

Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato

Mapes d'empatia per a connectar amb l'alumnat emocionalment: un estudi de cas en l'assignatura de Dibuix Tècnic de Batxillerat

Empathy maps to connect with students emotionally: a case study in the subject of Technical Drawing in High School

Nora Ramos Vallecillo¹
Universidad de Zaragoza

noramos@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-4524-7459>

Víctor Murillo Ligored
Universidad de Zaragoza

vml@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0002-8227-6312>

Martín Caeiro Rodríguez
Universidad de Zaragoza

mcaeiro@unizar.es

<https://orcid.org/0000-0001-5616-3747>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 2/06/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 11/11/2022

Resumen

Este trabajo presenta un estudio de caso con alumnado de dibujo técnico de primero de bachillerato. Se ha analizado la herramienta del “mapa de empatía” por considerar que podría ayudar al docente a ponerse en el lugar del discente. Los y las profesoras deben adelantar una respuesta que se ajuste a los diversos tipos de aprendizaje que encuentra en el aula. Por medio del desarrollo de la empatía pueden acercarse a la situación emotiva del alumnado y facilitar su aprendizaje y participación, ayuda a entenderles teniendo en cuenta tanto a la persona como a su entorno. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que el “Mapa de empatía” es una herramienta que favorece las estrategias orientadas a la gestión del clima de aula y favorece los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje, clima de la clase, comunicación, empatía.

¹ Correspondencia: Facultad de Educación. C/ Pedro Cerbuna, 12, 5009 Zaragoza, España.

Resum

Aquest treball presenta un estudi de cas amb alumnat de dibuix tècnic de primer de batxillerat. S'ha analitzat l'eina del "mapa d'empatia" per considerar que podria ajudar al docent a posar-se en el lloc del discent. Els i les professores han d'avançar una resposta que s'ajusti als diversos tipus d'aprenentatge que troba a l'aula. A través del desenvolupament de l'empatia poden acostar-se a la situació emotiva de l'alumnat i facilitar el seu aprenentatge i la seva participació, ajuda a entendre'ls tenint en compte tant la persona com el seu entorn. A partir de les troballes obtingudes es conclou que el "Mapa d'empatia" és una eina que afavoreix les estratègies orientades a la gestió del clima d'aula i afavoreix els processos d'aprenentatge.

Paraules clau: aprenentatge, clima de la classe, comunicació, empatia.

Abstract

This paper presents a case study with students of technical drawing in the first year of the baccalaurate. The "empathy map" tool has been analysed as it is considered that it could help teachers to put themselves in their students' shoes. Teachers should anticipate a response that fits in with the different types of learning they encounter in the classroom. Through the development of empathy, they can approach the students' emotional situation and facilitate their learning and participation; it helps to understand them, taking into account both the person and their environment. From the findings obtained, it is concluded that the "Empathy Map" is a tool that favours strategies aimed at managing the classroom climate and favours learning processes.

Keywords: learning, classroom climate, communication, empathy.

Introducción

Actualmente, dentro del mundo de la educación, encontramos muchas propuestas de innovación docente en las que se analiza la eficacia del uso de las metodologías y su efecto sobre el rendimiento académico del alumnado. Esto supone que, en múltiples ocasiones, los y las docentes deban enfrentarse a situaciones que les obligan a tomar decisiones. Estas decisiones tienen en cuenta sus percepciones, más o menos objetivas, sobre distintos aspectos que rodean al alumnado, ya sean observados como grupo o como individuos diferenciados dotado de características propias.

Una enseñanza de calidad debe tener como una de sus bases el planteamiento orientado al usuario (Malpica, 2013). Las propuestas educativas actuales centran su atención en el papel activo de los y las discentes para la construcción de conocimientos e implicación académica (UNESCO, 2005). Este nuevo rol hace que los y las docentes se cuestionen nuevas preguntas sobre la necesidad de tener en cuenta el punto de vista del alumnado a la hora del diseño de actividades e implantación de nuevas metodologías dentro del proceso de enseñanza.

