

**Fortalecimiento de la gestión emocional y mejoramiento de la comprensión lectora en niños  
y niñas de 7 a 10 años de la comunidad indígena Nukak del asentamiento Agua Bonita,  
mediante actividades culturales propias durante el año 2025**

Zulma Janeth Cañon Orquiza

Maritza Rivera Galeano

Asesor

Karen Lorena Lucuara Castro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Pedagogía Infantil

2025

## Tabla de Contenido

Caracterización .....	5
Planteamiento del Problema .....	8
Pregunta de Investigación.....	11
Objetivos.....	12
Objetivo General .....	12
Objetivos Específicos.....	12
Marcos de Referencia .....	13
Referentes Conceptuales.....	13
Referentes Teóricos .....	14
Referentes Técnicos.....	17
Referentes Legales.....	19
Referentes Éticos .....	19
Herramientas y Métodos.....	21
Enfoque y Tipo de Estudio .....	21
Unidad de Análisis .....	21
Técnicas para la Recolección de Datos.....	21
Categorías para el Análisis de Datos.....	23
Resultados.....	25
Acercamiento de la Población Objeto de Estudio .....	25
Experimentación .....	26
Identificación de Variaciones.....	27
Análisis y Discusión .....	29

Conclusiones y Recomendaciones .....	32
Referencias Bibliograficas .....	34
Apéndice .....	37

**Listado de Apéndice**

<b>Apéndice A</b> <i>Muestra de Investigación</i> .....	37
---	----

## Caracterización

El asentamiento Nukak de Agua Bonita se encuentra ubicado en la capital del departamento del Guaviare, a aproximadamente 20 minutos del casco urbano. Su principal vía de acceso es terrestre y corresponde a la carretera que comunica con el municipio de Retorno. Un punto de referencia habitual para localizar el asentamiento es el balneario “Agua Bonita”, sitio frecuentado por la comunidad. Sin embargo, parte del trayecto presenta condiciones desfavorables, ya que incluye tramos sin pavimentar que dificultan el ingreso, especialmente durante épocas de lluvias intensas.

Este asentamiento cuenta con diez viviendas habitadas y una caseta que funciona como escuela y espacio de encuentro comunitario. Asimismo, dispone de una cancha improvisada de fútbol donde se desarrollan actividades recreativas. La comunidad está compuesta por aproximadamente 15 a 20 personas, incluyendo adultos, niños y niñas. En cada vivienda residen entre 3 y 5 integrantes, pertenecientes a diferentes generaciones: abuelos, padres, tíos, hijos y nietos.

La población participante del presente proyecto está conformada por aproximadamente cinco niños y niñas Nukak, con edades entre los 7 y 10 años. Estos infantes conviven con sus padres y se encuentran en una etapa de formación que está profundamente arraigada a su cultura originaria. En la comunidad se evidencia una escasa manifestación física del afecto, tales como besos o caricias. No obstante, las emociones son expresadas de manera simbólica o ritual; por ejemplo, el dolor se manifiesta a través del llanto y los cantos tradicionales, mientras que la felicidad se refleja mediante sonrisas y el disfrute de actividades deportivas. Los niños y niñas menores de dos años reciben cuidados comunitarios bajo la lógica del “todos cuidan de todos”, lo

que refleja una estructura familiar y social colectiva. Esta práctica favorece la integración temprana a la comunidad y refuerza vínculos de protección mutua.

Las demandas de aprendizaje de los niños y niñas Nukak están directamente relacionadas con su estilo de vida, caracterizado por el nomadismo y el acceso limitado a servicios básicos como la educación formal. En varios casos, la ausencia de una escuela cercana impide la continuidad en los procesos formativos, y su movilidad constante representa un reto adicional para la permanencia en espacios educativos estructurados. Asimismo, se han identificado dificultades en la gestión emocional de los infantes, lo cual incide en su desarrollo socioemocional. La expresión de sentimientos, la empatía y la resolución de conflictos no siempre se manifiestan de forma explícita, lo que puede generar barreras para su adaptación en entornos escolares. Además, las prácticas culturales tradicionales, si bien representan un valor identitario, pueden entrar en tensión con las dinámicas del sistema educativo convencional.

En este contexto, es fundamental reconocer que la educación intercultural no debe pretender homogeneizar, sino valorar y construir a partir de la diversidad. Como plantea Izquierdo Barrera (2018), “es importante reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad, es decir, desde el reconocimiento del ‘otro’, ese ‘otro’ que a su vez permite la construcción de sí mismo” (p. 9). Esta perspectiva invita a reflexionar sobre las particularidades culturales como oportunidades para enriquecer el proceso pedagógico.

El proceso de aprendizaje de los niños y niñas en el asentamiento se ve influenciado por múltiples factores de índole social y familiar. Entre ellos se encuentran problemáticas como el consumo de sustancias psicoactivas y de alcohol por parte de algunos adultos, así como el desplazamiento frecuente de niños hacia la cabecera municipal. Estas situaciones han derivado en casos de mendicidad y exposición a diversos riesgos, especialmente cuando los menores no

están acompañados por sus padres o cuidadores. Frente a este panorama, se vuelve prioritario fortalecer en los niños y niñas aprendizajes orientados a la gestión emocional, el desarrollo de la empatía, la autoestima y la resolución pacífica de conflictos. Estos aspectos no solo son fundamentales para su bienestar personal, sino que también favorecen su integración a espacios educativos y sociales más amplios.

