

**LA MÚSICA Y LA NARRATIVA COMO ESTRATEGIAS EN EL AULA,
PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EMOCIONALES Y
SOCIALES ENTRE PARES ADOLESCENTES**

Autoras: Lizeth Bautista González

Lorena Reyes Benavides

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Desarrollo
Educativo y Social**

Patricia Del Pilar Briceño Alvarado

Directora de Tesis

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: NIÑEZ, JUVENTUD Y FAMILIA.
COGNICIÓN Y EMOCIÓN / VÍNCULO
BOGOTÁ, D.C.**

2012

RESUMEN ANALÍTICO DE INVESTIGACIÓN (RAI)

Tipo de documento: Trabajo de grado. Tesis.

Título: La música y la narrativa como estrategias en el aula, para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales entre pares adolescentes.

Autoras: BAUTISTA, Lizeth. REYES, Lorena.

Publicación: Bogotá, 2012, pp. 172. Esquemas 9. Cuadros 5. Figuras 7. Anexos 10.

Palabras claves: Educación emocional y social, relaciones entre pares, vínculo, música, narrativa.

Descripción: Una investigación que se vale de la metodología investigación acción para observar, intervenir, y analizar los procesos emocionales que viven los adolescentes en etapa de transición de años primarios a secundarios con sus pares en el aula de clase. Se inicia con una observación por parte de la directora de grupo con una población anterior 2010- 2011 y a partir de las necesidades observadas, se busca indagar en las vivencias del grupo a través de trece talleres con un enfoque desde la música y la narrativa.

Fuentes: Se citan 49 fuentes bibliográficas.

Contenidos: Se realiza una descripción de la diferencia entre emoción y estado emocional, vinculo- apego, emoción-razón y una categorización de los procesos emocionales y sociales en el adolescente. La observación utiliza la estrategia de música y narrativa, que aunada a la metodología elegida se desarrolla en tres fases: *Conmigo*, reconoce la población y define las categorías de observación. *Contigo*, crea espacios de relación entre pares mediadas en la música y la expresión corporal y en *Comunidad* abre el espacio de reflexión íntima y conecta la escritura con la emoción.

Metodología: La investigación acción es la propuesta metodológica elegida para guiar este proceso que exige mirar más allá de los fines estrictamente académicos, para colaborar de manera integral pero diferenciada con aquello que los participantes demandan. La investigación desarrolla un proceso de observación, intervención, y análisis, en un tiempo referido a un año escolar, en el colegio Gimnasio del Norte de Bogotá, quien hace parte de la organización bachillerato internacional. El grupo observado, pertenece al grado sexto A, y comprende edades entre los 12 y 13 años. Esta investigación emplea estrategias como la observación diaria de la directora del grupo y de la tallerista que realiza los encuentros una vez a la semana. También aplica instrumentos como: el Sociograma, entrevistas, diarios de campo, grabaciones de video y cartografía emocional.

Conclusiones: Los talleres proyectan reflexiones y aportes que apoyan y orientan procesos efectivos de educación emocional en el aula, como una cátedra en construcción permanente y transversal al currículo de la institución. Esta debe darse de acuerdo con las características particulares de los agentes y enmarcados en un contexto determinado.

Dedicatoria

A Ricardo por todo su amor, su apoyo ilimitado y sus enseñanzas. A Isabella por su paciencia al esperar a que mamá termine la tarea para leerle su cuento. A mi familia por su confianza y su ánimo permanente. Este logro va para ustedes mis grandes amores.

Lizeth Bautista

A Cesar por apoyar mis sueños e invitarme hacerlos reales, por compartir este camino, llenar mi vida de amor y nuevos retos.

A mi familia por sus bendiciones, llamadas de apoyo, su alegría y el afecto.

A Graciela y José, gracias por acogerme como una hija en esta última etapa del proceso.

A Glo y Panda ellas saben...

Lorena Reyes

Agradecimientos

A nuestras familias y a nuestros amigos, quienes esperaron por nosotras durante dos años. Al grupo CABAL y al grupo TELAR, pues encontrarlas en este camino es nuestro mayor logro. A Patricia por todo su amor de madre expresado en su paciencia, su guía, entusiasmo y apoyo permanente, su impulso nos hizo llegar hasta acá. A CNDE y todas sus valiosas personas, profesores, administrativos y directivos. Al colegio Gimnasio del Norte y a los niños y niñas del grado sexto A 2011 – 2012 por darnos la oportunidad de realizar nuestra investigación. Mil gracias a todos y todas.