Uno de los puntos clave para esta evolución es anticipar una respuesta que se ajuste a los diversos tipos de aprendizaje que se encuentran en un aula, ya que cada discente presenta un estilo diferente. Se deben tener presente los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo el alumnado percibe, interacciona y responde a sus ambientes de aprendizaje (Keefe, 1988).

Uno de estos aspectos a tener en cuenta es la accesibilidad emocional. Este rasgo se puede definir como la interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción puede limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes (Villaescusa, 2017).

Por medio del desarrollo de la empatía los y las docentes pueden acercarse a la situación emotiva del alumnado. La empatía es el sentimiento de identificación con algo o alguien, o la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos (RAE, 2022). Este sentimiento se describe como la habilidad de comprender el estado emocional del otro al ponerse en su lugar y permite ver las situaciones a partir de diferentes perspectivas.

El “Mapa de Empatía” es una herramienta, proveniente del mundo empresarial, que ayuda a ponerse en el lugar del usuario. Fue diseñado para potenciar la visión estratégica de los clientes (Gray, Brown, & Macanufo, 2010).

Su objetivo principal es ofrecer un producto que se ajuste perfectamente a las necesidades del consumidor. Ayuda a entender al usuario del servicio, teniendo en cuenta tanto a la persona como

a su entorno. Las personas no somos elementos aislados, por el contrario, nos vemos influidos de una manera u otra por todo lo que nos rodea. El “Mapa de Empatía” permite lograr un mejor ajuste entre los productos que se ofrecen y las necesidades e intereses de los clientes, de modo que se logra establecer una relación a largo plazo con ellos. Se recomienda aplicar esta herramienta en grupo, pero en el centro se sitúa a la persona que queremos conocer.

Si se tiene en cuenta estos objetivos se puede deducir que es una herramienta que puede ser aplicada a otras áreas cuyo fin sea dar un servicio centrado en las personas. Si se utiliza para el diseño de un servicio es un ejercicio inicial de puesta en valor (Gray, 2017). Por ejemplo, dentro del mundo de la educación permite ampliar la información demográfica con un conocimiento profundo del entorno, el comportamiento, las inquietudes y las aspiraciones del alumnado.

Esta propuesta, basada en la implementación de la herramienta “mapa de empatía” en el aula, pretendió conseguir una comprensión del alumnado: entorno, preocupaciones, actitudes y expectativas.

El objetivo principal de esta investigación fue analizar la utilidad del “Mapa de Empatía” en el aula como estrategia educativa orientada a la gestión del clima y al proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes, para conocer su forma de pensar, sentir y de actuar, y averiguar la cantidad de esfuerzo y el compromiso que tienen pensado dedicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de “Dibujo técnico I”.

Metodología

Contexto de la investigación

La población objeto de estudio estuvo formada por el alumnado de primero de bachillerato del instituto Escuelas Pías Montal-Calasanz, en la ciudad de Zaragoza. El centro dispone de las modalidades de humanidades, ciencias sociales, ciencias de la salud y ciencias tecnológicas.

La muestra seleccionada se compuso por el alumnado de la especialidad de ciencias tecnológicas. Los participantes fueron 53 estudiantes, en la distribución por género, el 18,8% de género femenino y el 81,2% de género masculino. El estudio se implementó en el contexto de la asignatura de “Dibujo técnico I”, en septiembre de 2021.

“Dibujo Técnico I” es una materia optativa de primero de Bachillerato cuya estructura está pensada para tener continuidad durante segundo curso. El orden y la dificultad de los contenidos se diseñan siguiendo el Currículo Oficial y persiguen que al final de la etapa el alumnado aborde con garantías la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU).

Los contenidos de las materias dibujo técnico I y II se desarrollan a lo largo de los dos cursos del bachillerato. En el primer curso se proporciona una visión general de la materia tratando, con distinto grado de profundidad, la mayoría de los contenidos. En el segundo curso se ahondan y consolidan, a la vez que se completa el currículo con otros nuevos.