El abordaje pedagógico en contextos como el del asentamiento Nukak de Agua Bonita requiere una comprensión profunda de las dinámicas culturales, sociales y emocionales que atraviesan la vida cotidiana de la comunidad. Más allá de identificar carencias, es necesario construir propuestas educativas que partan del respeto por la diversidad y que promuevan el desarrollo integral de los niños y niñas, reconociendo su contexto, sus saberes y sus formas particulares de habitar el mundo.

## Planteamiento del Problema

En la comunidad indígena Nukak del Guaviare se ha evidenciado una afectación en cuanto a su permanencia cultural, en la cual se debilitan los saberes ancestrales por un fenómeno educativo que ha sido diseñado partiendo de criterios externos, por ello es necesario plantear la enseñanza desde una educación inclusiva que proyecte el conocimiento propio de los pueblos indígenas, priorice sus valores, que no esté enfocado solo en el área académica, por ello se identifica la brecha del conocimiento entre los saberes ancestrales y la educación institucionalizada o planificada.

Es importante resaltar que en la comunidad Nukak no se reconoce un sistema educativo formal, ya que el proceso de aprendizaje se desarrolla principalmente de apoyos de diferentes entidades que buscan el rescate cultural de su comunidad, los niños y niñas aprenden principalmente por medio de la observación, dado que la comunicación a través del diálogo resulta limitada debido a que su lengua materna es el principal medio de entendimiento.

Los niños Nukak en edades de 7 a 10 años se encuentran en una etapa sensible para su desarrollo, en la cual puede evidenciarse sentimientos de inseguridad, el actuar de acuerdo con sus expresiones, pero no logran identificar ni nombrar la emoción que están sintiendo, estas emociones no son constantes y se manifiestan de acuerdo al momento, lo cual refleja un desarrollo socioemocional limitado. Es allí donde las emociones toman un papel importante para el aprendizaje, teniendo en cuenta el desarrollo integral y social para los niños y las niñas, es necesario implementar estrategias pedagógicas que reconozcan la importancia de las emociones para estimular su desarrollo cognitivo.

Desde el contexto comunitario, los niños y las niñas Nukak de 7 a 10 años reflejan un desempeño positivo en actividades de aprendizaje colectivo, donde comparten conocimientos

propios de su cultura por medio de la oralidad y trabajo colaborativo, no obstante es necesario fortalecer la comprensión lectora por medio de textos educativos que integren la gestión emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la comunidad Nukak, los procesos de enseñanza de aprendizaje se han apoyado en estrategias pedagógicas basadas en el juego, el diálogo y la observación de la naturaleza, las cuales han resultado efectivas, porque respetan su cosmovisión y permite a los niños y niñas relacionar el aprendizaje con sus vivencias cotidianas. Sin embargo, la falta de recursos pedagógicos escritos en su lengua y material didáctico contextualizado dificultan la apropiación de la lecto-escritura, se evidencian limitaciones cuando se aplican metodologías externas centradas en la repetición mecánica, la escritura formal o el aprendizaje individualizado, ya que no logran despertar interés ni responden a las dinámicas culturales propias de la comunidad. Por ello se hace necesario fortalecer aquellas estrategias que integren su cultura, la oralidad y el trabajo colectivo, replanteando las que no se ajustan a sus formas de vida y que no cumplen con los resultados esperados en el reconocimiento de las emociones.

Se sugiere la intervención pedagógica, basada en la implementación de un programa dictado a través de talleres socioemocionales por medio del trabajo colaborativo. El propósito es fortalecer la identidad cultural y la comprensión lectora de los niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad nukak. Se espera que esta estrategia, además de mejorar la comprensión lectora, refuerce la seguridad emocional, aumente la motivación y potencie el desarrollo cognitivo.

En síntesis, se evidencian vacíos significativos en el reconocimiento y expresión de las emociones por parte de los niños y niñas de la comunidad Nukak, aspecto que constituye un factor clave e importante en el desarrollo del aprendizaje, trabajo colectivo, identidad cultural, la

comprensión lectora y el crecimiento socioemocional. Esta situación resalta la necesidad de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas, orientadas a fortalecer el reconocimiento y manejo de las emociones mediante talleres dirigidos a niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad Nukak. Dichas estrategias, apoyadas en el uso de materiales contextualizados y en el conocimiento de los sabedores, permitirá reducir la brecha existente y potenciar de manera significativa el desarrollo social e integral de esta población.

### **Pregunta de Investigación**

¿Cómo fortalecer el reconocimiento y manejo de las emociones para mejorar la comprensión lectora en niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad indígena Nukak del Guaviare a través de talleres socioemocionales durante el año 2025?

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Contribuir al fortalecimiento de la gestión emocional y al mejoramiento de la comprensión lectora en niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad indígena Nukak del asentamiento Agua Bonita, mediante actividades culturales propias durante el año 2025.

### **Objetivos Específicos**

Explorar las prácticas culturales de los niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad Nukak del Guaviare frente al manejo de sus emociones.

Implementar estrategias didácticas centradas en la oralidad, el juego, los cantos y la naturaleza, con el fin de fortalecer la comprensión lectora en articulación con su cultura.

