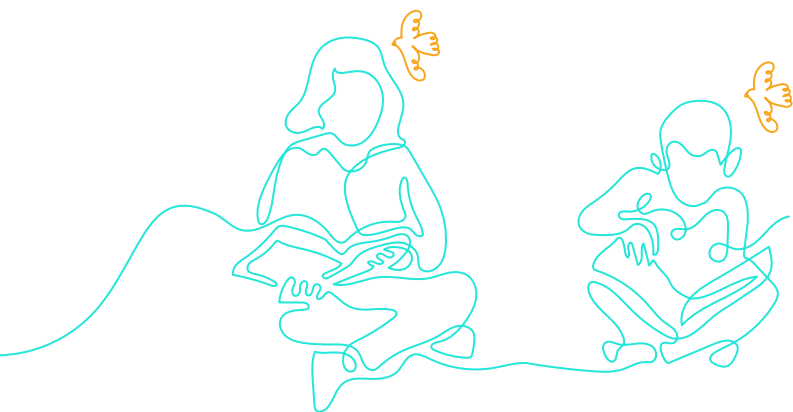
La implementación del prototipo ALBO generó resultados alentadores en múltiples dimensiones socioemocionales. A continuación, se sintetizan los principales hallazgos observados, respaldados por evidencias cualitativas y cuantitativas obtenidas al culminar la intervención:

- *Mejora en la expresión y gestión de emociones:* Los niños demostraron una capacidad incrementada para identificar y comunicar sus sentimientos. Al comparar las intervenciones en clase antes y después, los docentes reportaron que, tras el proyecto, muchos estudiantes expresaban con más claridad cuándo estaban tristes, enojados o preocupados, en lugar de manifestarlo únicamente con conductas disruptivas o aislamiento. En las entrevistas finales, una madre comentó: “Ahora mi hijo me dice ‘mamá, estoy frustrado’ en lugar de solo hacer berrinche; hemos aprendido ambos a hablar de lo que sentimos.” Este cambio se reflejó también en los cuestionarios: el porcentaje de niños que indicó “siempre” o “casi siempre” sentirse cómodo hablando de sus emociones con alguien de confianza subió del 40% en el pretest al 75% en el postest. La creación del libro álbum actuó como catalizador: al narrar sus historias, los niños resignificaron experiencias personales y encontraron palabras o dibujos para emociones antes difícilmente expresables. Por ejemplo, uno de los libros álbum relataba la historia de “un niño invisible cuando está triste”, evidente metáfora del sentimiento de soledad del autor, pero el propio final del cuento muestra al personaje volviéndose visible al compartir su tristeza con su familia, reflejando el aprendizaje emocional del niño durante el proceso.
- *Fortalecimiento de la empatía y conductas prosociales:* Se observó un claro incremento en comportamientos empáticos entre los estudiantes. Durante las últimas semanas de talleres en clase, las observaciones registraron múltiples casos de apoyo mutuo: niños que ayudaban espontáneamente a un compañero con su dibujo,



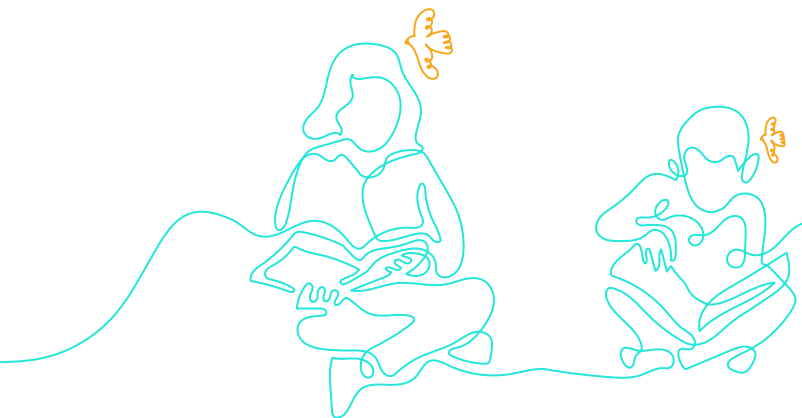
que consolaban a alguien angustiado porque su padre no pudo asistir a una sesión, o que celebraban los logros ajenos con genuina alegría. Los docentes notaron un ambiente más cooperativo en el aula: disminuyeron los conflictos interpersonales y, cuando ocurrían, los propios niños intentaban resolverlos dialogando (ej. “No me gustó que me quitaste los colores sin pedir, por favor la próxima vez dime” – según relató una maestra, esto contrastó con las peleas silenciosas o reportes a la profesora que eran comunes antes). En las entrevistas, un padre expresó sorprendido: “Mi hija ahora es más comprensiva con su hermano menor; cuando él llora, en lugar de regañarlo, le cuenta un cuento corto para calmarlo.” Esta anécdota ilustra cómo las habilidades empáticas desarrolladas trascendieron al hogar. De hecho, un 85% de los padres encuestados afirmó percibir que sus hijos muestran más empatía (mayor sensibilidad ante emociones de otros, más actos de amabilidad) tras la experiencia. Incluso los niños con tendencias más introvertidas o individualistas al inicio, al final destacaron por su involucramiento en las historias de sus compañeros: preguntaban con interés durante la exposición de libros (“¿Y cómo se siente tu personaje ahora?”), evidenciando empatía cognitiva al ponerse en el lugar de los personajes e indirectamente en el de sus autores.

- Mejoras en la comunicación y vínculo familiar: Uno de los efectos más significativos se dio en el entorno familiar. Las familias participantes manifestaron haber fortalecido sus lazos afectivos y dinámicas de comunicación a raíz del proyecto. Un indicador simple es que el 100% de las familias completó conjuntamente el libro álbum y asistió a la exposición final, mostrando un alto grado de compromiso. Pero más allá de la participación puntual, las entrevistas revelaron cambios cualitativos: “Ahora reservamos un tiempo en las noches para que mi hijo nos cuente historias, inventadas o de su día, cosa que antes no hacíamos” comentó una madre, mien-



tras que otro padre mencionó: “Aprendí a escuchar más paciente y atentamente lo que mis hijos quieren decir; haciendo el libro me di cuenta de que tenían mucho que contarme.” Las actividades de co-creación abrieron canales de diálogo antes inexplorados; varios padres confesaron que nunca habían hablado tan profundamente con sus hijos sobre temas emocionales o recuerdos familiares como lo hicieron al desarrollar la historia juntos. Este efecto de cohesión se manifestó también en la escuela: la relación padre-docente mejoró al verse colaborando codo a codo en los talleres, y se generó una red de apoyo informal entre las propias familias (al compartir experiencias durante los talleres, algunos padres hicieron amistad y continuaron en contacto después para apoyarse en asuntos de crianza). En síntesis, el proyecto actuó como un punto de encuentro comunitario que unió más a las familias entre sí y con la escuela, fortaleciendo el tejido social alrededor de los niños.

- *Producto creativo de calidad y apropiación del storytelling:* Un resultado tangible fueron los 12 libros álbum co-creados (uno por cada subgrupo de 3 niños aproximadamente, para facilitar la logística), compilando historias originales de los niños y sus familias. Estos libros, además de su valor simbólico, demostraron la capacidad creativa desarrollada: las narrativas presentan coherencia, imaginación y carga emocional. Los niños incorporaron en los relatos muchos de los aprendizajes: hay cuentos donde el protagonista supera un conflicto gracias a la empatía de un amigo, otros donde la familia unida vence un desafío, reflejando claramente los mensajes fomentados. La calidad de las ilustraciones y textos, considerando la corta edad de los autores, fue destacable; algunos libros fueron exhibidos en la biblioteca escolar como inspiración para otros grados. La apropiación del storytelling como herramienta se evidenció en que, al concluir, los niños expresaron deseos de seguir creando historias. De hecho, se formó espontáneamente un pequeño “club de cuentos” donde continúan reuniéndose algunos participantes para inventar na-

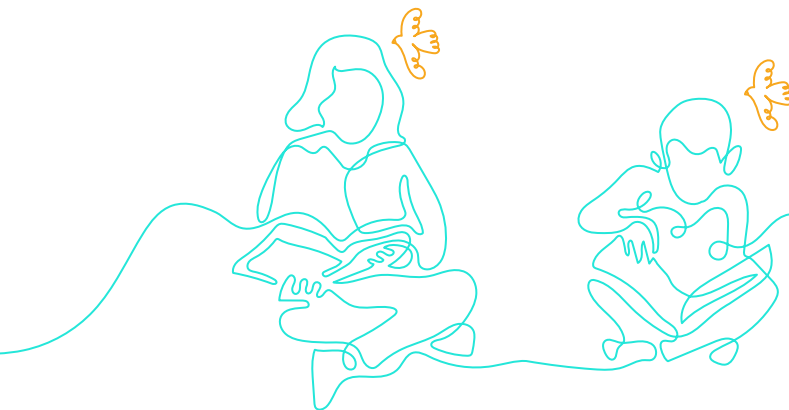


rraciones nuevas, lo cual sugiere un impacto sostenido en su motivación y gusto por la expresión narrativa.

- *Indicadores cuantitativos de cambio: Aunque el foco del estudio es cualitativo, los datos numéricos recopilados acompañan los hallazgos anteriores. Por ejemplo, el Índice de Empatía Infantil (una sumatoria de 5 ítems sencillos en el cuestionario de los niños, puntuados 1-5) mostró un aumento promedio de 3.1 a 4.2 puntos (de 5 posibles) tras la intervención. Del mismo modo, en el inventario de clima familiar reportado por los padres, 28 de 32 familias indicaron mejora en al menos dos de los siguientes aspectos: comunicación, tiempo compartido, comprensión mutua. Estas cifras, si bien orientativas, respaldan la conclusión de que el proyecto tuvo un impacto positivo medible. No se detectaron cambios negativos en ningún indicador; en el peor de los casos, algunos se mantuvieron igual (por ejemplo, un par de niños no variaron su autopercepción de empatía según el test, aunque cualitativamente sí mostraron avances en otras áreas).*

En conjunto, los resultados confirman que el prototipo diegético implementado –la co-creación de libros álbum en un espacio de diálogo familiar– consolidó una estrategia efectiva para fortalecer la empatía, la comunicación y los vínculos familiares, validando la hipótesis planteada. Tal como anticipaban los antecedentes y la teoría, el storytelling participativo propició un entorno de aprendizaje socioemocional donde los niños pudieron practicar la empatía de manera vivencial y creativa. Además, emergieron beneficios colaterales significativos, como la mejora del clima escolar y la integración comunitaria, que realzan el valor de la intervención más allá de lo inicialmente esperado.

No obstante, también se identificaron algunos desafíos y áreas de mejora en los re-



sultados. Por ejemplo, la magnitud del cambio varió según cada niño y familia: aquellos con mayor involucramiento familiar mostraron progresos más notables en empatía que aquellos cuyos padres pudieron participar menos, lo que sugiere la importancia de lograr mayor compromiso de todas las familias en futuras iteraciones. Asimismo, se notó que ciertos temas emocionales profundos (duelo, traumas) no pudieron ser plenamente abordados en el marco de este proyecto y requerirían un acompañamiento más terapéutico. Estas consideraciones serán retomadas en el análisis reflexivo siguiente, donde se discutirán las lecciones aprendidas y recomendaciones a partir de la experiencia.



2.2.1 Comparativa inicial-final de la intervención y propuesta experimental de seguimiento

Situación de partida. Antes de aplicar la metodología ALBO, las entrevistas diagnósticas realizadas por el psicólogo escolar identificaron tres focos delicados: agresividad repetida (Santiago empujaba a compañeros), retraimiento (José Fidencio apenas intervenía en clase) y desmotivación académica (varios estudiantes verbalizaron «no soy capaz» al enfrentarse a tareas).

Transformaciones inmediatas. Tras diez semanas de talleres, la docente Ana María registró cambios cualitativos: S cooperaba como mediador de materiales; M J mostraba con orgullo su libro-álbum —sellado con la huella verde de su perrito—; Valeri, antes aislada, coordinó el mural comunitario de “15 manos”. Frases de cierre como «ahora podemos hablar sin pelear» (J C) y «mi hijo ya no se esconde para llorar» (madre de Emily) reflejaron mayor apertura emocional.

Reaparición de conductas y necesidad de refuerzo. Dos meses después del cierre, la misma docente detectó un repunte focal de agresividad: S volvió a empujar en el recreo, V insultó a un compañero y E se negó a compartir útiles. El equipo atribuyó estos retrocesos al retorno de rutinas familiares tensas y a la ausencia de espacios de diálogo estructurado.