Durante los últimos 10 años se ha observado, en el centro donde se desarrolló este estudio, que el alumnado que selecciona esta asignatura optativa en primero de bachillerato desconoce en qué consiste y esto hace que su compromiso inicial sea menor.

Proceso de indagación e instrumentos utilizados

La hipótesis de trabajo fue que el “Mapa de Empatía” autorregula el compromiso y las expectativas del alumnado al inicio del curso mejorando el clima del aula.

El primer día de clase, tras la exposición de los aspectos más relevantes de la programación de la materia como la metodología, contenidos, criterios y herramientas de evaluación y calificación, los y las estudiantes realizaron el “mapa de empatía”. El proceso tuvo una duración total de 40 minutos.

El “Mapa de Empatía” preguntó por seis elementos relevantes, ubicados con una disposición específica y estratégica.

A continuación, se desglosa cada una de las secciones que componen el mapa y una forma de poder desarrollarlos mediante preguntas (Custódio, 2021).

- Los elementos externos del “Mapa de Empatía”, por los que se inicia su realización, se basan en el análisis de fenómenos observables y permiten ponerse en el lugar del otro y brindan la oportunidad de imaginar cómo puede ser su experiencia.
 - El primer cuadrante corresponde a la pregunta ¿Qué ves?, se refiere a los estímulos visuales que las personas reciben.
 - En el cuadrante opuesto de la pregunta ¿Qué oye?, que no hace referencia únicamente a los recursos sonoros, sino que también a las influencias de otras fuentes, como antiguos alumnos, otros profesores o profesoras...
 - En la parte central superior se responde a la pregunta ¿Qué piensa y siente?, se busca conocer las ideas del servicio que tienen en mente.
 - La parte central inferior responde a la pregunta ¿Qué dice y hace? . Este punto se relaciona al servicio, desde cuando la persona toma la decisión de seleccionarlo.
- En la parte inferior se hace alusión a las dudas u obstáculos que el alumnado cree que va a tener que superar y sobre sus necesidades.

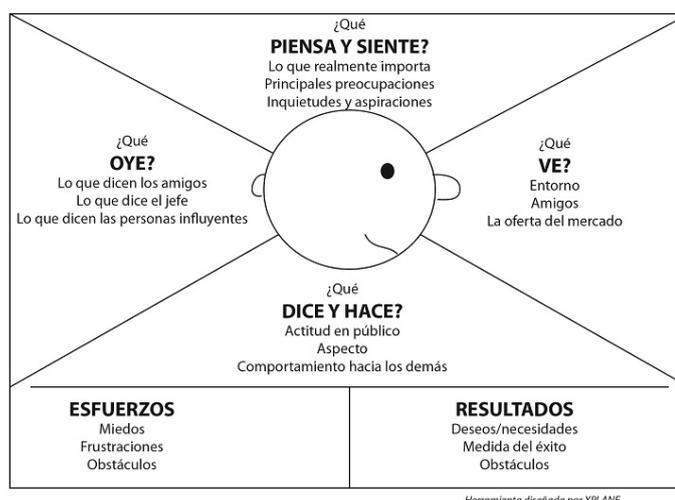


Figura 1: Plantilla utilizada para la implementación del “Mapa de empatía.”
Fuente: <https://innokabi.com/mapa-de-empatia-zoom-en-tu-segmento-de-cliente/>

Análisis de datos

En este trabajo se entrelazó de manera continua las tareas de recabar datos, categorizar e interpretar. Los investigadores establecieron un planteamiento global por medio de una hipótesis inicial planteando la utilidad del “Mapa de Empatía” en el aula de dibujo técnico como estrategia educativa orientada a la gestión del emocional.

Una vez fuera del escenario se integraron todos los datos recogidos. Por razones de conveniencia, la mayor parte de los datos fueron convertidos en textos escritos (Gibbs, 2012). Se realizó una organización, selección y lectura de la información. De esta manera se prepararon los documentos para su posterior análisis.