Diseñar actividades pedagógicas basadas en elementos culturales tradicionales que promuevan la gestión emocional en los niños y niñas de 7 a 10 años

Evaluar los cambios en la gestión de las emociones de los niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad Nukak del Guaviare después de la implementación de las practicas culturales.

## **Marcos de Referencia**

### **Referentes Conceptuales**

El desarrollo socioemocional en los niños es la capacidad de los niños y niñas para establecer relaciones con actividades que contribuyan a que desarrollen sus capacidades al reconocer, expresar y regular sus emociones, por lo tanto, facilitando el desarrollo integral (Goleman, 1995), hay una serie de razones por las cuales los niños Nukak ya no siguen sus formas culturales. La resiliencia de los niños es un medio para construir comunidad a través de cosas que se hacen juntos y es su capacidad para encontrar nuevas formas en el cambio (Cecchini y Madariaga, 2009), asimismo, la interculturalidad es también un concepto esencial a considerar, ya que se basa en el reconocimiento y diversidad de culturas: un derecho humano fundamental que permite a los niños y niñas vivir en nuestro país unificado (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2010). Por último, el juego y el arte son centrales para el desarrollo del lenguaje y la organización del pensamiento (Piaget, 1972).

Las emociones se consideran como una forma que poseen las personas de manera interna para hacer frente a estímulos que se les presentan. En este sentido, de acuerdo con Kemper éstas (las emociones) conllevan respuestas. Por su parte, Lawler, establece que las emociones son “estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos” (Lawler, 1999; citado por Bericat, 2012, p. 2). Por consiguiente, generan una respuesta en diferentes ámbitos.

En cuanto a la educación emocional está relacionada con la inteligencia emocional y con la forma como a través del proceso de enseñanza y aprendizaje se puede educar a las personas en el tema de las emociones y su manejo. No se trata solo de revisar los

conceptos relacionados con las emociones (qué son, los tipos de emociones, cómo se define la inteligencia emocional y los modelos explicativos de la misma) sino de lograr que las niñas, niños, jóvenes, adultos e incluso personas de la tercera edad desarrollen competencias en el área. En este orden de ideas, es pertinente señalar que la educación de las emociones o la educación emocional, se origina en los conceptos de inteligencia emocional, así como en la necesidad que ha ido desarrollando la humanidad de medir, desarrollar y optimizar la gestión emocional. Esta área está orientada al desarrollo u optimización de las competencias emocionales tanto intra como interpersonales (Machado, 2022).

Es importante señalar que la educación emocional tiene como finalidad desarrollar competencias emocionales. Éstas pueden entenderse como el compendio de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia y poder comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Dentro de ellas (las competencias emocionales) están la conciencia y regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales, habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2011).

### **Referentes Teóricos**

Teorías del desarrollo infantil, estas teorías ayudan a explicar por qué el aprendizaje socioemocional es crucial para los niños Nukak. Según Piaget (1972), es el período en el que las experiencias prácticas más astutas se vuelven más importantes e influyen en el proceso de pensamiento. Vygotsky (1978) proporciona el concepto de zona de desarrollo próximo que ilustra cómo los niños aprenden y desarrollan actividades

incorporadas a la interacción social que nos permite tener en cuenta la mediación de los mayores y líderes comunitarios Nukak.

Desde el punto de vista psicológico, Erikson (1993) propone que los niños podrían desempeñar un papel esencial en el desarrollo de la autoestima y Goleman (1995) ha abogado por la inteligencia emocional ya que involucra identificar tus propias emociones o las emociones de otras personas. Finalmente, el trabajo de Cecchini y Madariaga (2009) enfatiza la importancia de planificar la capacitación en una posición de vulnerabilidad con la comunidad.

En relación con el acto de leer, éste no consiste únicamente en reconocer los signos del lenguaje, sino también en acercarse a su sentido para comprenderlos, analizarlos y tomar decisiones a partir de ellos. La lectura es una habilidad esencial y de gran importancia, ya que permite acceder al conocimiento y a múltiples realidades (Gagné, 1991). Gracias a ella, los niños pueden explorar mundos nuevos, los adultos pueden fortalecer o reorientar su formación profesional y las personas de cualquier edad pueden informarse y conocer diversas ideas.

Desde este punto de vista, el DRAE describe la acción de leer como “recorrer con la vista lo escrito o impreso, entendiendo el valor y sentido de los caracteres utilizados, pronunciando o no las palabras que representan” (p. 1239). También la define como “comprender o interpretar un texto, de una u otra forma” (p. 1239). De allí que, leer implica acercarse al texto, descifrar lo que dice y entenderlo dentro de su contexto. En ese sentido, la lectura supera la simple observación de palabras, ya que demanda establecer un propósito, escoger estrategias adecuadas y comprobar si realmente se entiende.

En relación con lo anterior, se han planteado tres modelos que explican cómo se lleva a cabo la lectura: 1. El modelo jerárquico ascendente (bottom up), donde el lector analiza el contenido desde las letras hasta las frases de forma secuencial; 2. El modelo descendente (top down), que se basa en los conocimientos previos para anticipar la información; y 3. El modelo interactivo, que integra ambos enfoques. En este último, la persona combina simultáneamente lo que aporta el texto y lo que ya sabe del mundo para construir significado (Solé, 1998). Por ello, la lectura se entiende como un proceso activo e intelectual que requiere esfuerzo cognitivo, pues no se limita a pronunciar palabras, sino a explorar los distintos niveles de sentido que ofrece un texto.