Lizeth y Lorena

Contenido

INTRODUCCIÓN	7
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1 Antecedentes	12
1.1.1. La comprensión psicométrica de las relaciones sociales y emocionales en adolescentes y la aplicación de métodos	12
1.1.2. El desarrollo de competencias emocionales en el ámbito educativo.....	14
1.2. Objetivos	18
1.2.1. Objetivo general.....	18
1.2.2. Objetivos específicos.....	18
1.3 Justificación.....	18
2. MARCO TEÓRICO	20
2.1 Relación entre vínculo y emoción, diada para la construcción de identidad ...	20
2.1.1. Emoción y estado emocional	20
2.1.2. Emociones: Vínculo o Apego.....	21
2.1.3. Ambiente ecológico para la emoción.....	24
2.1.4. Construcción de identidad: Emoción y Razón.....	28
2.2 Acercamiento a estrategias de educación emocional en el aula.....	34
2.2.1. Aprendizaje emocional y social.....	34
2.2.2. Antecedentes del Aprendizaje Emocional y Social	35
2.2.3. CASEL.....	37
2.2.4. Aprendizaje emocional y social en Colombia.....	39
2.3. El aprendizaje emocional y social en los adolescentes.....	40
2.3.1. La música como mediadora del aprendizaje emocional y social en los adolescentes.....	43
2.3.2. La narrativa como mediadora del aprendizaje emocional y social en los adolescentes. ...	46
3. METODOLOGÍA	48
3.1. Descripción del proceso	48
3.1.1. Características del grupo investigado	50
3.2. La música y la narrativa: sustento de la propuesta.....	53
3.2.1. La música.....	54
3.2.2. La Narrativa	56
3.3. Punto de partida	58

3.3.1. Observación inicial	58
3.3.2. Datos de referencia	60
3.3.3. Situación del año anterior 2010 – 2011	64
3.3.4. Situación inicial del año en curso 2011 – 2012	66
3.4. Estado de la relación social entre pares adolescentes	69
3.4.1. El Sociograma	69
3.5. Categorías emergentes	78
4. Testimonio del camino recorrido	81
4.1 CONMIGO	81
4.1.1. Taller 1	81
4.1.2. Taller 2	83
4.1.3.1. Familia	91
4.1.3.2. Amistad	92
4.1.3.3. Romance.....	93
4.2 CONTIGO	95
4.2.1. Taller 5	95
4.2.2. Taller 6	98
4.2.3. Taller 7	102
4.2.4. Taller 8.....	104
4.2.5. Taller 9	108
4.2.6. Taller 10.....	116
5. En comunidad	117
5.1 Taller 11.....	118
5.2 Taller 12.....	120
5.3. Taller 13.....	125
6 Conclusiones y recomendaciones	129
7. Bibliografía.....	132
Anexos	136

INTRODUCCIÓN

Las relaciones afectivas se dan en torno a un constante diálogo entre estímulo y reacción, producidas a través de diferentes maneras de uso del lenguaje: con miradas, con caricias, con palabras y con música. Pero es de acuerdo a la manera como se construyan los lenguajes, que se logra o no, un importante efecto tanto positivo como negativo, en la constitución emocional del ser humano.

Al nacer, el individuo se ve inmerso en un entorno que debe aprender a reconocer como suyo y lograr ser partícipe de él. Para ello, el bebé interactúa a través del lenguaje en un intento por relacionarse y comunicarse con sus padres o con quien esté a su cuidado. Por eso, en el momento en que el niño escucha hablar a su mamá, normalmente la reacción se acentúa. Responde entonces a los cantos, a las entonaciones que anuncian los cambios emocionales y a las narraciones espontáneas del adulto. Estas primeras interacciones del infante con su mamá, marcan el comienzo del proceso de aprendizaje emocional y social, que continúa en la adolescencia y que se proyecta en la adultez.

En ese sentido, pensar en una constitución emocional y social del ser humano, se refiere a la capacidad de pensarse en relación con el otro. Sin embargo, esto no es posible sin un proceso de auto observación, pues cuando se escucha y se comprende a sí mismo, se escucha y se comprende al otro, y en esta vía, se descubre que el punto en común entre los seres es que son diferentes, y que esta es una condición que existe no para ser rechazada, sino como complemento natural en la acción humana.