Para el análisis de los datos se siguió el método comparativo constante (Glaser & Strauss, 1967). Este proceso inductivo de examen se abordó mediante la recopilación de información a través de preguntas y notas de campo de los investigadores. La comparación se realizó cotejando sistemáticamente acontecimientos, situaciones y contextos. Además, se establecieron diferentes tipos de comparaciones en cada una de las etapas del análisis de los datos.

Siguiendo a Flick (2015) se realizaron reiteradas reducciones de datos. Se comenzó con una extracción de unidades de análisis del contexto para realizar una codificación de categorías centrales. En esta fase inicial se trabajó con las notas de campo que los investigadores habían recopilado y de forma paralela con los “Mapas de empatía” del alumnado, ya que ofrecían una visión particular y personal. Mediante su comparación se obtuvieron unas categorías iniciales de tipo descriptivas.

Para categorizar estos códigos se agruparon en torno a fenómenos descubiertos en los datos que eran especialmente relevantes para la pregunta de la investigación, teniendo como referencia los

núcleos de interés iniciales establecidos por la propia estructura del “Mapa de empatía”, y atendiendo a las posibles categorías emergente. El resultado fue una lista de códigos que se asignaron al texto para poder comparar los segmentos de textos a los que se habían asignado los mismos códigos.

Tabla 1: Categorías y códigos asignados para el análisis. Fuente: Original del autor

Categorías		Códigos
Centrales	Creencias	CC
	Influencias	CI
	Sensaciones	CS
	Actuaciones	CA
	Preocupaciones	CP
	Necesidades	CN
Iniciales	Aspiraciones	IA
	Identificación	II
	Visión	IV
	Frustración	IF
	Objetivos	IO
Emergentes	Motivación	EM
	Pertenencia	EP
	Vinculación	EV

Integrada cada categoría con sus propiedades se comenzó a delimitar los hallazgos para comenzar a desarrollar teorías. Para ello fue necesario relacionar y comparar los incidentes pertenecientes a cada categoría.

Se utilizó ATLAS.ti, ya que permitió la revisión simultánea de textos, notas de campo, “mapas de empatía”, diagramas y nubes de conceptos. Esta herramienta facilitó su organización y clasificación, buscando patrones entre los datos obtenidos. Con este método, fue posible revelar evidencias y proporcionar una visión más rica de la percepción que el alumnado tenía del uso del “Mapa de empatía”.

Las categorías fueron organizadas en redes que representaron las posibles relaciones entre las categorías, mediante la estructuración de hallazgos, para la posible creación de una organización teórica (Varguillas, 2006).

La actitud que presentó el alumnado para afrontar la nueva etapa de bachillerato fue muy buena. Es importante tener en cuenta que es un periodo de estudios no obligatorios y que el tipo de alumnado que lo cursa tienen una motivación e interés inicial alto.

En relación a los resultados relativos a las categorías centrales de análisis podemos destacar que las creencias del alumnado estuvieron orientadas a una preocupación por que no se les diera bien la asignatura de dibujo. Por ejemplo, un estudiante explicó “Me preocupa no sacar buena nota debido a que nunca he realizado esta materia”. El acceso a la modalidad de bachillerato tecnológico se produce en un porcentaje elevado de ocasiones sin haber realizado en secundaria ninguna asignatura específica de dibujo, ya que en cuarto de educación secundaria obligatoria (ESO) es una materia optativa y en muchos centros no se oferta. Esta situación derivó en que la mayoría no había desarrollado ningún aspecto relacionado con el dibujo desde segundo de secundaria. El 81,2% de los participantes habían trabajado contenidos introductorios al dibujo técnico por última vez en el curso 2018-2019. Esto crea en el aula grupos de discentes con una disparidad de conocimientos que imposibilita la aplicación de un programa que no comience con contenidos básicos.

Este desconocimiento del área les genera inseguridades, no sólo respecto al contenido conceptual sino a la forma de enfrentarse a su estudio. Un alumno especificaba: “Me da miedo el no conocer el método de estudio de esta asignatura, al ser práctica no es de memorizar, que a mí se me da bien, así que no sé muy bien cómo voy estudiar y hacer su seguimiento”.