En cuanto a la comprensión lectora puede entenderse como la capacidad de reconstruir el sentido de un texto a partir de las pistas que este brinda, por medio de distintas operaciones mentales que permiten interpretar la información (Morles, 1994). En efecto, entender un texto es el propósito central de la lectura, pero entendido como un proceso activo en el que influyen tanto aspectos internos del lector como factores externos propios del contexto.

En este sentido, la comprensión surge de la relación que se establece entre quien lee y el texto, de modo que su efectividad depende de las características de ambos. Dentro de los factores propios del lector se encuentran el género, la edad, el nivel educativo, la situación socioeconómica y el ambiente en el que se lee, los cuales pueden influir en la forma como se procesa la información. A su vez, los textos varían según el autor, el contenido, el tema, su estructura y ciertos aspectos técnicos, elementos que también pueden condicionar la comprensión (Morles, 1994).

Bajo esta perspectiva, los factores personales muestran que las mujeres tienden a interesarse más por la lectura. Igualmente, un entorno donde haya acceso a libros y se promueva la lectura desde la familia, se promueve el fortalecimiento de esta habilidad. De igual forma, es importante resaltar que la posición socioeconómica puede afectar la disponibilidad de materiales de lectura pero, no determina por completo el hábito lector. Al contrario, el ejemplo cotidiano de observar a otros leer funciona como un estímulo importante.

### **Referentes Técnicos**

La Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) señala que la lectura debe concebirse como una práctica estratégica que trasciende la simple decodificación, ya que supone definir metas, escoger estrategias adecuadas y evaluar la propia comprensión a lo largo del proceso lector (UNESCO, 2024). En el documento: Enseñar a comprender – Formar a los/las estudiantes en la lectura activa, se resalta que instruir de manera explícita en el “conocimiento estratégico” es clave para que los estudiantes puedan usar de manera autónoma distintas estrategias de lectura, según sus propósitos y el tipo de texto (UNESCO, 2024). De esta forma, la política educativa impulsada por esta organización ubica la comprensión lectora como un componente central en la enseñanza, pues no basta con pronunciar las palabras, sino con interpretar y construir significados.

En paralelo, la Organización de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) señala que promover la lectura en la infancia implica acompañar el proceso desde la familia y generar experiencias placenteras que conecten los libros con la vida diaria, de manera que leer no sea una imposición, sino un disfrute (UNICEF, 2023). Entre las

recomendaciones de esta organización, se sugiere que los adultos compartan lecturas con los niños, dialoguen sobre los textos, los motiven a anticipar lo que puede ocurrir y relacionen la lectura con actividades lúdicas. Todo esto apunta a fortalecer tanto la motivación como la comprensión. De allí que, la UNICEF reconozca que la comprensión lectora se nutre del ambiente emocional, cultural y familiar, además de las habilidades técnicas del lector.

En conjunto, estos lineamientos señalan que la lectura y la comprensión lectora deben trabajarse de forma integral. Por un lado, la UNESCO enfatiza la formación de lectores independientes y estratégicos; por el otro, la UNICEF destaca la importancia del entorno familiar y de la motivación. El enfoque de la UNESCO indica que los docentes deben modelar las estrategias y transferir gradualmente la responsabilidad al estudiante para que lea con un propósito claro y supervise su comprensión (UNESCO, 2024). A su vez, la UNICEF advierte que si no existe un ambiente lector estimulante, la comprensión puede verse afectada, incluso cuando el lector posee buenas habilidades técnicas (UNICEF, 2023).

En Colombia, la política pública del Ministerio de Educación Nacional establece que la lectura es un derecho y una práctica social que debe integrar la vida cotidiana y los procesos de desarrollo territorial. Por ello, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) “Leer es mi cuento” articula el trabajo de diversas instituciones vinculadas a educación, cultura, salud y TIC, con el fin de garantizar equidad, inclusión y cobertura, además de cumplir metas medibles orientadas a aumentar el promedio de lectura en niños y en la población general durante el periodo 2018–2022 (Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional, 2021).

Para alcanzar estos objetivos, el Ministerio de Educación Nacional centra sus esfuerzos en fortalecer las bibliotecas públicas y escolares como espacios pedagógicos y comunitarios. Esto incluye la dotación de libros (Colección Semilla), la formación de mediadores como docentes y bibliotecarios, y la implementación de programas como ¡Vive tu biblioteca escolar!; junto con la asistencia técnica a entidades territoriales para incorporar el PNLEO en los planes de desarrollo local. Todas estas acciones buscan que la lectura se convierta en una práctica escolar y familiar capaz de potenciar la comprensión en los distintos niveles educativos (Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura, 2021).

### **Referentes Legales**

El sistema legal colombiano garantiza a los niños y niñas Nukak el derecho al desarrollo integral. La nueva Constitución de 1991 reconoce la diversidad cultural y defiende derechos que son esenciales para la infancia. La Ley General de Educación (Ley 115, 1994) indica que la educación intercultural es un derecho para los pueblos indígenas. Además, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) asegura una protección integral del niño en todo tipo, a nivel internacional, el Convenio 169 de la OIT (1989) reconoce que los grupos indígenas tienen derecho a preservar su identidad cultural y recibir servicios de manera coherente con su cultura.