El ejercicio de conciencia de sí mismo, no solo desarrolla la facultad de reconocerse sino también permite describirse a través del movimiento y de la palabra. Esta es la postura de la propuesta de investigación. Parte de la reflexión del proceso de escritura como un acto de reconocimiento y de la narración, como una forma de conectarse con el otro. También de la educación musical como una analogía de la educación para la vida. Son actividades que desarrollan las

habilidades emocionales y sociales que favorecen el aprendizaje, la escucha activa, el reconocimiento de la voz propia y el control de su expresión tanto de manera positiva como negativa.

En el primer capítulo, se describe el planteamiento del problema y se evidencia la necesidad de construir estrategias de educación emocional en el aula de clase para crear contextos de desarrollo, en el que los jóvenes puedan ser más felices y eficaces en el ámbito académico y social, y con capacidad de tomar decisiones asertivas en la etapa adolescente.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico que comienza por diferenciar entre emoción y estado emocional, luego pasa a describir cómo el vínculo y el apego, enmarcados en la forma como se construyen en la primera infancia, marcan diferencias en la manera que se desarrolla la identidad emocional y social del adolescente, después hace referencia a la relación entre emoción y razón, la importancia de crear ambientes para la emoción y concluye con una contextualización de los trabajos usados como apoyo para el acoplamiento de la música y la narrativa como mediadoras en el aprendizaje emocional y social en el ámbito educativo.

El tercer capítulo inicia con la descripción del proceso, se establece el punto de partida del trabajo de investigación en el reconocimiento de la posición de los jóvenes, tanto individual como grupal, dentro de la estructura social del aula de clase. Para tener una mirada más amplia de la población se utilizan diferentes herramientas: entrevista a la profesora de quinto grado, un cuestionario de información general, que se pide a los jóvenes contestar de manera escrita, sobre sus expectativas individuales, así como sus experiencias, relaciones sociales y familiares. Asimismo, se realiza un Sociograma con el objetivo de identificar aspectos generales de su constitución grupal. Partiendo de este escenario se plantea el método de observación, dividido en tres momentos denominados: *Conmigo*, *Contigo* y *En comunidad*, que nos permite ver diferentes relaciones que generan nuevas estructuras ecológicas. También se profundiza en el por qué de la música y la narrativa como estrategias para la observación. Este diagnóstico

inicial, da un panorama de alteridad que visibiliza las categorías emergentes de análisis las cuales, guían el proceso de observación de las relaciones entre pares.

En el cuarto capítulo se propone dar cuenta del proceso emocional y social en el aula, a partir del desarrollo de 10 talleres divididos en dos fases: Conmigo y Contigo, que utilizan como estrategia a la música para potenciar los vínculos positivos entre pares adolescentes en etapa de transición de años primarios a secundaria, del colegio Gimnasio del Norte de Bogotá.

La propuesta musical para el aula, se gesta a partir del proceso de educación corporal mediado por el ritmo musical, en el que se tiene presente de manera continua, una conciencia del espacio propio, bien sea del determinado por el otro como de la estructura física en la que se encuentra, una dinámica de la economía del tiempo y el desarrollo de la habilidad del control de la energía corporal. Se gestan entonces de manera intencional, espacios de relación entre los pares, que propician momentos de percepción de sí mismo y del otro, mientras comparten en un mismo espacio. A la vez, el individuo evidencia en la práctica cómo su energía y su intención en el ejercicio, puede afectar la acción del otro.

En el quinto capítulo se aborda la descripción del proceso vivido en los tres últimos talleres que corresponden a la fase En comunidad con la narrativa centrada en el proceso de escribir y narrar. La idea de escribir se asocia con la idea de leerse. Es la oportunidad para identificar y reflexionar sobre la diferencia de tener una emoción y hallarse en un estado emocional. Narrar en la reflexión, es el ejercicio de la postura crítica y la posibilidad de expresarla. Narrar en la escritura, es la práctica de elegir, excluir y poner en relieve aspectos de la subjetividad de quien escribe.