Los estudiantes mostraron una influencia directa derivada de la opinión de sus familiares. Fue llamativo que todo el alumnado haya consultado con ellos la decisión de seleccionar esta asignatura. En este orden de ideas, una alumna planteó “Mis padres me han dicho que es más complicado de lo que parece a simple vista”. Algunos y algunas acudieron de forma específica a la opinión de familiares que estaban relacionados con el mundo del dibujo. Un alumno destacó que “Mis padres no me han dicho nada, pero mi abuelo sí, ya que ha sido profesor de dibujo técnico en la universidad me ha dicho que repitiendo y memorizando es todo más fácil, da igual que lo tenga que intentar mil veces”. La información que reciben por parte de sus amigos es, en todos los casos que se ha consultado, que es una asignatura complicada. Hay varias manifestaciones que respaldan esta idea. Una alumna comenta “Me ha dicho un amigo que es difícil”.

En cuanto a las sensaciones iniciales, el alumnado expresó su interés por aprender y manifestó la necesidad de comprometerse mediante el trabajo diario y la constancia en el seguimiento de la asignatura. Este fue uno de los objetivos marcados por la mayoría junto con la necesidad de pedir ayuda.

También mostraron cierta preocupación por las pruebas evaluativas ya que consideraban que eran complejas. Un alumno explicó: “Me dan miedo los exámenes ya que no sé cómo pueden ser” o, en

la misma línea de ideas, otro alumno expuso: “Yo creo que los exámenes me dan un poco más de respeto ya que me podría olvidar de algo”.

Tras la presentación del planteamiento de la asignatura concluyeron que la actuación más relevante para su seguimiento debía ser el mantenimiento del trabajo de manera persistente. Un alumno concluía: “La impresión que me ha dado es que la asignatura, si la llevas al día, no va a ser muy complicada”.

Respecto a las preocupaciones, a los y las estudiantes les asustaba que se trate de una asignatura donde la adquisición de competencias tuviera que lograrse a lo largo de los dos cursos de la etapa. En muchas ocasiones este aspecto se entrelazó con la posible frustración. Esta idea fue recurrente y un alumno lo expresaba escribiendo: “Me da miedo que las clases sean muy rápidas y no pueda asimilar las cosas”.

Percibieron que, una de las necesidades era asimilar los conceptos de forma significativa, para poder ser utilizados en la resolución de problemas y no mediante un aprendizaje de contenidos meramente memorísticos. Un alumno explicaba “Voy a ser realista y aunque suela llevar las cosas al día me quiero proponer preguntar más las dudas para poder entenderlo todo sin ningún problema”.

Los resultados destacables respecto a las categorías iniciales fueron que los y las estudiantes, dentro de sus aspiraciones, resaltaron la idea de que durante bachillerato iban a adquirir contenidos prácticos y conceptuales necesarios para su futuro desempeño profesional. Una alumna explicó: “Yo creo que dibujo técnico es una asignatura que te va a servir mucho en el futuro” o “Aspiro a un ocho de nota ya que la asignatura me interesa y es buena para mi futuro”.

La mayoría se identificó con áreas de conocimiento afines al dibujo técnico, siendo la ingeniería el ámbito mayoritario. Un alumno destacó: “A primera vista, esta asignatura me ayudará en mi trabajo (ingeniero o arquitecto)”.

La visión que tenían de la asignatura era que poseía una amplia utilidad práctica necesaria en una gran variedad de carreras universitarias que les interesaban. Destacaron que habían seleccionado esta asignatura optativa, porque consideraban que el dibujo técnico era un área que, al término de los dos cursos de bachillerato, tendría muchas salidas profesionales.

A pesar de ello también otorgaron mucha importancia a la nota cuantitativa. Tenían muy presente la necesidad de obtener nota media ya que su objetivo final es la del acceso a estudios universitarios. Por ejemplo, comentaron: “Me da miedo no poder alcanzar una buena nota y que me baje la

media” o más explícitamente escribía una alumna: “Necesito y quiero obtener muy buenos resultados, no sólo porque necesito buena nota a la hora de afrontar la selectividad sino porque espero esforzarme y por tanto obtenerlos”.