### **Referentes Éticos**

La participación activa de los nativos en programas de desarrollo depende de que sean tratados con respeto y como iguales. Padres, cuidadores y líderes comunitarios deben otorgar el consentimiento informado antes de iniciar la intervención (ICBF, 2015). La protección de los niños se mantiene mediante la preservación de la confidencialidad y

el manejo responsable de la información. Tampoco deberían imponerse valores externos, sino adoptar un enfoque de diálogo intercultural compartido por el conocimiento ancestral Nukak y la pedagogía propuesta en el NCC, así como la moderna, que existe incluso desde ellos (Ministerio de Educación Nacional, 2010). También hay un lado ético en esto: las acciones lúdicas y artísticas deben estar en sintonía con los símbolos culturales, no replicando estigmas o comportamientos discriminatorios.

## **Herramientas y Métodos**

### **Enfoque y Tipo de Estudio**

El presente proyecto se abordará desde un enfoque cualitativo con componentes mixtos. Se privilegia lo cualitativo porque se busca comprender de manera profunda cómo los niños y niñas de la comunidad indígena Nukak reconocen y gestionan sus emociones en relación con la comprensión lectora, a partir de sus prácticas culturales y del contexto intercultural en el que se desarrollan. Sin embargo, se incorporan elementos cuantitativos, como la aplicación de cuestionarios de valoración post-experiencia, para evaluar los cambios de manera más objetiva.

El tipo de estudio será investigación-acción participativa (IAP), dado que no solo pretende describir una realidad, sino transformarla a través de la implementación de talleres socioemocionales con base en la cultura Nukak, con la participación activa de la comunidad, niños, padres y líderes.

### **Unidad de Análisis**

La unidad de análisis estará conformada por los niños y niñas de 7 a 10 años de la comunidad indígena Nukak del asentamiento Agua Bonita (Guaviare), quienes serán el foco principal del estudio, ya que son los beneficiarios directos de las estrategias pedagógicas y culturales orientadas a fortalecer la gestión emocional y la comprensión lectora.

Complementariamente, se tendrán en cuenta los aportes de padres, cuidadores y líderes comunitarios, en su papel de mediadores culturales.

### **Técnicas para la Recolección de Datos**

Objetivo específico 1: Explorar las prácticas culturales de los niños y niñas frente al manejo de sus emociones.

Técnicas:

Entrevistas semiestructuradas a líderes comunitarios y padres de familia para indagar cómo tradicionalmente se expresan y manejan las emociones en la cultura Nukak.

Observación directa de actividades cotidianas (juegos, cantos, narraciones orales) para identificar expresiones emocionales en contextos naturales.

Aplicación: El investigador convivirá en ciertos espacios comunitarios, registrando cómo los niños expresan alegría, tristeza, enojo o miedo en actividades culturales, respetando la dinámica del grupo.

Objetivo específico 2: Implementar estrategias didácticas centradas en la oralidad, el juego, los cantos y la naturaleza, con el fin de fortalecer la comprensión lectora.

Técnicas:

Diarios reflexivos elaborados por los docentes-investigadores para documentar los avances observados en cada taller.

Grabaciones en video de los talleres (previo consentimiento) para analizar las interacciones de los niños durante los juegos, cantos y relatos.

Aplicación: Durante los talleres socioemocionales, se registrará cómo los niños participan, comprenden relatos orales y se apropian de las estrategias didácticas basadas en su cultura.

Objetivo específico 3: Diseñar actividades pedagógicas basadas en elementos culturales tradicionales que promuevan la gestión emocional.

Técnicas:

Registro fotográfico y narrativo de los materiales y actividades diseñadas (respetando los símbolos culturales).

Observación participante del investigador en la ejecución de dichas actividades, para identificar reacciones emocionales y motivación.

Aplicación: Se recogerá información sobre cómo los niños reaccionan a actividades con elementos propios de la cultura Nukak (ejemplo: narración de mitos, juegos de cacería simbólica, cantos tradicionales), evaluando si facilitan la expresión y control de emociones.

Objetivo específico 4: Evaluar los cambios en la gestión de las emociones de los niños después de la implementación.

Técnicas:

Cuestionarios post-experiencia diseñados con apoyo de pictogramas o dibujos para que los niños puedan expresar sus emociones antes y después de los talleres.

Entrevistas de percepción con niños y padres, usando dinámicas como el dibujo de “cómo me sentía antes y cómo me siento ahora”.

Valoración de competencias lectoras (a través de comprensión de relatos orales y textos breves adaptados culturalmente).

Aplicación: Se aplicarán instrumentos antes y después de los talleres para identificar cambios en la capacidad de reconocer, expresar y regular emociones, así como mejoras en la comprensión lectora.

### **Categorías para el Análisis de Datos**

Las categorías se alinean con la pregunta y los objetivos de investigación:

1. Gestión emocional: reconocimiento, expresión y regulación de emociones.
2. Comprensión lectora: comprensión literal, inferencial y crítica a través de narrativas orales y textos culturales.