Propuesta experimental de medición y seguimiento

A partir de la recomendación de los jurados —«profundizar la medición antes/después e instaurar un seguimiento independiente del investigador»— se diseñó un Cuadernillo de Instrumentos ALBO de carácter experimental para pilotar el monitoreo semestral. Su aplicación queda abierta a revisión y ajustes posteriores, según la pertinencia que obser-



ve el equipo docente y la comunidad educativa.
Los instrumentos propuestos son:

1. Entrevista “Abrir el corazón”.

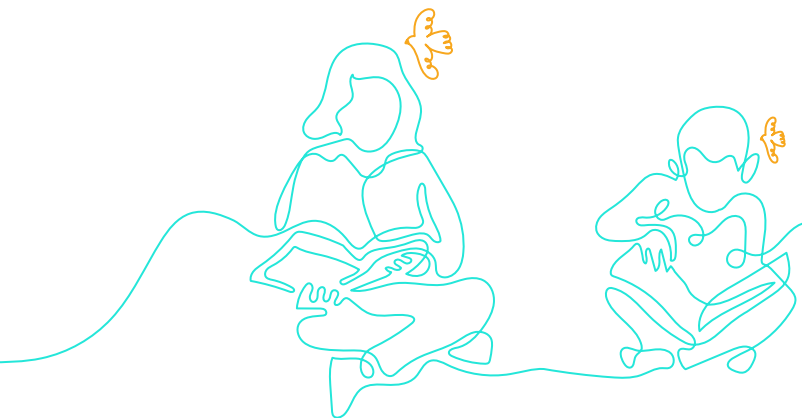
Una conversación guiada de 15 a 20 minutos en la que el docente invita a la familia a recordar un momento feliz, un reto reciente y un cambio que desearían para el próximo mes. Se graba el audio y luego se transcriben las ideas clave. El objetivo es poner en circulación las emociones y registrar la calidad del diálogo familiar.

2. Rúbrica de diálogo familiar.

Después de la entre, el docente valora cinco dimensiones —frecuencia de las conversaciones, escucha activa, expresión emocional, resolución de conflictos y co-creación de planes— asignando un nivel cualitativo (muy bajo -> muy alto). Sirve como fotografía global del clima comunicativo.

3. Escala pictórica de autoestima.

El niño elige, entre cinco caritas impresas, la que mejor describe cómo se ha sentido la mayor parte del mes. Este procedimiento sencillo permite al menor expresar su autovalía sin depender de lenguaje complejo y ofrece a los adultos una señal temprana de bienestar o malestar.



4. Escala de resonancia corporal.

Al finalizar cada sesión breve, el niño responde seis afirmaciones sobre alegría, escucha, cooperación y sensación de protección. La escala busca capturar el impacto corporal inmediato de las dinámicas ALBO, especialmente de la “Escultura familiar” y el “Abrazo tribu”.

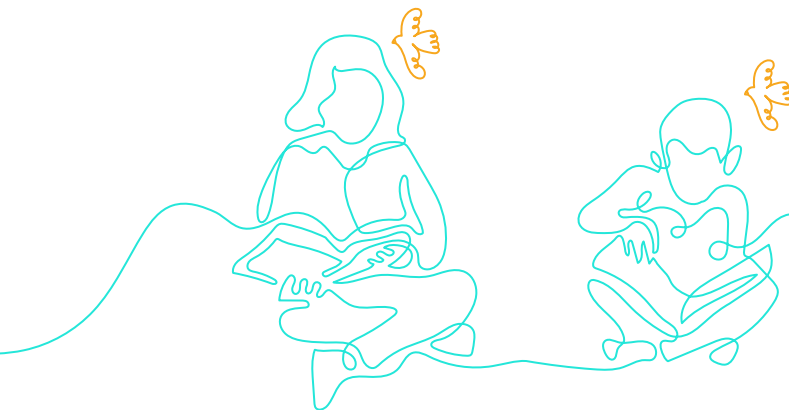
5. Bitácora de intercambios de la ginkana-trueque.

Durante la actividad en la que las familias comparten materiales para resolver un reto común, un observador del colegio anota quién presta, quién recibe y cómo se desarrolla la ayuda. El registro cualitativo permite reflexionar sobre el nivel real de cooperación práctica en la comunidad.

6. Registro ICC-contacto (Índice de Cuidado Compartido-Contacto).

En la “Ronda de 15 manos” cada adulto redacta un compromiso de cuidado. El docente identifica cuáles de esos compromisos aluden al contacto físico consolador (abrazo, tomar de la mano, gesto de consuelo) y los anota en una hoja de control. Esta herramienta busca fomentar la empatía corporal y hacer visible la disposición de la comunidad a brindar consuelo a cualquier niño, no solo al propio.

7. “Árbol / Rompecabezas Familiar”



Propósito pedagógico

El Árbol—representado como un rompecabezas A3 cuyas piezas equivalen a los miembros del hogar— funciona como un escáner emocional: permite al niño nombrar su estado de ánimo con color, al adulto identificar cambios y al docente iniciar un diálogo sobre la vida familiar sin entrar de inmediato en preguntas directas.

Materiales

- Lámina A3 troquelada o recortada en piezas (una por miembro).
- Témperas o lápices de seis colores base: amarillo (alegría), naranja (entusiasmo), verde (esperanza), gris (miedo), azul (tristeza) y rojo (ira).
- Cartulina soporte, adhesivo y rotulador negro.
- Cámara o móvil para registrar la evolución mensual.

Secuencia de uso

1. Capturar el presente (sesión 1). Cada miembro elige un color que represente su emoción predominante del mes y pinta su pieza. Se escribe el nombre y la fecha al reverso. Se toma fotografía: queda la “radiografía #1”.
2. Actualizar la historia (mensual). En la siguiente sesión ALBO la familia recolora o añade símbolos sobre la misma pieza, manteniendo la base original. Cada modificación se codifica cualitativamente: +1 (se percibe mejora), 0 (sin cambio), -1 (retroceso). Nueva foto: “radiografía #2”, “#3”...
3. Diálogo guiado. Con el rompecabezas sobre la mesa, el docente pregunta: «¿Qué cambió y por qué?»; surgen los relatos que la entrevista «Abrir el corazón» después profundiza.
4. Montaje final. Al cuarto registro la familia recorta, ensambla y fija las piezas sobre



cartulina; rotula la obra con un título elegido colectivamente.

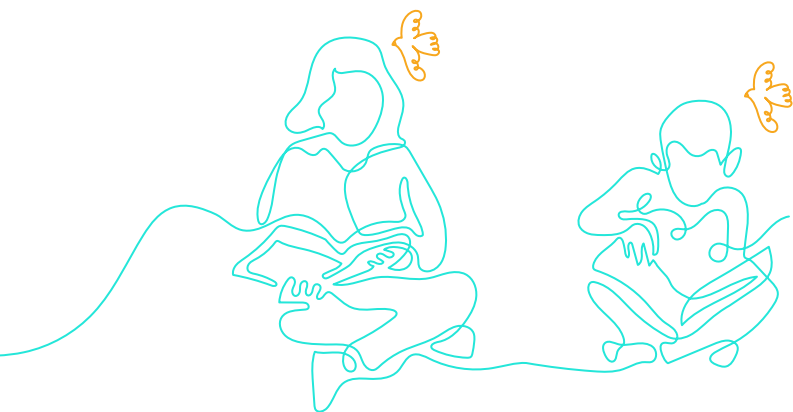
5. *Exposición comunitaria. Las obras se colocan en el pasillo del grado; al pie de cada una se exhibe la secuencia fotográfica, de modo que otras familias puedan “leer” la travesía cromática.*

Lectura e interpretación

- *Predominio de tonos cálidos (amarillo-naranja-verde) → clima emocional favorable.*
- *Aparición de tonos fríos (gris, azul) o repunte de rojo → alerta: el docente revisa la rúbrica de diálogo y, si es necesario, activa la entrevista de seguimiento.*
- *Las variaciones (+1/0/-1) nutren el indicador cualitativo narrativo y dialogan con la bitácora de la entrevista.*
-

Encaje con los demás instrumentos

- *Los colores subrayados en la transcripción de la entrevista reafirmarán o matizarán la información visual.*
- *La foto secuencial se coloca, cada seis meses, junto a la cartografía emocional para triangular datos.*
- *Si el Rompecabezas muestra retroceso y el ICC-contacto se reduce, se programa mini-escultura familiar y micro-reto de abrazo tribu.*



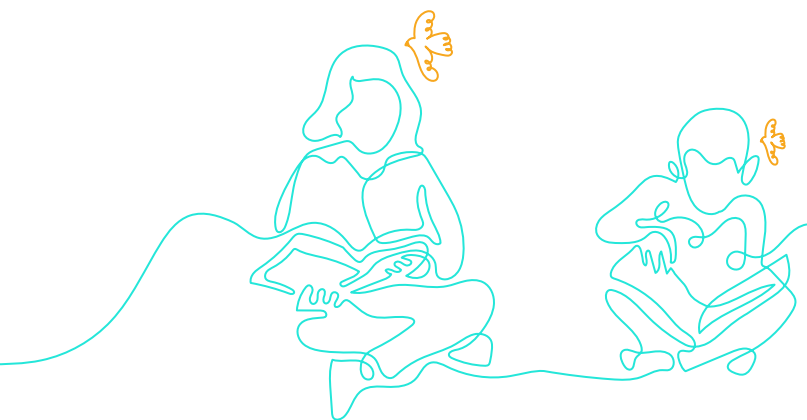
Almacenamiento y uso

Las piezas originales quedan en una caja archivo del curso; las fotos se guardan en una carpeta digital con fecha y familia. En la reunión anual de padres, el docente proyecta la línea cromática de cada hogar y abre un conversatorio sobre los hallazgos.

En conjunto, estos instrumentos ofrecen un panel cualitativo que el colegio podrá aplicar cada seis meses para observar tendencias, reaccionar con refuerzos —por ejemplo, una sesión empática o un micro-reto familiar— y, sobre todo, mantener vivos los principios de escucha, contacto y colaboración que sustentan el Dispositivo ALBO.

Además, para enriquecer el seguimiento sin recargar de nuevas fichas, se propone que el equipo docente extraiga la dimensión cualitativa directamente de los instrumentos que ya maneja. Cada entrevista «Abrir el corazón» se transcribirá en una breve acta; en ella, todas las palabras que expresen emociones se subrayarán con los mismos colores del Rompecabezas familiar —amarillo para la alegría, naranja para el entusiasmo, verde para la esperanza, gris para el miedo, azul para la tristeza y rojo para la ira—. Así, el relato oral se convierte en un pequeño mapa cromático: cuanto más cálidos sean los tonos que aparecen, mayor será la percepción de bienestar; si dominan los fríos, la familia sabrá que conviene reforzar el diálogo.

En paralelo, la rúbrica de diálogo familiar no sólo consignará la frecuencia de las conversaciones, sino también la forma en que se resuelven los desacuerdos. Cuando la transcripción revele frases como «le grité» o «nos pedimos perdón y nos abrazamos», el docente anotará si el conflicto terminó en castigo, en silencio o en una acción reparadora. Estas notas se registrarán en la columna de observaciones de la rúbrica y luego se contras-



tarán con la evolución cromática del Rompecabezas y la Cartografía emocional: si una pieza pasa de gris a naranja y la rúbrica indica “acuerdo dialogado”, el avance queda confirmado; si aparece un en la cartografía y la rúbrica describe “grito/castigo”, la alerta resulta evidente para la familia.

Al final de cada corte semestral, el equipo triangulará la paleta emocional de los relatos, las observaciones de la rúbrica y la secuencia fotográfica del Rompecabezas. No se trata de añadir números, sino de ofrecer a cada familia un espejo narrativo y visual que les ayude a reconocer sus fluctuaciones y celebrar sus progresos. De esta manera, se cumple la recomendación de los jurados: disponer de un indicador cualitativo robusto, generado a partir de los propios instrumentos ALBO, que acompañe el pulso afectivo de la comunidad sin depender de la investigadora externa.





Línea de tiempo del prototipado

Resultados del
cuantitativos y cualitativos
Proyecto ALBO



Niños y niñas
mejoraron su capacidad
para expresar y regular emociones.



Aumentaron las conductas
empáticas y la comprensión del otro.