En relación a las categorías emergentes, se detectó que el hecho de que la asignatura sea optativa hace que el alumnado sienta una pertenencia. Este sentimiento está derivado de un gusto personal hacia el dibujo. Por consiguiente, la motivación inicial en todos los estudiantes es alta. Se muestra una gran motivación inicial por la asignatura. Muestran una actitud favorable para aprender los contenidos de la asignatura. Los participantes se sintieron motivados se involucraron activamente en el aprendizaje, mostrando curiosidad, interés y constancia. Esta motivación se refleja en declaraciones como las de un alumno que expresaba: “Tengo ganas de empezar fuerte desde el primer día”.

Discusión

Es importante partir de la idea de que las emociones modulan los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias personales y sociales. Como destaca Caeiro (2017) necesitamos que exista un deseo previo y no programado, una emoción-motivación principal sin la cual toda acción formativa artística carecería de sentido y de significado para el discente (Caeiro, 2017). Por ello, en el ámbito educativo es necesario implementar herramientas para que los y las docentes sepan generar contextos socioemocionales positivos (López y Oriol-Granado, 2016).

En el contexto escolar se activan barreras emocionales que, en mayor o menor medida, afectan a la participación y aprendizaje del alumnado (Villaescusa, 2017). Un objetivo prioritario de los centros educativos debería ser facilitar el máximo bienestar emocional de los y las estudiantes en los diferentes contextos de aprendizaje y convivencia y, con ello, promover la accesibilidad emocional.

El modelo competitivo está cambiando hacia otro más cooperativo, en el que se tiene en cuenta a las personas, sus emociones y sus circunstancias, sus intereses y capacidades, y sobre todo su satisfacción e implicación con el trabajo, así como su entusiasmo y su felicidad en el día a día. Es fundamental contar con líderes empáticos (Moya-Albiol, 2016).

Frente al nuevo rol activo del alumnado se debe presentar a un o una docente receptivo a las necesidades que presenten los y las discentes. Varios expertos como Restrepo (2005), Johari y Bradshaw (2008), English y Kitsantas (2013) y Tamim y Grant (2013) prestan especial atención a la descripción de las nuevas funciones que deben tomar las o los profesores. Entre las competencias profesionales que destacan se encuentran la de modelar y guiar a los estudiantes para manejar apropiadamente sus tareas, siendo orientador del aprendizaje y de los procesos, y dejando que los estudiantes adquieran autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

Empatizar ayuda a detectar situaciones diversas desde la perspectiva humana, a activar la capacidad de pensamiento de forma divergente y convergente, para obtener una mirada crítica, que permita construir algo deseable (Carison-Morales, Lazcano-Galindo y Sánchez-Ojeda, 2020). Como hemos observado en este estudio gracias al uso del “mapa de empatía” conocemos desde el comienzo de la asignatura el sentir del alumnado desde un punto de vista personal. Gracias a ello hemos tenido un referente de partida para conocer sus necesidades, motivaciones y miedos.

Este instrumento ayuda a conocer diferentes perspectivas para poder realizar una reflexión previa a la realización de cambios en la práctica docente (Villaescusa, 2019).

Al igual que en el estudio de Solorzano (2021) se considera que generar empatía en el aula es el primer paso del reconocimiento de las condiciones de las cuales no se es partícipe, pero se puede adquirir conciencia de las necesidades, retos, desventajas y aciertos de los planteamientos educativos (Solorzano, 2021).

Los y las discentes son capaces de conocer sus puntos fuertes y débiles, definir sus objetivos personales para el futuro, practicar destrezas más complejas que les ayuden a conseguir sus objetivos a corto, mediano y largo plazos y asumir una responsabilidad activa para sus elecciones personales que les ayuden en su camino hacia ser adultos responsables y productivos (Willis & Hodson, 1999). Gracias al uso del “Mapa de empatía” todos los participantes en el estudio plasmaron sus inquietudes y necesidades de forma sencilla e individualizada desde el comienzo del curso. Esta herramienta hace que los y las estudiantes perciban una acogida donde su opinión y punto de vista son tenidos en cuenta.