3. Prácticas culturales: juegos, cantos, relatos y contacto con la naturaleza en la cultura Nukak.

4. Interculturalidad y mediación comunitaria: participación de líderes, cuidadores y docentes en la implementación.

5. Cambios observados: transformaciones en la conducta, la autoestima y la capacidad de relacionar emociones con procesos de lectura.

## **Resultados**

### **Acercamiento de la Población Objeto de Estudio**

En la primera fase exploratoria, se observó que la relación de los niños de la población indígena Nukak, de 7 a 10 años, con el manejo de las emociones era solo parcial y no tan explícita en la comprensión lectora. En el transcurso de la observación de actividades culturales como juegos, canciones y narración de cuentos, se notó que emocionarse era más simbólico, colectivo que individual o verbal. Los padres y líderes entrevistados mostraron que la comunicación emocional involucraba más rituales y acciones en lugar de conversación abierta, sugiriendo algunos problemas para que el niño identificara y expresara emociones. Por ejemplo, el componente de dolor del sentimiento era representado por el llanto y el canto, mientras que la felicidad se retrataba en sonrisas y actividades grupales.

La comprensión lectora como habilidad formal no se enseñaba rutinariamente debido a la falta de materiales escritos en el idioma vernáculo, así como a una escolarización formal limitada. En síntesis, la población presentaba un fuerte gradiente cultural con su visión del mundo pero bajo en el reconocimiento y regulación emocional consciente y formal.

En la aplicación de las actividades de gestión emocional con las niñas y niños Nukak, con edades entre los 7 y 10 años, se observaron diversas expresiones durante el reconocimiento de las emociones. Ellas y ellos, manifestaron risas, agrado e interés por demostrar diferentes emociones. Mostraron especial gusto por el uso de la pintura, recurso que facilitó la expresión emocional. En sus rostros se reflejaron emociones como felicidad, sorpresa y entusiasmo, evidenciando además un deseo constante de aprender

más. Por parte del acompañante de las niñas y los niños se obtuvo una participación activa incentivando a los hijos e hijas explorar sus sentidos propios desde su cultura, por medio del apoyo de un traductor que ayudó a explicar, de manera de llevar a cabalidad esta actividad.

### **Experimentación**

En la implementación de talleres socioemocionales a través de estrategias didácticas culturales, narrativas orales, juegos, canciones y contacto con la naturaleza, los niños reaccionaron positivamente al entorno colectivo y lúdico. La participación activa de los niños en la narración de mitos, juegos de caza simbólicos y canciones tradicionales generalmente motivó la expresión espontánea de afectos, conduciendo a su identificación y regulación. Los diarios reflexivos de los maestros revelaron que los niños empezaron a nombrar palabras experienciales (por ejemplo, feliz, asustado, sorprendido), vinculándolas con sus propias experiencias durante el trabajo en actividades.

Por ejemplo, algunos niños expresaron sus sentimientos de alegría o miedo durante los arreglos e interacciones grupales, algo particular en la situación previa al proyecto. Se habían vuelto más motivados para aprender a través de su cultura, prestando más atención a las prácticas de comprensión lectora que se emparejaban con historias orales así como aquellas que estaban culturalmente contextualizadas. Estas experiencias mostraron que la variable (gestión emocional vinculada a la cultura) activa la expresión emocional y la apropiación de la comprensión lectora, construyendo así vínculos de relación comunitaria e identidad cultural.

Es importante mencionar que, los cuidadores de las niñas y los niños, así como los líderes de la comunidad Nukak, como primeros participantes entrevistados, manifestaron

una actitud activa y receptiva para facilitar los espacios necesarios para el desarrollo del proyecto de gestión emocional con las niñas y los niños con edades comprendidas entre los 7 y 10 años. Su disposición estuvo relacionada con la trayectoria educativa que se construyó de manera directa con la comunidad, ofreciendo escenarios de aprendizaje acordes con su cultura y su contexto. Por ello, los entrevistados mostraron apertura, apoyo mutuo y un fuerte sentido cultural, elementos que fortalecieron el proceso y permitieron avanzar en la implementación del proyecto.

### **Identificación de Variaciones**

El análisis post-intervención a través de entrevistas finales, cuestionarios post-experiencia y evaluaciones de comprensión lectora demostró diferencias notables en el control emocional y la habilidad lectora entre los niños. Se encontró una mejora en la identificación y nombramiento de emociones, de una expresión principalmente simbólica a una más verbal, consciente y situada. Según los informes de padres y cuidadores, ambos grupos se sintieron emocionalmente más seguros y mostraron más empatía durante la interacción entre pares.

En términos de comprensión lectora, observamos mejoras claras en la comprensión literal e inferencial de historias orales, que fueron promovidas por la contextualización cultural y apoyadas con materiales adaptados. La autoestima y la motivación para unirse a actividades de aprendizaje también mejoraron, mostrando el control emocional positivamente integrado con el desarrollo cognitivo y cultural. Estos hallazgos demuestran que la pedagogía emocional mediada-enfocada culturalmente, implementada con los talleres cooperativos, disminuye efectivamente la disyunción entre el

conocimiento ancestral y la escolarización formal y fomenta un desarrollo holístico de los niños Nukak.