Las familias
fortalecieron la comunicación
y el diálogo afectivo.



Se evidenció una mayor cohesión
escolar y sentido de pertenencia.



Los datos recolectados muestran el impacto positivo
del arte y la narrativa en el desarrollo socioemocional.



Frases clave:
Transformar es posible cuando escuchamos,
narramos y creamos en comunidad

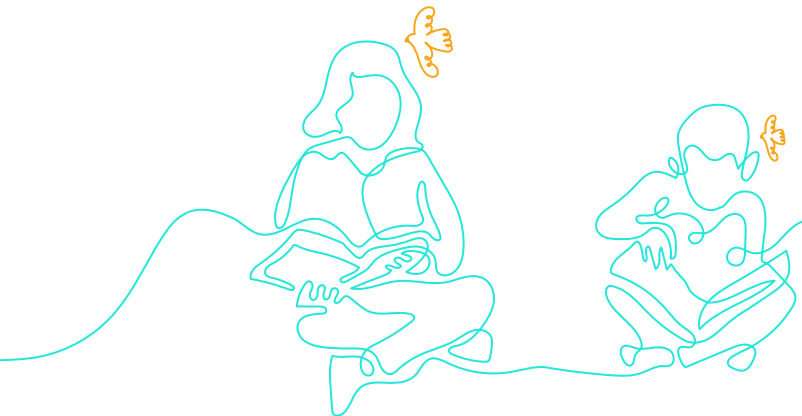


figura 7., Infografía, Resultados cuantitativos y cualitativos

2.2.2 Evidencias gráficas del libro-álbum

2.2.2.1 Evidencias gráficas del libro-álbum (Fig. 8)

*La Figura 8 documenta la evolución del libro-álbum de JC:
En el Caso de JC ocurrieron unos hallazgos integrantes él decidió cortar el Story Board
propuesto por el taller para complementar su dummy book (no es el caso de todos los
niños)*

*Fig. 8 – Secciones de su Dummy book: Hecho con trozos de su Story board, menciona
que no quería perder tiempo, su dedicación me impresionó su libro álbum fue uno de los
más estructurados y extensos.*

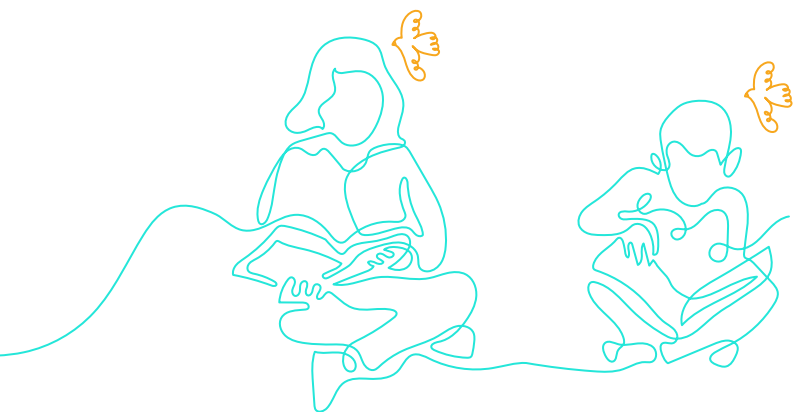




figura 8, Libro-álbum de JC: imagen de su dummy book

Nota. Fotografía tomada por la autora, 2025

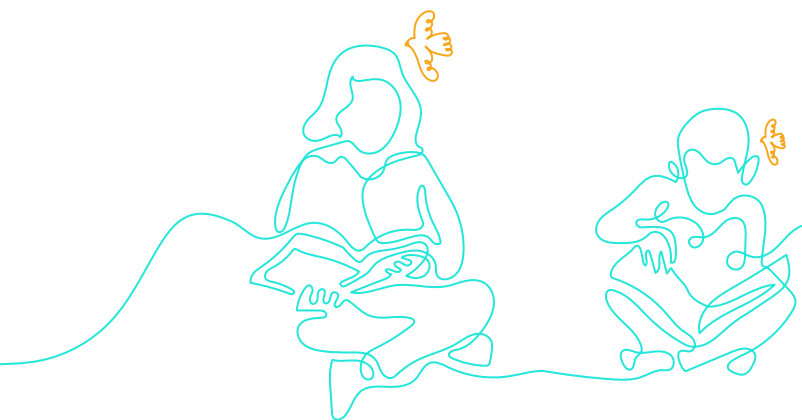


Fig. 9 – Portada de su historia sobre formato Dummy Book:



figura 9, Libro álbum de JC Imagen de su Dummy Book portada provisional

Nota. Fotografía tomada por la autora, 2025.

Me impresionó el manejo del Color, el texto y el equilibrio de la imagen; además de su autonomía para tomar decisiones a la hora de elaborar su primera versión de portada.

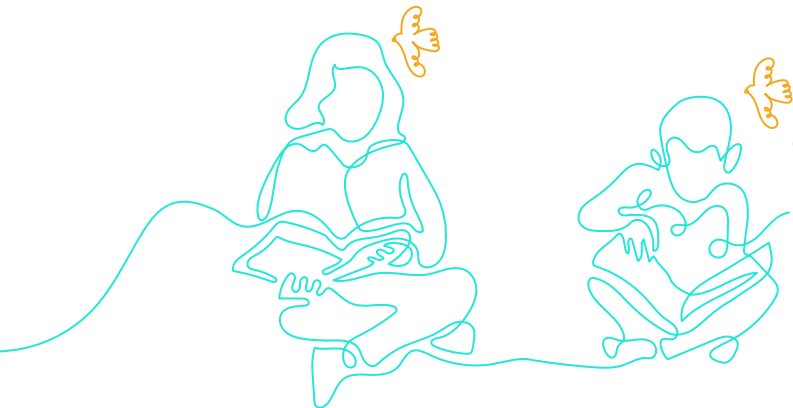


Fig. 10 – Página interna: *Tras las sesiones de storytelling y costura japonesa la historia adquiere estructura clara: texto coherente a la izquierda, ilustración con lápices de color, encuadernación en hilo blanco:*



figura 10, Libro Álbum de JC Página interna del libro

Nota. Fotografía tomada por la autora, 2025.

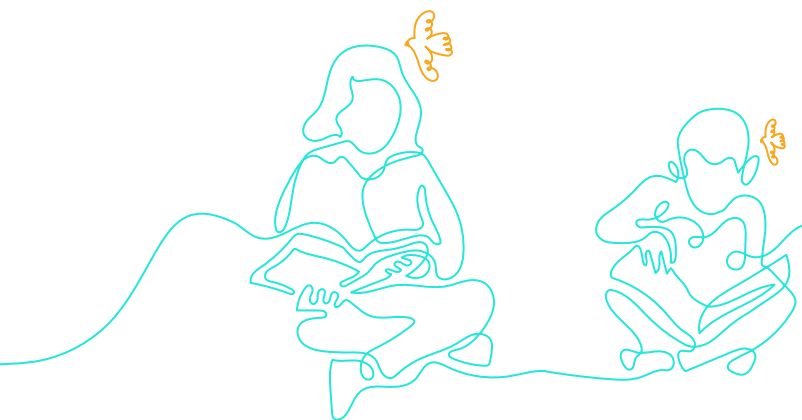


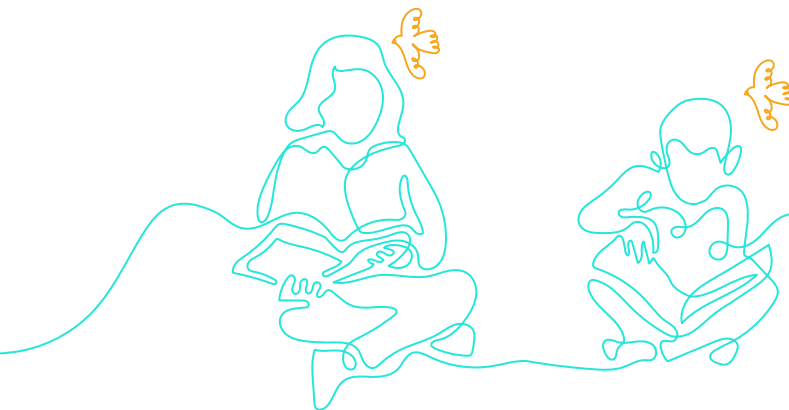
Fig. 11 – Portada del libro versión final:



figura 11, Libro-álbum de JC: imagen, portada final del libro álbum

Nota. Fotografía tomada por la autora, 2025.

Estas capas muestran el tránsito de la idea embrionaria a la materialidad multimodal que propone el Dispositivo ALBO.



Estas capas muestran el tránsito de la idea embrionaria a la materialidad multimodal que propone el Dispositivo ALBO.

Voces de aprendizaje y ruta de proyección

La voz de la docente Ana María y las familias —recogida en los audios de retroalimentación— deja tres enseñanzas vivas.

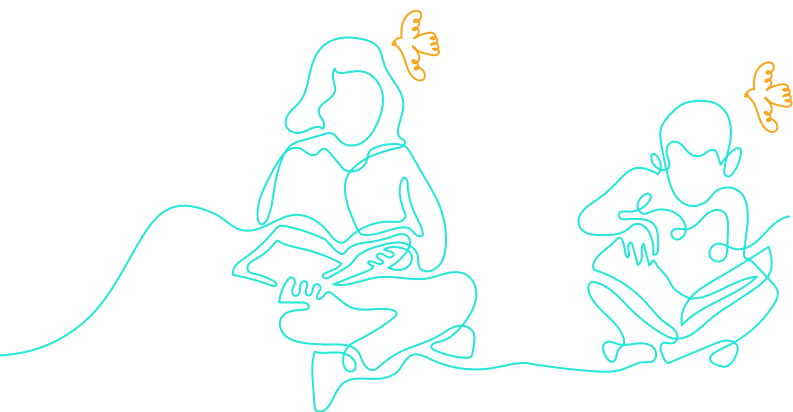
Constancia que alimenta el diálogo. *En sus propias palabras, la profesora subrayó que «cuando dejamos de vernos, los niños vuelven a los gritos y a la tristeza». Durante las diez semanas de taller, cada encuentro fue una chispa; al suspenderse dos meses, reaparecieron empujones y silencios. Esa observación da pie a un calendario quincenal de refuerzo, para que la conversación no se apague.*

El abrazo como atajo emocional. *Madres y padres coincidieron en que coser, pintar y “pasar la aguja” junto a sus hijos funcionó como una forma de abrazo. La mamá de Santiago, por ejemplo, narró cómo su hijo «bajó de agresivo a colaborador» cuando comenzó a sentirse sostenido; la abuela de José Fidencio describió el paso de un niño “callado y solito” a un niño que salta y cuenta historias. Estos testimonios sustentan el Índice de Cuidado Compartido-Contacto, una sencilla forma de vigilar que el gesto corporal de consuelo no se pierda.*

Trueque que teje comunidad. *En la ginkana de materiales —relatada con entusiasmo por varios padres— cada familia descubrió que necesitaba pedir y ofrecer algo. Una madre resumió el efecto: «Compartiendo tijeras terminamos compartiendo la vida». De ese intercambio nació la sensación de tribu que el proyecto buscaba: nadie cuida solo a su hijo, todos cuidan de todos.*



Proyección narrativa. *Partiendo de estas voces, el equipo propone: mantener encuentros quincenales el primer trimestre y mensuales el resto del año; formar a los docentes en la entrevista “Abrir el corazón” y en el uso del Cuadernillo ALBO; y liberar las plantillas del libro-álbum, el rompecabezas familiar y la ginkana-trueque para que otros grados —y eventualmente otros colegios— puedan vivir la misma experiencia de diálogo, contacto y comunidad.*



2.3

Análisis Reflexivo



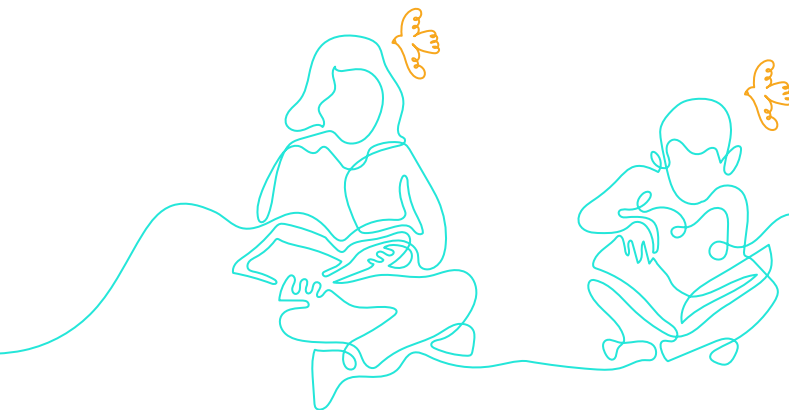
alboo



La etapa de análisis reflexivo busca ir más allá de la descripción de resultados para interpretar el significado de la experiencia ALBO en un contexto más amplio, examinando las implicaciones, aprendizajes y posibles mejoras de la intervención. A continuación, se presentan las reflexiones centrales derivadas del proyecto:

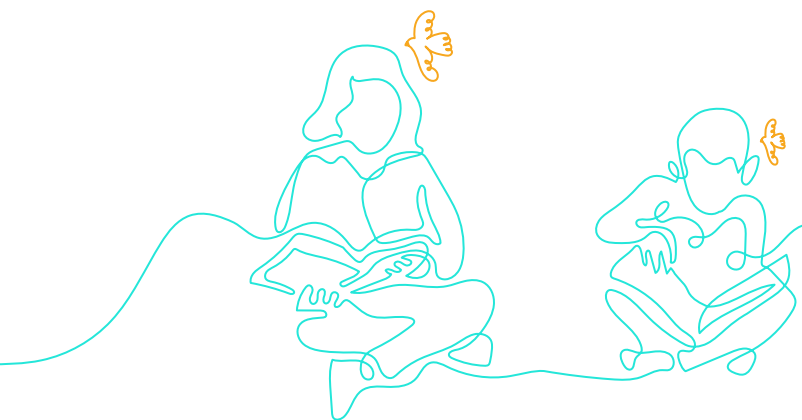
Integración teoría-práctica: Los hallazgos de ALBO confirman en la práctica varios postulados teóricos abordados en el Marco Teórico. Por ejemplo, la marcada mejora en habilidades empáticas de los niños corrobora la idea de Bruner (1991) y Fisher (1984) de que las historias son vehículos naturales para transmitir valores y fomentar la comprensión del otro. Vivenciar la creación de un relato propio y de sus compañeros permitió a los niños ejercitar la toma de perspectiva de forma dinámica. Cada personaje creado fue un puente hacia la imaginación empática: los participantes no solo entendieron cognitivamente qué es la empatía, sino que la sintieron al preocuparse por los protagonistas de los cuentos colectivos. Esto evidencia el poder de la narrativa para traducir conceptos abstractos (empatía, bondad, resiliencia) en experiencias concretas y emocionales que dejan huella en los niños. Desde una mirada crítica, este proyecto ejemplifica cómo la investigación-creación puede operar como laboratorio vivencial donde las hipótesis derivadas de la teoría (p.ej., “la narrativa mejora la empatía”) se ponen a prueba en contextos reales, obteniendo validación empírica cualitativa. La convergencia entre lo teórico y lo observado refuerza la confianza en que intervenciones semejantes pueden replicar resultados positivos en otros entornos.

Importancia de la participación familiar: Uno de los aprendizajes más potentes fue confirmar que la educación socioemocional del niño es mucho más efectiva cuando involucra a su núcleo familiar. Al inicio, se contemplaba que la co-creación con padres sería



beneficiosa, pero no se anticipó plenamente la magnitud del impacto: el proyecto demostró que padres y madres también evolucionaron en su propio entendimiento emocional y en sus habilidades de escucha y empatía. Esto sugiere que programas escolares de este tipo deben diseñarse bajo el paradigma de “escuela extendida”, en el que la frontera entre aula y hogar se difumina en pro del desarrollo integral del niño. La participación familiar no estuvo exenta de retos (algunas dificultades logísticas, padres tímidos al principio, etc.), pero su efecto transformador justifica plenamente invertir en estrategias que atraigan y retengan a las familias en el proceso. Etapas futuras del proyecto podrían profundizar este componente, por ejemplo, incorporando sesiones formativas solo con padres para reforzar herramientas parentales de comunicación asertiva, o creando una comunidad de práctica de padres narradores. Éticamente, también supuso una reflexión: al fortalecer las competencias emocionales de los cuidadores, se deja capacidad instalada en el entorno del niño para que el soporte emocional continúe más allá de la intervención puntual, lo cual es un criterio de sostenibilidad crucial.

Adaptabilidad cultural y contexto local: El análisis comparativo de antecedentes mostró que las intervenciones deben responder a las particularidades culturales (no es lo mismo un proyecto en San Sebastián que en Tumaco). En ALBO se comprobó este punto: ciertos contenidos y dinámicas se ajustaron sobre la marcha para resonar con la realidad de estos niños nariñenses. Por ejemplo, emergió espontáneamente en un par de historias el tema del desplazamiento (un niño incluyó en su cuento a un personaje que debía dejar su pueblo por “malos”), reflejo de que algunas familias tenían vivencias relacionadas. Esto llevó a abrir un espacio de conversación sobre raíces y cambios, integrándolo respetuosamente en la narrativa. La reflexividad del equipo permitió contextualizar el prototipo: se incorporaron modismos locales en los cuentos, se usó música y referencias del Pacífico en los talleres para generar familiaridad, etc. Un hallazgo reflexivo es que la metodología de



storytelling es suficientemente versátil para adaptarse a distintos contextos, pero requiere una escucha activa del entorno para adecuarla correctamente. En futuros proyectos, sería recomendable realizar una fase previa de inmersión cultural más profunda (micro-cartografiado cultural) para identificar elementos identitarios que puedan enriquecer el contenido de las narraciones y hacer que los participantes se vean aún más reflejados.

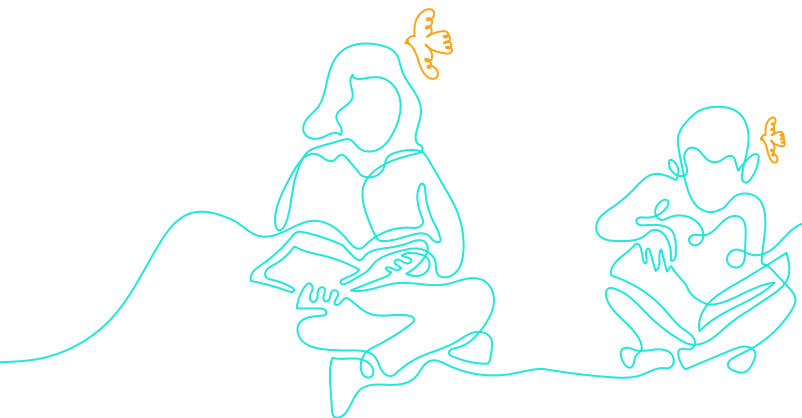
Limitaciones y consideraciones metodológicas: A pesar del éxito general, el proyecto presentó algunas limitaciones que merecen reflexión. En primer lugar, la ausencia de un grupo control o comparación impide afirmar con rigurosidad científica que los cambios se debieron exclusivamente a la intervención (es posible que influencias externas o la maduración natural también jugaran un rol). No obstante, la triangulación de datos y la consistencia de las mejoras observadas otorgan credibilidad a la relación intervención-resultado. En investigaciones futuras, podría contemplarse un diseño cuasi-experimental, por ejemplo, implementando la intervención en un grado y comparando con otro grado similar que no la reciba en el mismo periodo, para fortalecer la evidencia. Otra limitación fue el horizonte temporal: el seguimiento de los efectos se hizo inmediatamente al terminar el proyecto, por lo que se desconoce si estos perduran mediano o largo plazo. Hubo indicios positivos (familias que siguieron con actividades de cuento), pero es necesario un monitoreo posterior. Una mejora para proyectos subsecuentes sería planificar una evaluación diferida (seis meses o un año después) para ver si, por ejemplo, los índices de empatía se mantienen altos o si algunas conductas regresan a su línea base sin refuerzo continuo. Esto empalma con la recomendación de instaurar en la escuela un programa permanente de narración y empatía, a modo de “currículo oculto” que refuerce año a año estas competencias.



Desde el punto de vista de la implementación, se reflexiona que la figura del facilitador/diseñador es clave. En ALBO, la investigadora cumplió un rol de mediadora entre el lenguaje del diseño (libro álbum, prototipado) y la práctica educativa. Esto funcionó bien gracias a una comunicación fluida con docentes y directivos, pero recalca la necesidad de formar a más docentes en estas metodologías para internalizarlas en la escuela. Un docente formado en diseño social podría liderar proyectos similares sin depender de un investigador externo, lo que afianza la sostenibilidad. Por ello, se sugiere como seguimiento realizar talleres de capacitación docente en storytelling y educación emocional, institucionalizando las buenas prácticas aprendidas.

Impacto en la comunidad escolar y proyección: Una reflexión importante es reconocer cómo un proyecto centrado inicialmente en los niños tuvo efectos en cascada sobre la comunidad escolar en general. El clima en los salones mejoró, y eso redundó en un ambiente más propicio para el aprendizaje académico también (coincidiendo con literatura que vincula bienestar emocional con rendimiento académico). Además, el proyecto actuó como un demostrador dentro de la institución: otros maestros de grados distintos observaron los talleres y mostraron interés en replicarlos, y directivos reconocieron el valor de incorporar la educación socioemocional en el PEI (Proyecto Educativo Institucional). Esto indica que una intervención bien ejecutada puede inspirar cambios institucionales más amplios. La sostenibilidad del impacto dependerá de capitalizar este entusiasmo: formalizar un programa de “Narración y Empatía” en el colegio, buscar apoyo de la Secretaría de Educación local para escalarlo a más instituciones, o articularlo con iniciativas existentes de convivencia escolar.

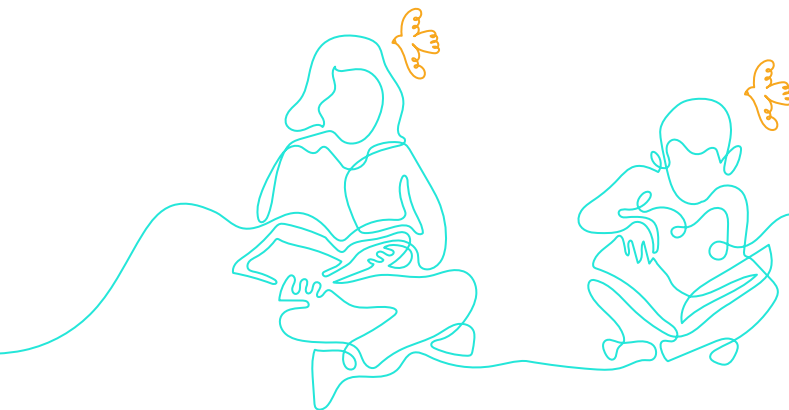
Desde una perspectiva de diseño para la innovación social, ALBO dejó aprendizajes en cuanto al manejo de actores y recursos. La co-creación fue enriquecedora pero demandó



coordinación logística considerable (horarios familiares, materiales, espacios). Una posible optimización identificada es vincular alianzas con entidades culturales (por ejemplo, casas de cultura, bibliotecas) que puedan aportar facilitadores, materiales o espacios alternativos, aligerando la carga sobre la escuela y dándole mayor visibilidad al proyecto. En reflexiones finales con el equipo, se planteó que involucrar a algún narrador oral o artista local desde el inicio podría añadir aún más valor artístico y motivacional a las sesiones, lo cual se explorará en fases posteriores.

Consideraciones sobre la evaluación emocional: Evaluar cambios emocionales y de empatía presenta desafíos, ya que son constructos complejos y a veces intangibles. Si bien en ALBO combinamos percepciones y algunas mediciones, la experiencia invita a reflexionar sobre métodos innovadores de evaluación. El análisis de las historias creadas emergió como una herramienta valiosa para “medir” indirectamente aspectos de desarrollo personal: la evolución temática y de profundidad en las narrativas reveló crecimiento en comprensión emocional. Esto sugiere que en proyectos futuros podríamos diseñar indicadores narrativos (por ejemplo, conteo de términos emocionales usados en los textos, complejidad de las resoluciones de conflicto en las tramas) que complementen las escalas tradicionales. En la reflexión, acordamos que los propios niños podrían ser partícipes de la evaluación, quizás mediante autoevaluaciones creativas (dibujar cómo se ven antes y después en términos de manejo emocional, etc.), empoderándolos también en la metacognición socioemocional.