El “Mapa de Empatía” es una herramienta que permite acercarse a una situación, reflexionar sobre las circunstancias que rodean a una persona o a un hecho y buscar una solución con la mayor carga de información veraz. Es el propio proceso el que genera información relevante. Esta actitud y consecuente proceso psicológico de empatizar con una persona nos dará muchas pistas valiosas antes de actuar (Villaescusa, 2019). En nuestro caso, tras el análisis de los resultados, fuimos capaces de implementar acciones tanto grupales como individuales que nos fueron de gran ayuda para el acompañamiento de los estudiantes. Algunas de las principales medidas que se tomaron fueron:

- Rediseño de la programación implementando un tema inicial destinado a métodos de estudios específicos del área de dibujo técnico.
- Diseño de adaptaciones curriculares no significativas para los estudiantes que presentaban una mayor inseguridad para afrontar la asignatura.
- Modificación de la temporalización para ampliar el tiempo de desarrollo de los contenidos.
- Ampliación del tiempo destinado al desarrollo práctico en el aula.

Con el “Mapa de Empatía” se obtiene un perfil del alumnado que permite delimitar los problemas reales, el esfuerzo que deben hacer y la comunicación que debe establecerse. El uso de esta herramienta no implica tomar la óptica de los y las estudiantes como único punto de partida, sino tener en cuenta su perspectiva en el diseño de la didáctica (Cuevas, 2021).

Tras el análisis de los resultados en relación a las categorías establecidas en este estudio podemos considerar este instrumento como un referente que permite sistematizar la adopción de otras perspectivas. Como destaca Villaescusa (2019) esto es algo que generalmente lo realizan los y las docente intuitivamente, para comprender mejor a nuestro alumnado, sus intereses, motivaciones, capacidades y, en definitiva, ofrecer una respuesta educativa, pero por medio del “mapa de empatía” se puede sistematizar (Villaescusa, 2019).

Conclusiones

Como conclusiones finales se puede establecer el “Mapa de empatía” como una herramienta útil para:

- Conocer la actitud del alumnado frente a la propuesta inicial de la asignatura.
- Lograr una mejor respuesta educativa por parte del docente y así mejorar la accesibilidad emocional del alumnado.
- Poder anticipar una respuesta a los diversos estilos de aprendizaje por medio de una mayor personalización gracias al conocimiento individualizado del alumnado.
- Establecer los intereses iniciales de los y las estudiantes. Saber cómo se puede motivar y generar propuestas más atractivas para generar experiencias que sean capaces de resolver satisfactoriamente.
- Conocer las preocupaciones e identificar los miedos de los y las discentes y así poder diseñar e implementar recursos para estimularlos y que se sientan más seguros.
- Hacer reflexionar a los y las docentes sobre el planteamiento de posibles soluciones a partir del conocimiento de la raíz de los problemas.
- Promover relaciones de respeto y confianza en el aula.

La empatía sólo sirve si se dispone de la información esencial del alumno o alumna al que se quiera ayudar, al que se quiere conocer más y mejor. Mediante el “Mapa de empatía” la segmentación, es decir, la categorización y etiquetación, se transforma en personalización, conocimiento profundo que se traducirá en una ayuda afectiva y efectiva en el tiempo.

Es importante establecer canales de comunicación eficaces con el alumnado para que participe en su formación y poder construir a partir de sus inquietudes. Propiciar un vínculo emocional con los y

las estudiantes ayuda a acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Establecer relaciones cercanas con los y las discentes favorece un ambiente de confianza, de escucha y comunicación, esencial para lograr un clima adecuado para el aprendizaje.