## Análisis y Discusión

Los hallazgos del proceso de investigación mostraron importantes avances en la comprensión lectora y la gestión emocional de niños y niñas, participantes de la comunidad indígena Nukak. Los resultados sugieren que la enseñanza a través de la cultura mejoró tanto las habilidades cognitivas como estimuló la comprensión emocional y la identidad social. Estos resultados se elaboran de acuerdo con los propósitos que guían esta investigación para hacer inferencias sobre cómo la gestión emocional asociada a su variable cultural influyó, o no, en el desarrollo holístico de los jóvenes y el fortalecimiento ontológico-social.

Desde la fase inicial, la orientación del individuo hacia esta variable presentó una correlación parcial con la expresión emocional y una menor familiaridad con la comprensión lectora formal. Las observaciones y entrevistas revelaron que la expresión de emociones era mayormente simbólica y comunitaria; el lenguaje verbal no proporcionaba una vía típica para expresar sentimientos. Estos hallazgos apoyaron la predicción anterior sobre el impacto cultural en la gestión expresiva, pero también indicaron el grado en que la tradición oral y los rituales impactaron en la expresión emocional. Fue interesante ver cómo el contexto cultural produjo una estructura afectiva bien organizada, aunque no fuertemente articulada a la dinámica escolar formal, lo que reveló la necesidad de un enfoque pedagógico más sensible entre culturas.

Dentro de la experimentación, los talleres socioemocionales evidenciaron un alcance de influencia en la atención al resultado del desarrollo de los niños y crearon una variable emocional entrelazada con la cultura, que activó positivamente las expresiones de afectividad y motivación para el aprendizaje. El aprendizaje fue significativo, estimulando el reconocimiento de sentimientos y su correlación con experiencias a través de las estrategias didácticas utilizadas (historias, espacio verbal, juegos tradicionales y canciones). Los resultados presentes están en

concordancia con las teorías socioemocionales de Vygotsky y Gardner, que resaltan la relevancia del aprendizaje dentro de los valores emocionales culturales. Por tanto, se demostró que si la enseñanza se basa en actividades culturales, la comprensión lectora y el desarrollo emocional maduran simultáneamente de manera natural.

La ontología de los participantes también cambió. Los niños hicieron una transición de la expresión afectiva simbólica a una presentación o comunicación emocional más consciente, indicando un proceso de autodescubrimiento emocional. Los relatos de maestros y entrevistas con padres sugirieron que los niños comenzaron a reconocer y etiquetar emociones, como alegría, miedo o sorpresa, relacionadas con sus experiencias personales. Este cambio sirvió para reforzar la seguridad emocional y mejorar la empatía entre pares, consolidando la coherencia social de la comunidad así como la identidad cultural de cada uno. En este sentido, la intervención no solo fomentó el desarrollo cognitivo sino también el desarrollo espiritual y relacional (que debería ser parte de la esencia).

Además, en relación con la literatura previa sobre educación intercultural y aprendizaje emocional, estos hallazgos también se correlacionan con otros estudios que se centraron en la influencia de la cultura en la construcción del conocimiento y la regulación de las emociones. Sin embargo, a diferencia de otras realidades urbanas en las que se desarrolla una educación emocional escrita o digital, entre los Nukak se tuvo que recurrir a palabras, símbolos y colectividad. Esta diferencia me demuestra que también debemos abordar métodos de acuerdo con las características de un contexto (cultural), como se explica en este proyecto.

No obstante, algunas limitaciones del estudio deben tomarse en cuenta. La duración de la intervención fue relativamente corta para detectar cambios más profundos y duraderos en estos niños, y el tamaño de la muestra fue pequeño para concluir. También fue la falta de materiales

didácticos en el idioma materno, condiciones de acceso a la escolarización formal que presentaron dificultades para la continuidad del proceso. No obstante, las estrategias seguidas obtuvieron resultados significativos que allanan el camino para una ampliación futura de tal investigación.

Los hallazgos tienen importantes implicaciones prácticas para la educación y la comunidad. Los hallazgos de Fordham confirman, en primer lugar, que enseñar algo cultural refuerza no solo la identidad de nuestros niños sino también cómo leen y comprenden los sentimientos dentro de un libro. En segundo lugar, buscaron alentar a las instituciones educativas a establecer políticas pedagógicas interculturales que fomenten el respeto y la inclusión del conocimiento ancestral en el aula. Estos hallazgos también enfatizan la importancia del desarrollo profesional para los docentes en términos de competencias interculturales y socioemocionales para mejorar la conexión entre la escuela y la comunidad.

En resumen, el estudio muestra cómo la gestión emocional mediada culturalmente afecta drásticamente el desarrollo general de los niños Nukak y el entrelazamiento de los procesos emocionales y cognitivos en un currículo cultural. Esta iniciativa ilustra la educación como una convergencia de conocimiento pasado y formación académica contemporánea. A la luz de estos hallazgos, parece necesario invertir más y continuar explorando cómo la educación intercultural podría funcionar como mediadora entre la tradición oral y las prácticas pedagógicas formales, fomentando una pedagogía más humana, localizada y transformadora.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

Los datos recabados muestran que hubo mejoras en la gestión emocional y las habilidades de lectura para los niños Nukak entre 7 y 10 años a través de la implementación de talleres socioemocionales informados culturalmente.