Sostenibilidad y replicabilidad: Un punto reflexivo crucial es cómo hacer sostenible la iniciativa. Se constató que la intervención puntual tuvo éxito, pero para perdurar debe integrarse en la rutina educativa. En este sentido, se recomienda desarrollar una guía me-



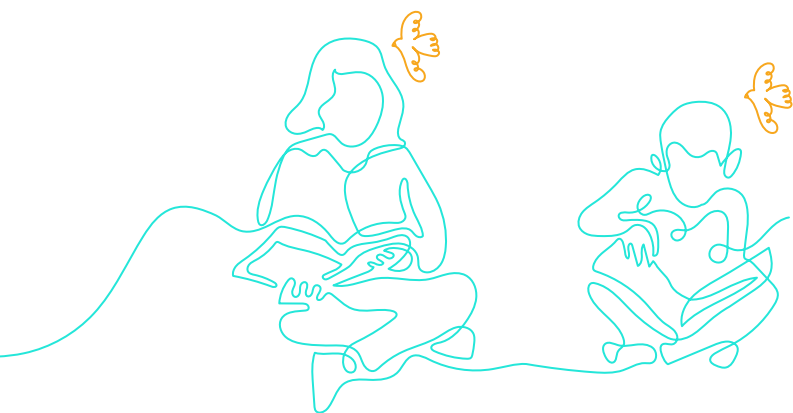
metodológica a partir de ALBO, sistematizando paso a paso las actividades, tiempos, materiales y consejos prácticos, de modo que otros educadores puedan replicarla. El presente documento de tesis ya aporta gran parte de esa sistematización, pero sería útil traducirlo a un formato amigable (por ejemplo, un manual ilustrado o una serie de video-tutoriales breves). La replicabilidad también dependerá de adaptar el modelo a diferentes edades y contextos: por ejemplo, probar una versión para niños más pequeños usando más dramatización, o para preadolescentes incorporando medios digitales (como crear historias en formato audiovisual o digital storytelling). La flexibilidad del prototipo diegético permite esas adaptaciones; la reflexión es que el núcleo (co-creación narrativa en familia) se puede conservar, modulando la forma según la audiencia.

Por último, desde el plano personal e investigativo, esta experiencia reflexiva destacó el papel del diseñador-investigador como agente de cambio social. No solo se logró recopilar datos para una tesis, sino que se dejó una huella real en una comunidad. Esto plantea la responsabilidad ética de dar continuidad o seguimiento, de no tomar a la comunidad solo como "objeto de estudio" sino como socio en un proceso de mejora. Así, se concluye esta fase con el compromiso de mantener el vínculo con el Colegio San Juan Bosco, asesorar la continuidad del proyecto y difundir los aprendizajes en redes académicas y profesionales para que más personas se sumen a emplear el storytelling como herramienta de transformación social.

En síntesis, el análisis reflexivo de ALBO reafirma la validez de la intervención implementada, extrae lecciones valiosas para optimizar futuras ediciones (como profundizar la evaluación a largo plazo y robustecer el involucramiento de todos los actores) y subraya su relevancia en el contexto de la educación emocional post-pandemia. Se evidencia que pequeñas innovaciones pedagógicas, con el enfoque y acompañamiento adecuados,



pueden generar cambios significativos en la vida emocional de los niños y en la cultura de una comunidad educativa, sentando bases para una sociedad más empática y resiliente.





Alboo.
Redes fortalecidas y
transformación comunitaria



figura 12, Infografía, redes de fortaleza



2.4

Conclusiones y Recomendaciones



alboo



En conclusión, el proyecto ALBO demostró que la implementación de un espacio de diálogo y co-creación basado en storytelling puede fortalecer de manera efectiva la empatía en niños y niñas de edad escolar, a la vez que mejora la comunicación y los vínculos en su núcleo familiar y entorno escolar. La intervención mediante la co-creación de un libro álbum sirvió como catalizador para el desarrollo socioemocional: los participantes no solo aprendieron a reconocer y expresar mejor sus propias emociones, sino que también desarrollaron una mayor sensibilidad hacia las emociones y perspectivas de los demás. Esto se reflejó en conductas más empáticas, ambientes de aula más colaborativos y familias más unidas y comunicativas. En esencia, la experiencia validó la hipótesis de que narrar y crear historias en colectivo es un vehículo poderoso de aprendizaje emocional, confirmando hallazgos de la literatura pero, más importante aún, generando un impacto positivo tangible en la comunidad involucrada.

Las conclusiones específicas más destacadas son: (1) la empatía infantil puede ser potenciada mediante metodologías lúdico-creativas que involucren activamente a los niños como autores de sus propias narrativas; (2) la participación de la familia en procesos educativos es un factor crítico de éxito en la formación socioemocional, pues amplifica y sostiene los logros obtenidos en la escuela; (3) el storytelling multimodal (integrando texto e imagen) se revela como una estrategia inclusiva que acomoda diferentes estilos de aprendizaje y niveles de alfabetización, facilitando la expresión de todos los niños; (4) proyectos de este tipo contribuyen paralelamente a mejorar el clima institucional y a empoderar a educadores y padres con nuevas herramientas pedagógicas; y (5) la investigación-creación, al articular teoría y práctica, ofrece soluciones contextualizadas a problemas sociales complejos como la falta de empatía, permitiendo iterar y refinar dichas soluciones de forma participativa.



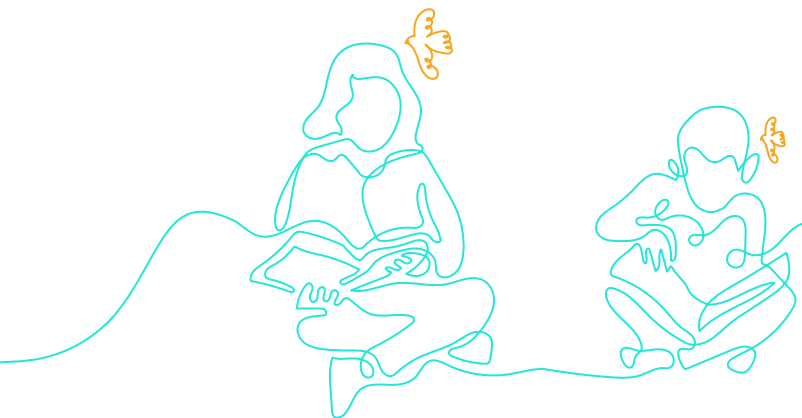
A partir de lo vivido y aprendido, se presentan las siguientes recomendaciones para ampliar y profundizar el impacto de iniciativas similares en el futuro:

- Ampliar la metodología a otros contextos y niveles educativos. Sería valioso replicar y adaptar el proyecto ALBO en otros grados (por ejemplo, en educación preescolar o secundaria) y en distintas instituciones (urbanas, rurales, de diferentes regiones) para comprobar su eficacia en poblaciones diversas. Esto permitirá enriquecer la propuesta con nuevas perspectivas y garantizar que la herramienta storytelling para empatía funcione de manera generalizada. Cada adaptación deberá considerar las particularidades culturales y evolutivas de los grupos destinatarios, manteniendo el núcleo de co-creación narrativa colaborativa.*
- Capacitar a docentes y familias en el uso del libro álbum como herramienta pedagógica. Para asegurar la sostenibilidad, se recomienda desarrollar programas de formación dirigidos a docentes, orientadores escolares e incluso padres líderes, en competencias de facilitación de storytelling, educación emocional y diseño de experiencias de aprendizaje creativo. La idea es convertir al libro álbum y la narración de historias en recursos pedagógicos habituales en las aulas y hogares. Esto podría incluir talleres prácticos, guías didácticas y acompañamiento durante la implementación inicial de nuevos proyectos, fomentando una comunidad de práctica en torno a la educación socioemocional mediada por el arte y la narrativa.*
- Sistematizar y documentar la experiencia para su replicabilidad. Es importante consolidar todo el conocimiento generado en materiales accesibles (manuales, publicaciones, videos). Si bien la presente tesis ofrece un detallado recorrido, una sistematización más sintetizada y paso a paso facilitará que otras escuelas o instituciones adopten la iniciativa. Se sugiere publicar los resultados y metodología en*



revistas académicas y también en formatos más divulgativos para llegar a profesores, psicólogos y diseñadores interesados. Además, crear un repositorio digital de los productos (conservando la privacidad de participantes) podría servir de inspiración para quienes deseen emular la experiencia.

- Incorporar nuevas tecnologías y fortalecer el enfoque comunitario. En futuras iteraciones, podría explorarse la inclusión de tecnologías digitales para complementar la experiencia analógica del libro álbum. Por ejemplo, utilizar aplicaciones de narración digital, realidad aumentada para dar vida a las ilustraciones, o plataformas en línea donde los niños puedan compartir sus historias con otros colegios, ampliando el alcance. Sin embargo, cualquier incorporación tecnológica debe sumarse sin desplazar la esencia artesanal y humana de la actividad. Asimismo, se recomienda involucrar a actores locales (bibliotecas, casas de cultura, ONG locales) desde el diseño del proyecto, de modo que se genere una red de apoyo más amplia y se incremente la sostenibilidad e impacto social. Un enfoque comunitario robusto podría traducirse en obtener patrocinios para materiales, vincular voluntarios (por ejemplo, estudiantes universitarios de arte o psicología) como monitores, y eventualmente influir en políticas educativas locales promoviendo la empatía y la creatividad como ejes formativos.



2.4.1 Kit ALBOO contigo replicación práctica

Uno de los hallazgos clave de esta investigación es que el cambio perdura cuando la propia comunidad puede repetir, con autonomía, los cuatro botones del Dispositivo Ruah. Para ello se creó el Kit ALBO, un paquete de fácil uso que cualquier docente puede llevar al aula sin apoyo externo. El kit se compone de solo tres piezas centrales:

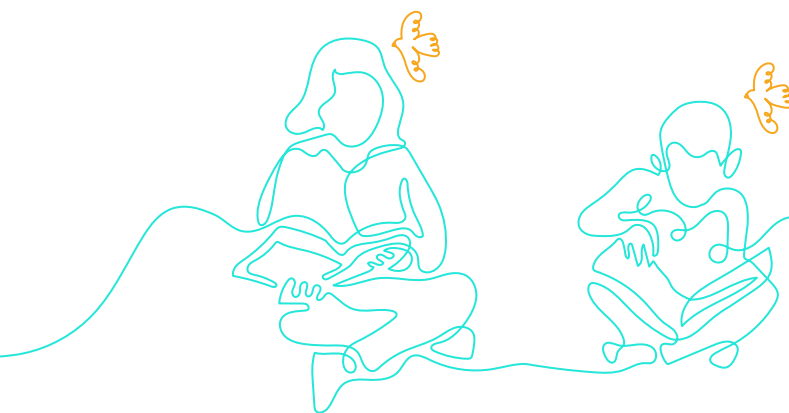
1. Guía rápida de implementación (12 páginas).

- Explica en una línea cada botón (Palabra, Manos, Libro, Pueblo) y su orden lógico.
- Incluye un cronograma sugerido de 10 sesiones y una checklist de materiales que caben en una caja de cartón.

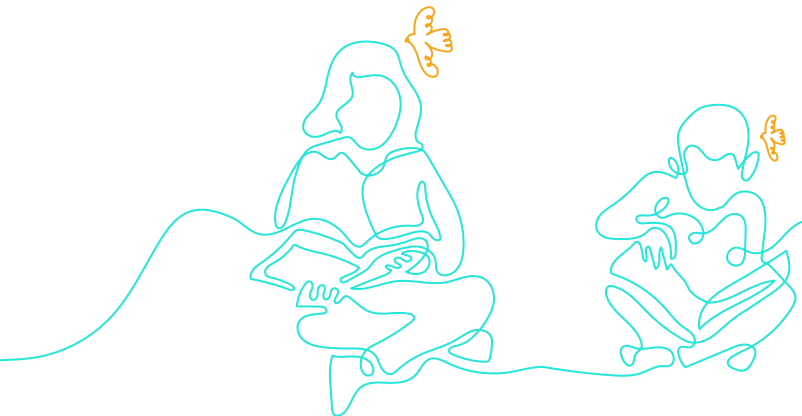
2. Plantillas básicas en PDF: storyboard de 6 viñetas, Árbol/Rompecabezas troquelable y portada editable. Se imprimen en papel tamaño carta y se ensamblan sin necesidad de insumos sofisticados.