Con todo, el interés de las investigadoras es aportar conocimiento que apoye el desarrollo de rutinas y prácticas regulares mediadas por la música y la narrativa, que fortalezcan vínculos positivos que perduren en el tiempo, y desafíen a los jóvenes a expresar su emocionalidad.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la vida cotidiana, el lenguaje que domina es el de las reacciones, más no el de las decisiones asertivas. La diferencia radica en que el primero está dado por las circunstancias y el segundo, surge solo en la reflexión de las acciones. “Un lenguaje nos domestica cuando logra empapar toda nuestra vida cotidiana y nuestras formas cotidianas de expresión” (Max-Neef, 1998 p. 142).

El ser humano cada vez más, se acostumbra a responder de manera inmediata a los momentos y a las situaciones negativas que surgen de manera espontánea al relacionarse con el otro. Son reacciones que generan quiebres emocionales y transforman el curso, positivo o no, de las cosas. Este objetar permanente no deja espacio para el silencio origen de la reflexión. “Creo firmemente que debemos comenzar a respetar un poco más la capacidad de reflexión y el poder del silencio.” (Max-Neef, 1998 p. 145).

En el aula escolar, se reúne un pequeño grupo de la humanidad diverso y por consiguiente, valioso. Aquí las diferencias a veces se hacen tan grandes que evidencian la necesidad de crear un ambiente mediado por el respeto y el reconocimiento. Sin embargo, lo que se ve en las relaciones adolescentes dentro un contexto escolar es precisamente lo contrario, un escenario en el que lo diferente, se rechaza, se coarta y se vuelve un motivo de burla.

Aún es estos tiempos se realizan prácticas de rechazo entre pares por motivos de racismo, género, obesidad y condición social, y no solo de unos contra otros, sino también la desaprobación de sí mismo. Entonces, para calmar la angustia los chicos experimentan una necesidad constante de afectividad, luchan por ser el amigo favorito de quien consideran valioso o importante y por ser reconocidos por otro a quien le atribuyen cualidades sobresalientes. Comienzan entonces a actuar en torno a un significado de vida, alimentado en estereotipos y modas, su mundo se define ahora en el par. Pero el problema real es la incapacidad del joven para reflexionar sobre lo positivo o no de imitar esas acciones, asociado a la dificultad

de reflejarse y proyectarse en un futuro que esté más allá de su vida escolar y que se construye con las decisiones del presente.

Nos encontramos entonces, en un mundo en el que las soluciones a los problemas se ha vuelto un negocio lucrativo, en el que varios presentan una salida diseñada para cada conflicto, en el que se buscan problemas que encajen con las alternativas que se ofertan (Max-Neef, 1998). Es un ámbito que privilegia el buscar en el otro lo que me hace falta. Es así como el otro me provee, me proyecta me dice lo que necesito para ser feliz y me entrega en un “kit”, que claro tiene un costo material, lo que debo pensar, lo que debo sentir y lo que debo hacer para ser feliz y sentirme realizado.

Pero la realidad demuestra que entre más formulas de felicidad se desarrollan, más se evidencia lo infeliz que se puede llegar a ser. “Este mundo quizás necesite algo sumamente simple –que seamos; pero cuando digo ser, no me refiero a ser esto o aquello. Es, en mi opinión, el cambio personal más grande al que nos enfrentamos: ser lo suficientemente valientes para ser.” (Max-Neef, 1998 p. 145).

Morín (2009), Echevarría (2003), Josepa (2003) y Max- Neef (1998). Coinciden en que Hay que dejar de mirar hacia fuera de sí mismo, hay que aprender a auto observarse reflexionar lo que se observa, hay que aprender a reconocerse y descubrir lo que realmente se es, hay que aprender a encontrar la verdad propia y no, la aprendida. Hay que reconocer lo positivo y lo negativo de las acciones, y a asumir las consecuencias, hay también que aprender de las consecuencias. En suma, hay que aprender a ser y en ese siendo, proyectarse con el otro a través de una relación afectiva, hacia la potenciación de vínculos positivos que perduren a lo largo del tiempo y que aunados, transformen el mundo en un territorio en el que sea posible vivir en armonía con el otro y reconocerlo desde una postura propia.

La pregunta de investigación entonces se dirige hacia ¿Cómo generar procesos sociales y emocionales, a través del uso de estrategias de música y narrativa, que fortalezcan vínculos positivos entre pares adolescentes?

1.1 Antecedentes

Las experiencias previas de investigación que aborden la temática sobre el aprendizaje emocional y social en adolescentes a través del uso de estrategias como la música y la narrativa son escasas. Sin embargo, conocer y comprender la manera como se dan los estados emocionales en los jóvenes se referencia en diversas disciplinas, entre las que se encuentran a la psicología, la psiquiatría y la educación.