Las relaciones interpersonales que se producen en el aula favorecen un determinado clima de convivencia que influye en la transmisión del conocimiento. Gestionando este clima emocional se promueven interacciones que favorecen estar bien con uno mismo y con los demás durante una etapa académica, el bachillerato, que genera mucha presión por finalizar con una prueba externa al centro.

La implementación de esta herramienta en el aula puede ser utilizada como estrategia educativa orientada a la gestión del clima. Por medio de su análisis se puede conocer el proceso de enseñanza aprendizaje y acercarnos a la forma de pensar, sentir y de actuar de los y las estudiantes y averiguar la cantidad de esfuerzo y el compromiso que tienen pensado dedicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Caeiro, M. (2017). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, individuo y sociedad*, 30(1), 159–177. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>
- Carison-Morales, C., Lazcano-Galindo, R., y Sánchez-Ojeda, M. (2020). Empatía: Generadora de información para definir retos a resolver. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 7(13), 19–21. <https://doi.org/10.29057/esat.v7i13.5269>
- Cuevas, J. (2021). Identificación del alumnado a través del mapa de empatía. En VV. AA, *Libro de Actas de las XIV Jornadas de Innovación Docente e Investigación Educativa UZ* (págs. 98–99). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Custódio, M. (12 de octubre de 2021). Mapa de empatía: qué es y 6 pasos para crear uno de calidad. Recuperado de Blog de Marketing digital de resultados: <https://www.rdstation.com/es/blog/mapa-de-empatia/>
- English, M. C., & Kitsantas, A. (2013). Supporting Student Self-Regulated Learning in Problem- and Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(2), 128–150. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1339>
- Flick, U. (2015). *El Diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

- Gray, D. (2017, julio 15). Updated Empathy Map Canvas. The XPLANE Collection [web log post]. Recuperado de <https://medium.com/the-xplane-collection/updated-empathy-map-canvas-46df22df3c8a>
- Gray, D., Brown, S., & Macanuso, J. (2010). *Gamestorming: A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers*. Newton: O’reilly.
- Johari, A., & Bradshaw, C. (2008). Project-based learning in an internship program: A qualitative study of related roles and their motivational attributes. *Educational Technology Research and Development*, 56(3), 329–359. <https://doi.org/10.1007/s11423-006-9009-2>
- Keefe, J. W. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Reston Virginia: National Association of Secondary School.
- López, L., y Oriol-Granado, X. (2016). La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Culture and Education, Cultura y Educación*, 28(1), 142–156.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas Clave. Calidad de la práctica educativa: Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Moya-Albiol, L. (2016). *La empatía de la Empresa*. Barcelona: Editorial Plataforma.
- RAE. (18 de enero de 2022). Diccionario de la lengua española. (23, versión 23.5 en línea). Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-20.
- Solorzano, A. (2021). Mapa de empatía en docentes del Centro de Atención Múltiple sobre la infraestructura educativa en San Felipe, Guanajuato. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 8(15), 8–15. Recuperado de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/divulgare/article/view/6455/7690>
- Tamim, S., & Grant, M. (2013). Definitions and Uses: Case Study of Teachers Implementing Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 72–101.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO*. Ediciones UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Varguillas, C. (2006). El uso de ATLAS.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido Upel. Instituto pedagógico rural de Mácaro. *Laurus. Revista de educación*, 12(Ext), 73–87.

Villaescusa, M. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A. Caruana, y N. Albaladejo-Blázquez, *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (págs. 17–24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Villaescusa, M. (2019). Mirar el mundo con los ojos del otro. El mapa empatía. *Aula de Secundaria* 34, 25–29. Recuperado de <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wpcontent/uploads/2019/12/2261.pdf>

Willis, M., & Hodson, K. (1999). *Discover you child Learning Styles*. Rosaville: Prima Publishing.

Para citar este artículo: Ramos Vallecillo, N., Murillo Ligored, V. y Caeiro Rodríguez, M. (2022). Mapas de empatía para conectar con el alumnado emocionalmente: un estudio de caso en la asignatura de Dibujo Técnico de Bachillerato. *Observar*, 16, 70–85. <https://doi.org/10.1344/observar.2022.16.4>