3. Mini-videos tutoriales (≤ 4 min cada uno) que muestran la costura japonesa, la dinámica “Abrazo-Tribu” y el armado del libro-álbum. Se descargan mediante un único código QR y pueden almacenarse en un USB para contextos sin red.

El kit trae, además, una hoja de seguimiento semestral con dos preguntas clave—«¿Cómo se siente mi familia hoy?» y «¿Qué cambió desde la última vez?»—y un formulario de consentimiento listo para firmar. Todo el material está bajo licencia CC-BY-SA, de modo que otra escuela puede adaptarlo libremente.



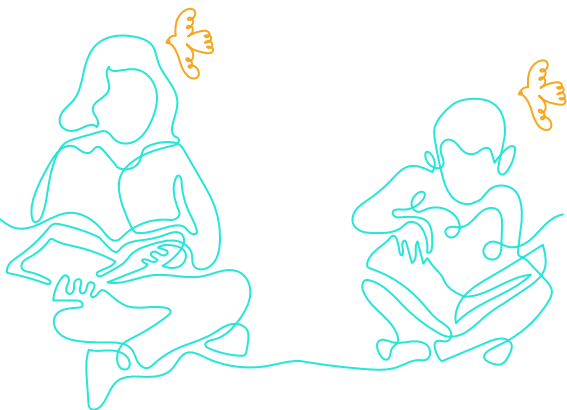
En conclusión, el proyecto sentado en este documento sienta un precedente exitoso de cómo la creatividad, el diseño y la pedagogía pueden converger para abordar problemáticas sociales en el ámbito educativo. Los resultados invitan al optimismo y a la acción: es posible cultivar generaciones más empáticas si ofrecemos las condiciones y herramientas adecuadas para ello. El storytelling resulta ser más que una actividad lúdica; en el contexto apropiado, deviene un lenguaje transformador que conecta corazones y mentes. La invitación final es a seguir construyendo, desde nuestras trincheras (sean aulas, talleres, familias o comunidades), espacios de diálogo y co-creación donde las historias de cada persona encuentren escucha, acogida y resonancia. Solo así podremos, colectivamente, diseñar un futuro más empático.



BIBLIOGRAFÍA



albo



Bibliografía

Arranz, E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Pearson Educación.

Barón Aristizábal, M. P. (2019). Can we help as designers to build relevant spaces for meaningful dialogue through storytelling as a tool for local empowerment? A case study in the Colombian Pacific. The Design Journal, 22(sup1), 947–965. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1595410>

Baron-Cohen, S. (1995). Mindblindness: An essay on autism and theory of mind. MIT Press.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. Basic Books.

Bruner, J. (1991). Acts of meaning. Harvard University Press.

Buchanan, R. (2001). Design research and the new learning. Design Issues, 17(4), 3–23.

Charlone, J. (2001). The power of storytelling in child development. Routledge.

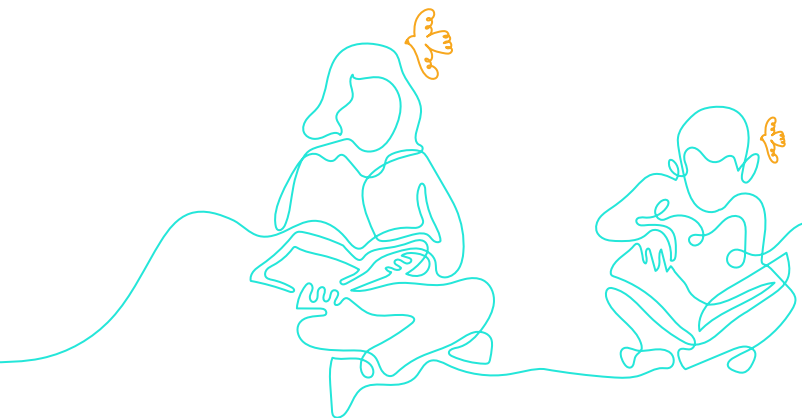
Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). Reunite, Renew, and Thrive: Social and Emotional Learning (SEL) Roadmap for Reopening School. Chicago, IL: CASEL.

Coplan, A., & Goldie, P. (Eds.). (2011). Empathy: Philosophical and psychological perspectives. Oxford University Press.

Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. Trends in Cognitive Sciences, 18(7), 337–339.

Egri, L. (1946). The art of dramatic writing: Its basis in the creative interpretation of human motives. New York: Simon & Schuster.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.



Escobar, A. (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Universidad del Cauca.

Fisher, W. R. (1984). *Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument*. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22.

Harari, Y. N. (2014). *De animales a dioses: Breve historia de la humanidad*. Debate.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Jones, P., & Van Patter, G. (2009). *Design 4.0: A framework for strategic innovation*. *NextD Journal*.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., & et al. (2020). *The effect of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.

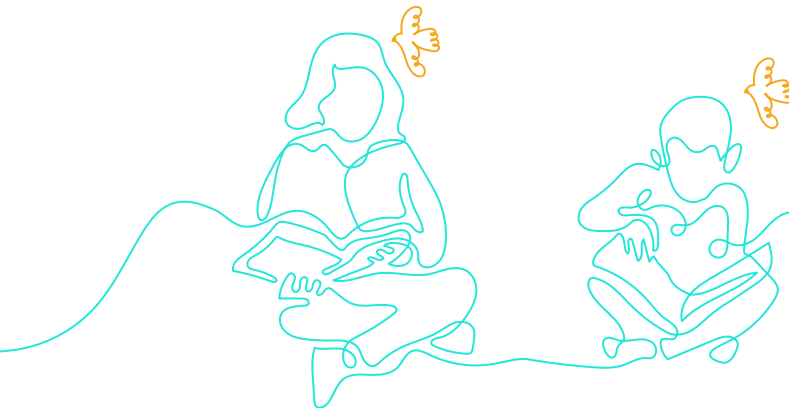
Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). *The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience*. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173–192.

Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2006). *Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes*. *Communications*, 34(4), 407–428.

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.

Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2011). *Born for love: Why empathy is essential and*



endangered. HarperCollins.

Ricoeur, P. (1985). Time and narrative (Vol. 3). University of Chicago Press.

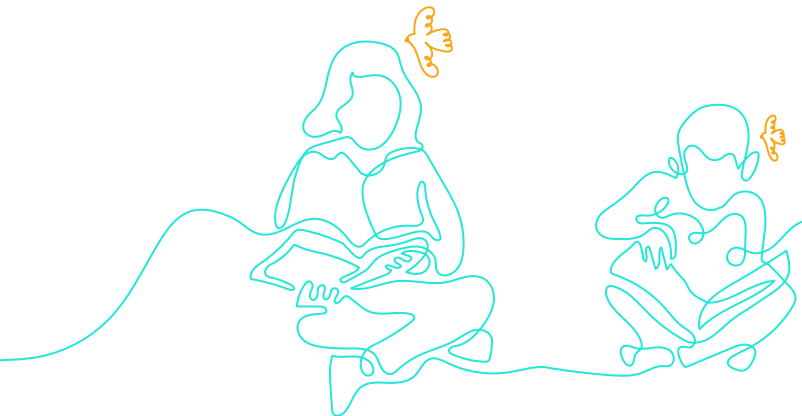
Russ, S. (2007). Pretend play and child development (2nd ed.). Psychology Press.

Schaefer, C. (Ed.). (1999). Innovations in play therapy: Issues, process, and special populations. Wiley.

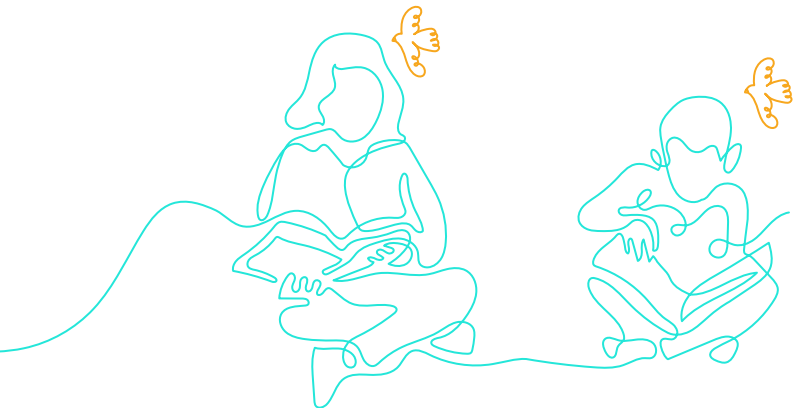
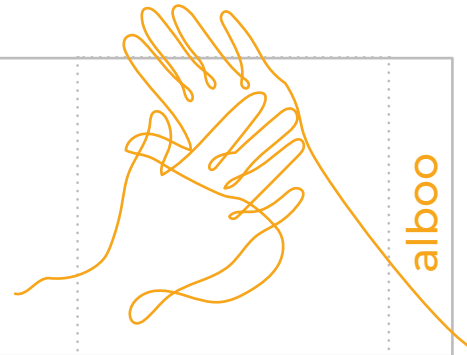
Tough, P. (2012). How children succeed: Grit, curiosity, and the hidden power of character. Houghton Mifflin Harcourt.

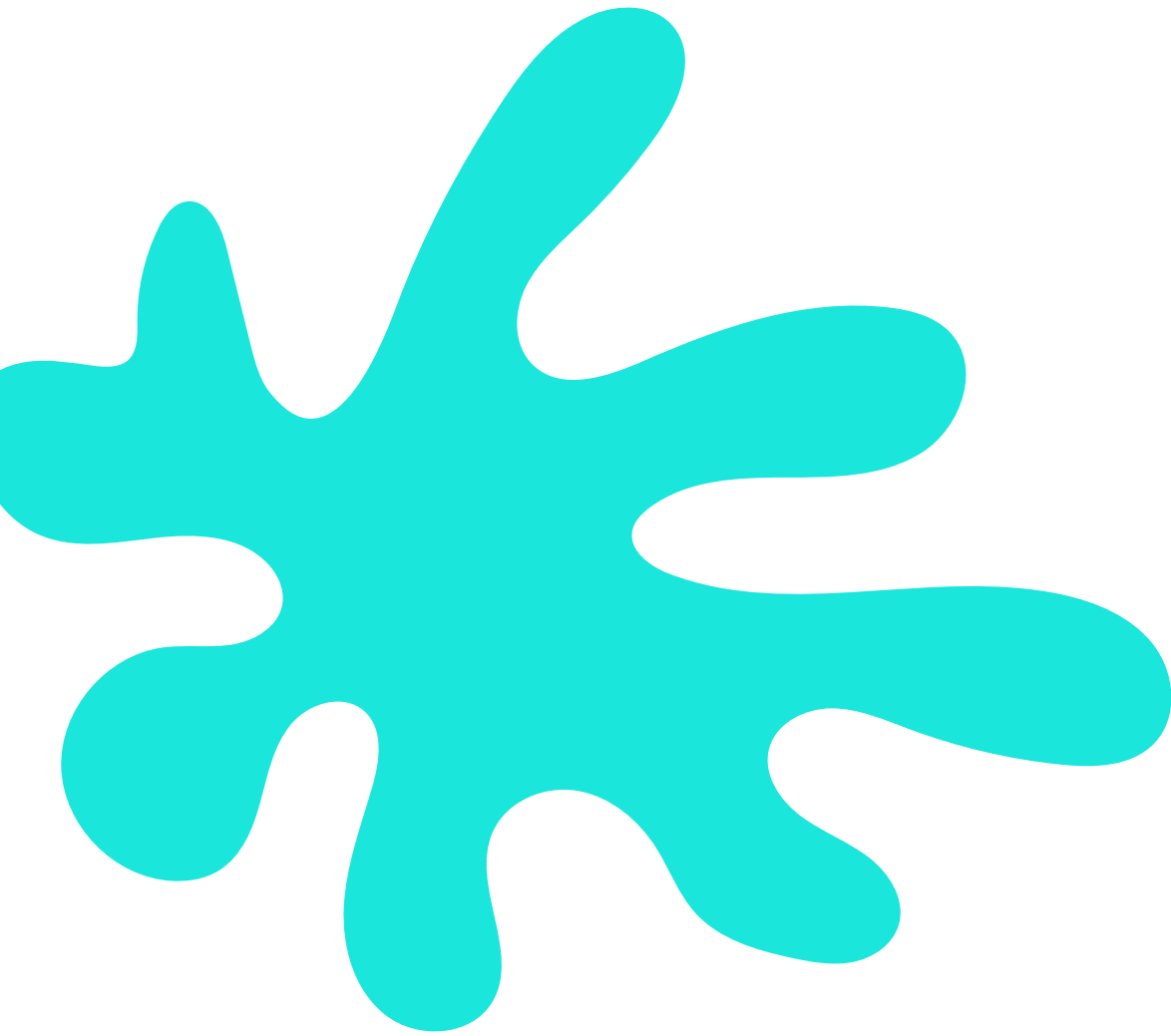
UNICEF. (2021). Estado mundial de la infancia 2021: En mi mente – promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Nueva York: UNICEF.