Los hallazgos lograron un efecto satisfactorio hacia los objetivos acordados de que las prácticas culturales conducen a una mejor comprensión y regulación de las emociones y mejoran la competencia lectora, consistente con el problema de investigación sobre cómo las estrategias socioemocionales pueden reforzar estas áreas. Ontológicamente, pudimos movilizar la expresión emocional de los niños desde su manifestación simbólica y colectiva hacia una comunicación emocional más consciente y verbal.

Este proceso emocional de autodescubrimiento reforzó la identidad cultural y la cohesión social en la comunidad, indicando cambios relativamente prometedores en la unidad de análisis. Para la regulación emocional mediada culturalmente, la variable central, contribuyó significativamente a facilitar la integración emoción-cognitiva.

Mejóro la autoestima, la empatía y la motivación para el aprendizaje, aunque ciertas limitaciones como la duración de la intervención y la falta de materiales disponibles en el idioma nativo limitaron el alcance de la influencia. Los hallazgos contribuyen a la literatura al apoyar que una interacción ricamente contextualizada entre pedagogías culturales y emocionales es pertinente y el potencial de combinar investigación cualitativa y cuantitativa en este tipo de comunidad.

El estudio presenta una nueva forma de conceptualizar la educación emocional como parte de una identidad cultural indígena que está claramente arraigada en la realidad cultural, sugiriendo un avance teórico y metodológico para futuras direcciones.

Se recomienda fortalecer y extender la implementación de estas estrategias pedagógicas basadas en la oralidad, el juego, la naturaleza y las canciones tradicionales que apoyan el desarrollo holístico Nukak. Además, es probable que los materiales educativos escritos en el idioma indígena y las intervenciones integradas de gestión emocional mejoren el continuo de la educación y su efectividad en esta situación.

En futuras investigaciones, se debería tomar más tiempo para medir cambios profundos y duraderos, y variables adicionales como el apoyo familiar y el contexto social más amplio deberían formar parte de los datos.

De igual manera, se podría aprovechar un enfoque participativo para involucrar a la comunidad de manera más integral dentro de un contexto etnodiverso y el uso de adaptaciones personales para mejorar la comprensión del fenómeno.

### Referencias Bibliograficas

- Bedoya Flórez, O. L., & Osorio Medina, M. D. (2018). Experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda - Colombia. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 1-26.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2145-94442018000200003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442018000200003)
- Bericat, E. (2012). *Emociones* [Repositorio institucional de la Universidad de Sevilla]. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/items/24f5f49e-98b0-4171-827a-88115bfa333f>
- Bisquerra, R. (2011). *Educacional Emocional. Propuesta para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=556927>
- Cecchini, J. A., & Madariaga, J. M. (2009). Educación emocional y prevención de la violencia: un programa de intervención en la escuela primaria. *Revista de Educación*, 350, 129–154.  
<http://cedoc.inmujeres.gob.mx/insp/educacion.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.  
[https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS\\_COMPLETOS/1\\_CONSTITUCION\\_POLITICA/Constituci%C3%B3n\\_2024.pdf](https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/1_CONSTITUCION_POLITICA/Constituci%C3%B3n_2024.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098 de 2006: Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá: Diario Oficial.  
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society* (Rev. ed.). W. W. Norton & Company.  
<https://archive.org/details/dli.ernet.19961>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.  
<https://donainfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/emotional-intelligence-daniel-goleman.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2015). *Lineamientos técnicos para la atención a niños, niñas y adolescentes de comunidades indígenas*. Bogotá: ICBF.  
[https://www.icbf.gov.co/system/files/lineamiento\\_tecnico\\_direccion\\_de\\_proteccion\\_0.pdf](https://www.icbf.gov.co/system/files/lineamiento_tecnico_direccion_de_proteccion_0.pdf)
- Machado, Y. (2022). Origen y evolución de la educación emocional. *Alternancia - Revista De Educación E Investigación*, 4(6), 35–47. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v4i6.819>.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Lineamientos de educación para grupos étnicos*. Bogotá: MEN.  
<https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/recursos/colecciones/MGP1QKX6IRX/AEIBIAJ3RE6/19835>
- Ministerio de Cultura y Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan nacional de lectura, escritura y oralidad (PNLEO) «Leer es mi cuento» 2018–2022*. Biblioteca Nacional de Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411450\\_recurso\\_01.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Ministerio de Educación Nacional.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: OIT. <https://share.google/6Sczj8WwUykUY2MKJ>

- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Guidelines on mental health promotive and preventive interventions for adolescents: Helping adolescents thrive*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications-detail-redirect/guidelines-on-mental-health-promotive-and-preventive-interventions-for-adolescents>
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books. <https://www.alohabdonline.com/wp-content/uploads/2020/05/The-Psychology-Of-The-Child.pdf>
- UNESCO. (2024). *Enseñar a comprender: Formar a los y las estudiantes en la lectura activa (Serie Aportes para la educación 9)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990>
- UNICEF Uruguay. (2023). *Siete consejos para fomentar la lectura*. UNICEF. <https://www.unicef.org/uruguay/crianza/etapa-escolar/siete-consejos-para-fomentar-la-lectura>
- UNICEF. (2019). *Estado mundial de la infancia 2019: Niños, alimentos y nutrición*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2019>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>

## Apéndice

### Apéndice A

#### *Muestra de Investigación*

<https://docs.google.com/document/d/10StdAN33sxPISSOQKjJKGEdn28P9q2hOToG8tTY0i74/edit?usp=sharing>