Winnicott, D. W. (2000). Art, creativity, and living. Karnac Books.



ANEXOS





alboo.

Galería visual del proceso

- La galería recoge imágenes de:
 - Talleres creativos
 - Lecturas y relatos compartidos
 - Libros álbum en construcción
 - Encuentros con las familias

1. Socialización del proyecto con padres de familia

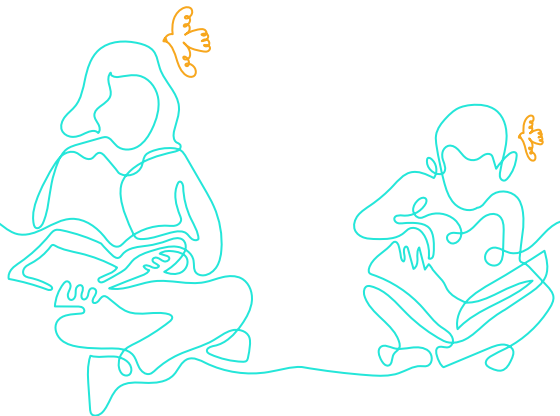
Participantes: Familias

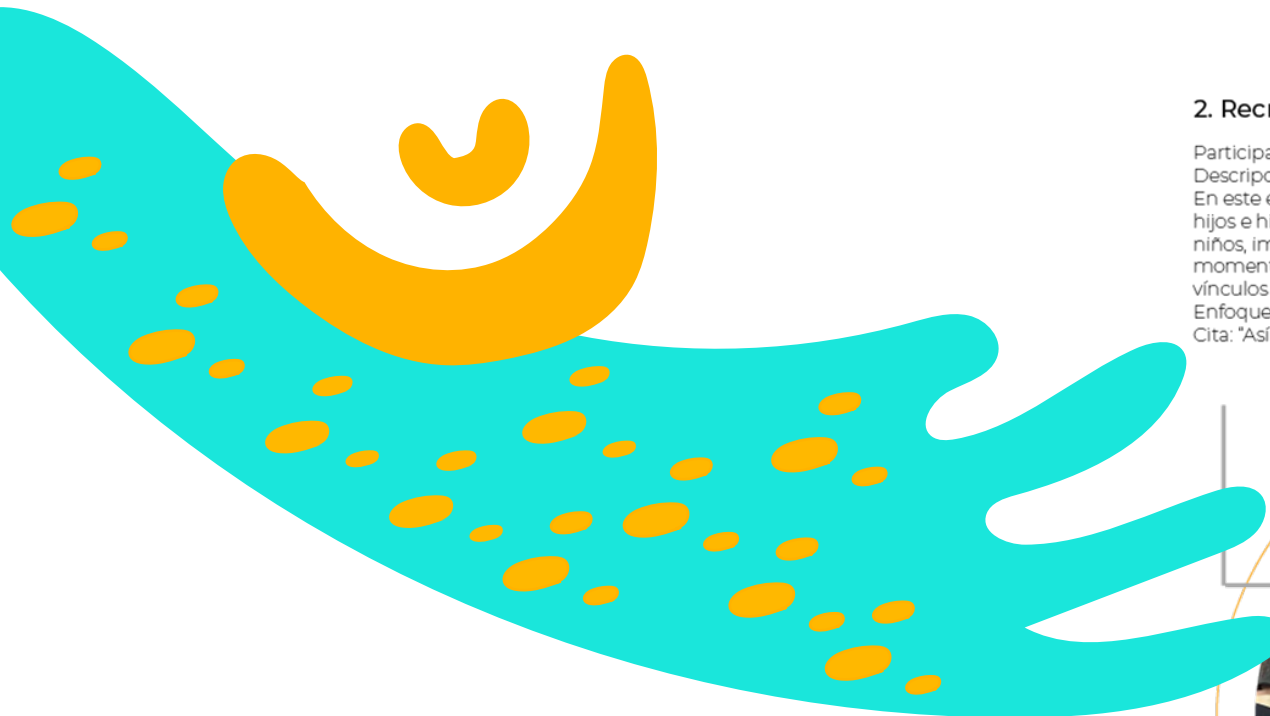
Descripción:

Este primer encuentro marcó el inicio del Proyecto ALBO. Se presentó la metodología, el enfoque emocional y narrativo, y el papel activo que tendrían las familias. Fue un espacio de bienvenida, apertura y confianza, donde se resaltó la importancia de la participación comunitaria y el reconocimiento de la infancia como centro de la experiencia.

Enfoque: Escucha, apertura, corresponsabilidad.

Cita sugerida: "Queremos que ustedes hagan parte activa del proceso desde el inicio."





2. Recreación del personaje con familias

Participantes: Padres y madres

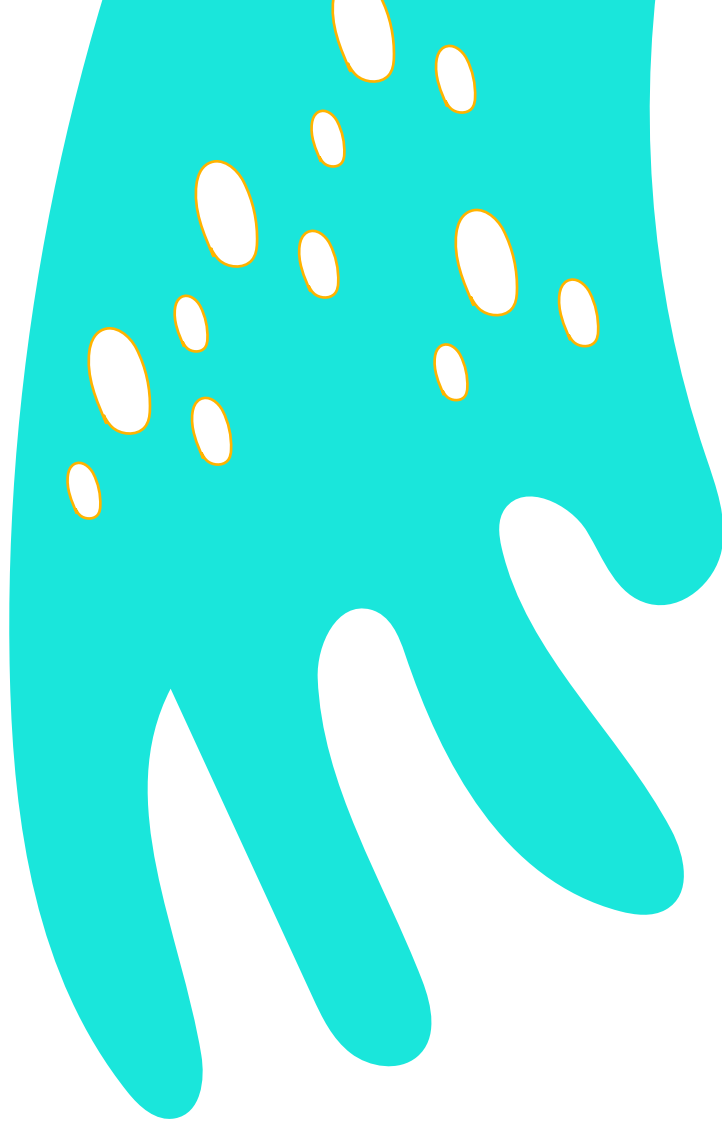
Descripción:

En este encuentro, los adultos reinterpretaron el personaje creado por sus hijos e hijas. Esta actividad permitió a las familias ponerse en el lugar de los niños, imaginar con ellos y resignificar sus mundos internos. Fue un momento de juego simbólico intergeneracional, donde se fortalecieron vínculos afectivos.

Enfoque: Empatía, afecto, participación activa.

Cita: "Así es como él ve el mundo. Me hizo pensar en cuando yo era niño."





3. Taller de encuadernado con padres de familia

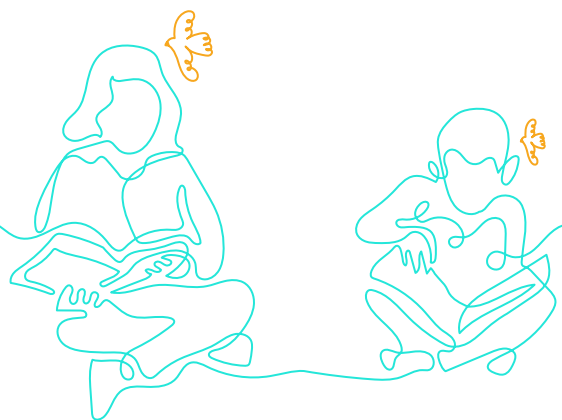
Participantes: Familias

Descripción:

Las familias participaron en la elaboración artesanal de las cubiertas para los libros álbum que sus hijos completarían. Este taller manual reconectó a los cuidadores con el hacer con las manos, con la paciencia y el detalle. Además, sentó bases para una participación más afectiva y comprometida en el proceso narrativo de los niños.

Enfoque: Cuidado, memoria, vínculo simbólico.

Cita: "Hace años no cosía un libro. Este será el regalo que le dejo a mi hija."



4. Lectura en voz alta con narradora de cuentos

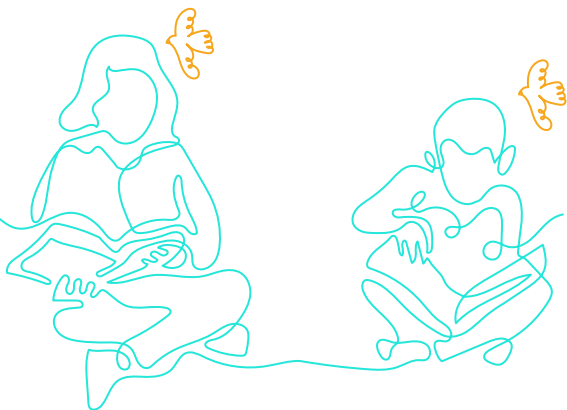
Participantes: Solo niños

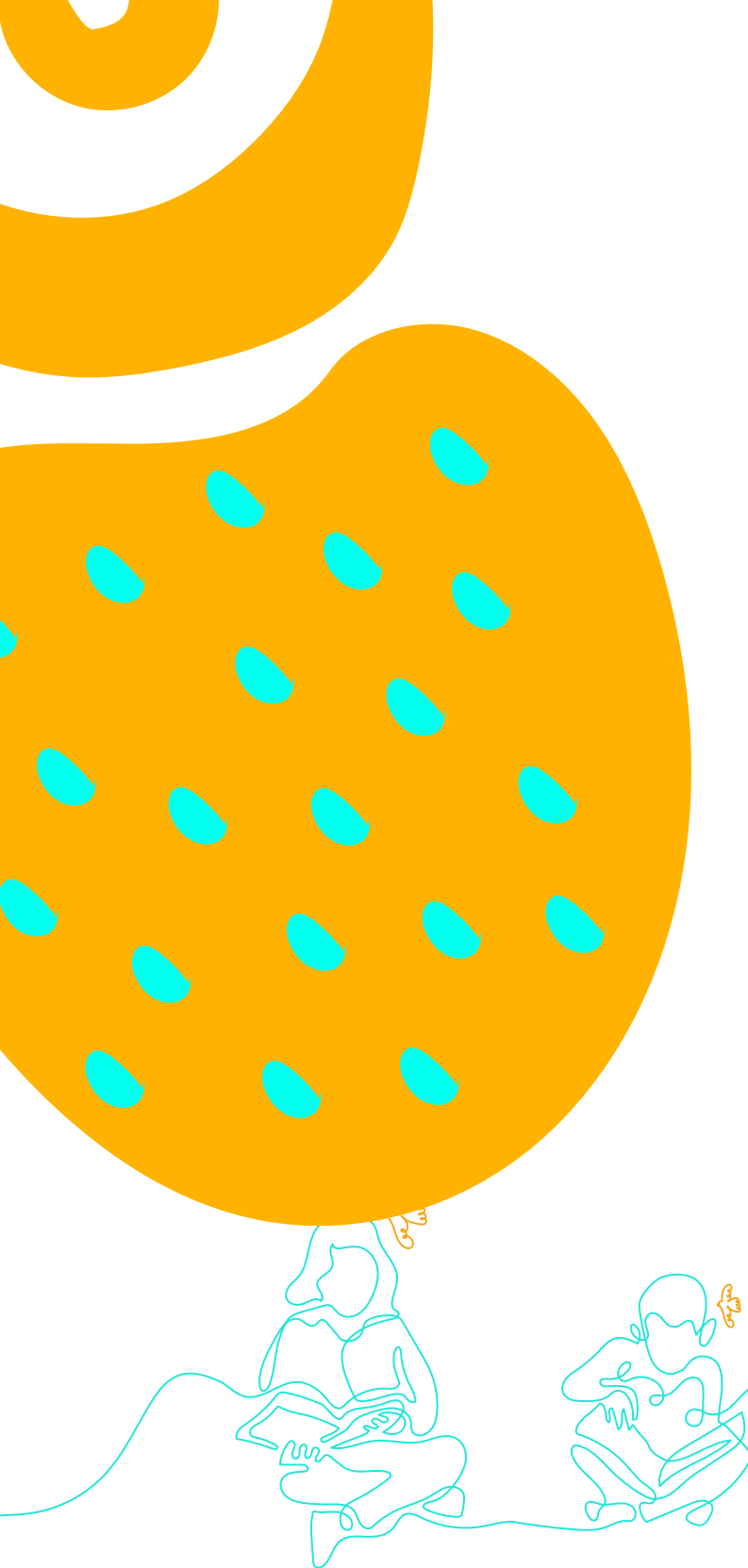
Descripción:

Una narradora profesional acompañó a los niños en una sesión de lectura en voz alta. Las historias compartidas despertaron emociones, recuerdos y comentarios espontáneos. Fue un espacio de escucha sensible que permitió identificar emociones comunes y reforzar la empatía.

Enfoque: Escucha activa, memoria emocional, conexión literaria.

Cita: "Ese cuento me hizo pensar en mi familia."





5. Creación de personajes con los niños

Participantes: Solo niños

Descripción:

Cada niño y niña creó un personaje fantástico que reflejaba sus gustos, emociones, fortalezas o deseos. Este personaje se convirtió en un espejo simbólico de su mundo interior. El ejercicio permitió identificar cómo se ven a sí mismos, cómo se imaginan y qué cosas valoran.

Enfoque: Autoexpresión, identidad, imaginación.

Cita: "Soy un zorro que protege la montaña."



7. Taller de creación de historias con experto

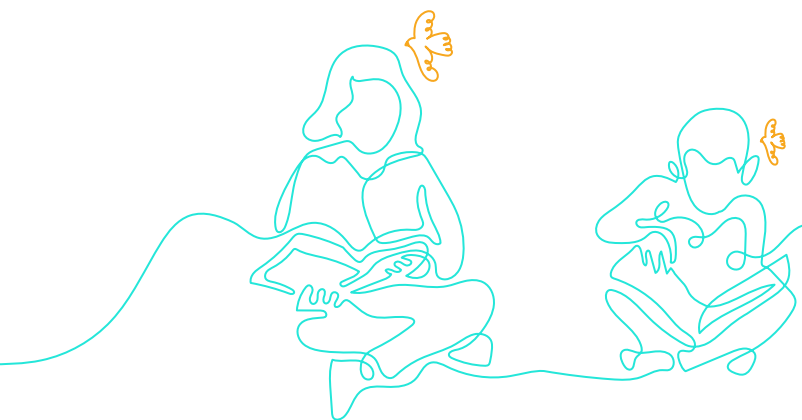
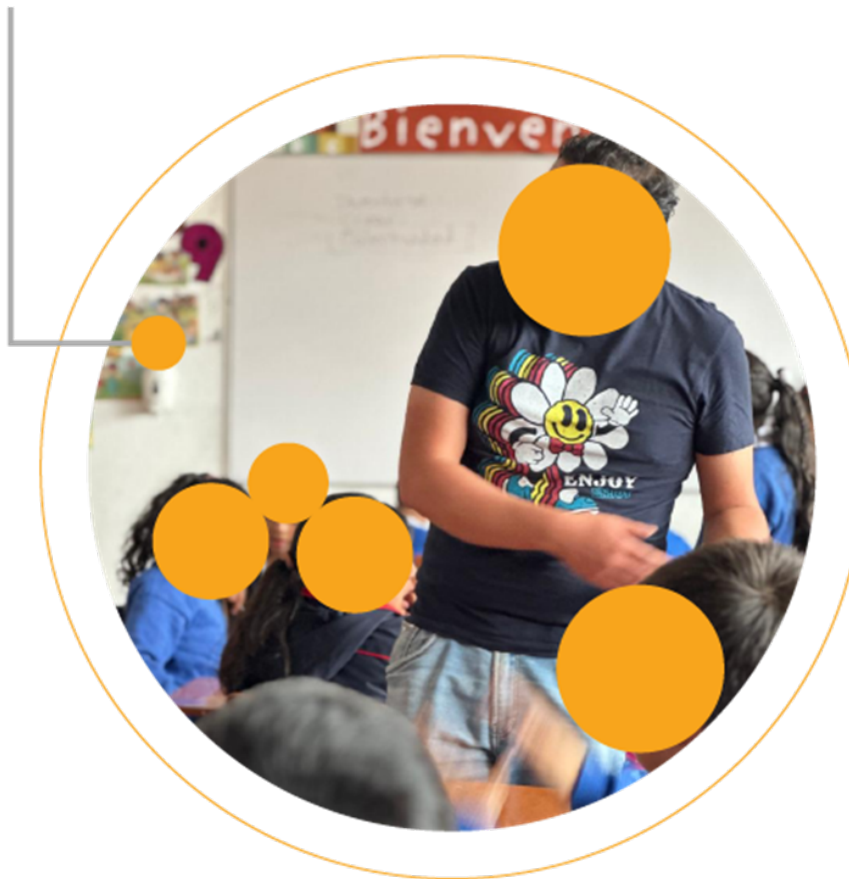
Participantes: Solo niños

Descripción:

Un narrador o experto en creación de historias acompañó a los niños en el desarrollo de cuentos colectivos. Trabajaron el conflicto, la transformación, la estructura narrativa y el trabajo en equipo. Este taller consolidó las historias y reforzó el valor del relato como herramienta de expresión y transformación.

Enfoque: Colaboración, estructura narrativa, conciencia crítica.

Cita: "Entre todos hicimos una historia que también habla de nosotros."



7. Collage: del garabato al libro vivo”:

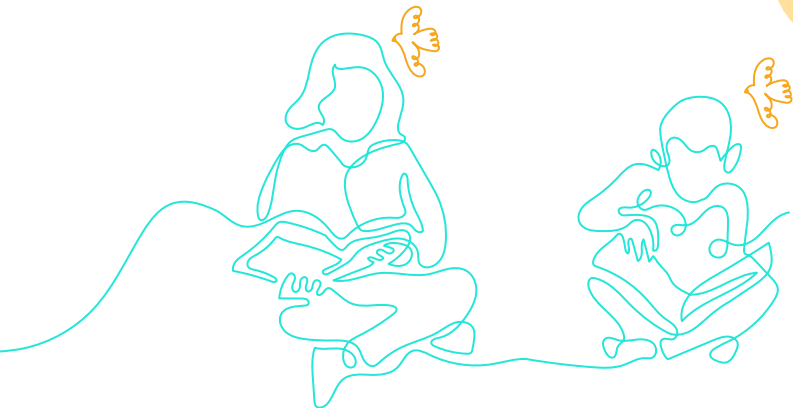
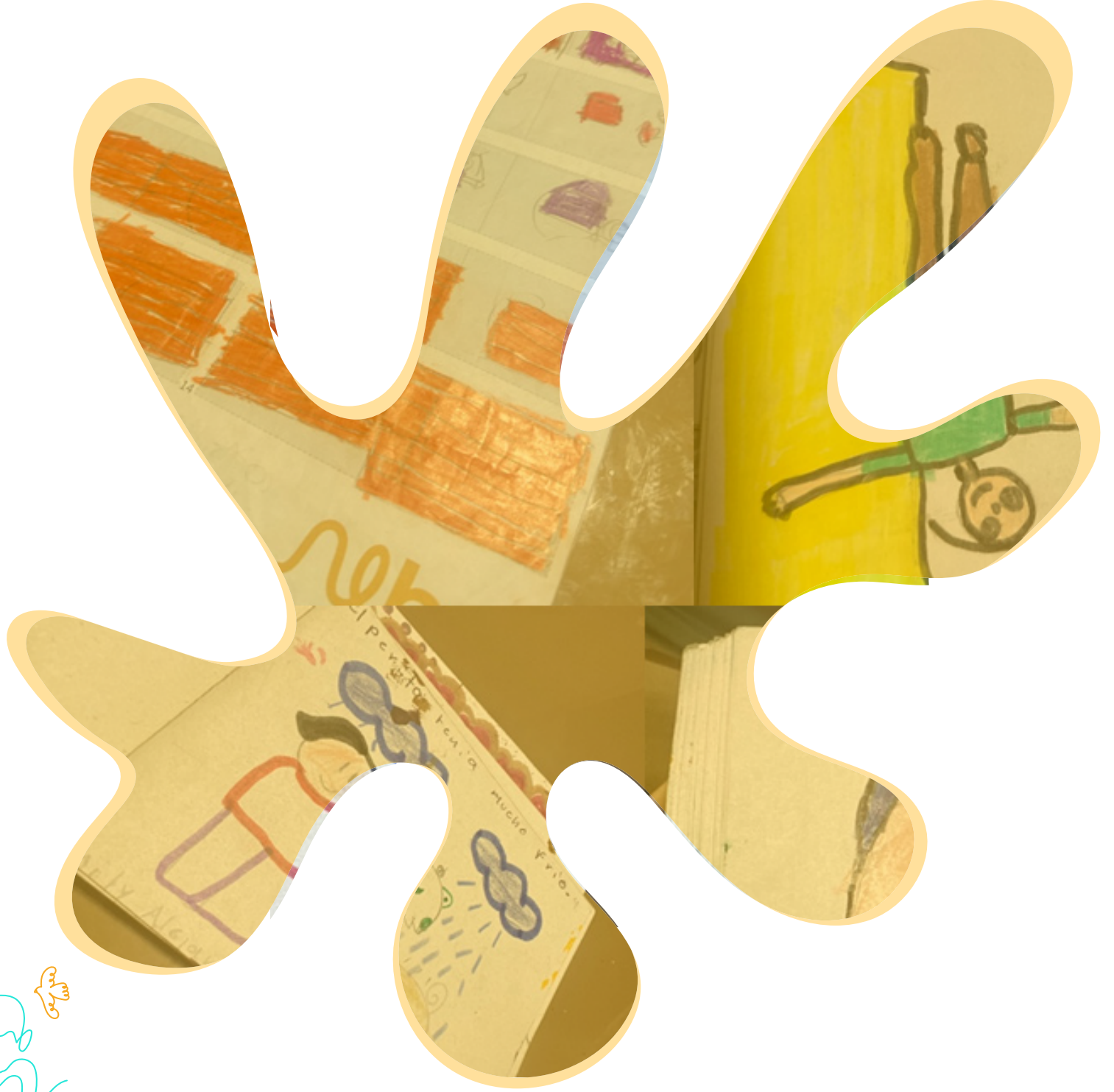
Participantes: niños con familias

Descripción:

Este mosaico captura la travesía completa del producto diegético ALBO. En la franja superior, los cuadros del storyboard revelan el primer aliento de la historia: trazos tímidos, palabras sueltas, flechas que imaginan rutas aún invisibles. Al centro, las imágenes del dummy book muestran el ensayo material: páginas en blanco cosidas a mano, márgenes anotados, manchas de ténpera que descubren la paleta exacta del sueño. Finalmente, en la franja inferior, las portadas terminadas —firmes, coloridas, con huellas de perro y brochazos de entusiasmo— testimonian el momento en que la imaginación se volvió objeto, el cuento se volvió casa, y cada niño pudo decir: «Esto que sostengo soy yo». Este collage no es solo un resumen visual; es la línea de tiempo donde se ve palpar el Dispositivo ALBO: de la chispa creativa al libro que late entre las manos









Dios les pague