Los ejes de investigación abordados a partir de estas disciplinas se organizan en: La comprensión psicométrica de las relaciones sociales y emocionales en adolescentes y la aplicación de métodos, y El desarrollo de competencias emocionales en el ámbito educativo.

1.1.1. La comprensión psicométrica de las relaciones sociales y emocionales en adolescentes y la aplicación de métodos

Carrillo et al. (2006), argumenta que los instrumentos para la medición psicométrica de la población adolescente son escasos. Por lo tanto, los resultados de su estudio se presentan como una base para lograr la estandarización del International Positive Psychology Association (IPPA) en la población adolescente colombiana, y así establecer parámetros que permitan la aplicación y la calificación del instrumento de manera válida y confiable, de esta manera, aporta al desarrollo efectivo de investigaciones en las que se evalúen las relaciones de apego en poblaciones jóvenes.

En cuanto a los procesos centrados en la relaciones de pares adolescentes, se referencia también el estudio de Valadez et al. (2008) concerniente a indagar la inteligencia emocional y las habilidades en adolescentes con alta aceptación social, mediante la aplicación del BarOn EQ-i: YV y la escala Gismero (2002), instrumentos que sirven para valorar las habilidades sociales. Las investigadoras

la emplean en una población de 62 adolescentes con alta aceptación social, en edad promedio de 13 años. Como resultado evidencian las diferencias significativas del grupo evaluado con respecto al grupo natural, en cuanto a la fuerte relación entre inteligencia emocional y la habilidad social. Además, que el reconocimiento y el manejo de las emociones permean de manera favorable a las relaciones interpersonales y a la adaptación social, especialmente entre los jóvenes. Los resultados de la investigación apuntan a generar líneas de acción para la elaboración de programas de intervención con adolescentes socialmente vulnerables.

Para el tratamiento de la emociones a través de la música, se encuentran varias investigaciones desde la disciplina de la musicoterapia con un enfoque médico-psiquiátrico. Entre las que se encuentra la investigación realizada por Poch Blasco (2001) sobre la importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. En esta se plantea la trascendencia de desarrollar programas que atiendan las necesidades emocionales de los niños y adolescentes en el ámbito escolar, como una manera de reconocer que el ser humano no solo está conformado de una inteligencia racional sino también, de una emocional, quien en últimas es la que define el éxito de la vida en términos de tranquilidad, felicidad y estabilidad.

Así, la autora describe cómo se puede generar impacto a través de la música en las emociones de los niños y adolescentes, y también cómo su uso ha sido extendido hacia diferentes ámbitos, como por ejemplo, la danza, la recreación, la terapia ocupacional y del lenguaje, etc. Pero es clara al enfatizar que el objetivo en la musicoterapia es hacer una aplicación científica de la música y de la danza con una finalidad terapéutica para prevenir, restaurar y acrecentar, la salud física mental y psíquica del ser humano.

La investigación se centra entonces en atender a niños de hijos de padres separados, y determinar en ellos, la influencia positiva de la musicoterapia en las dificultades psíquicas que presentan los chicos afectados por estas situaciones.

El centro elegido para realizar la investigación, es el colegio público de enseñanza primaria Ramón Lull de Barcelona, quienes crearon un aula especial de educación y atienden niños desde preescolar hasta los 16 años de edad. La primera tarea que se realiza, es pedir a los docentes que escojan los chicos con mayores dificultades académicas y sociales. Sale entonces una muestra de 30 niños por curso, de los que de 5 a 7 niños, son hijos de padres separados. De esta preselección se escogen 19 casos con características referentes a la vida emocional, determinadas por los investigadores como graves.

Para atender la población elegida trazan objetivos y planifican tratamientos en dos partes una individual y otra en grupo que dan como resultado los testimonios de los padres y profesores, quienes evidencian cambios significativos en cuanto a niños más concentrados, más sonrientes y con mejores relaciones sociales.

1.1.2. El desarrollo de competencias emocionales en el ámbito educativo

El espacio educativo reconocido en el aula escolar presenta unas condiciones favorables para la investigación de las relaciones emocionales y sociales entre los individuos. Estas características especiales son reconocidas en el trabajo de investigación desarrollado por Castillo et al (2006), relativo al apego, a las relaciones románticas y al auto-concepto en adolescentes bogotanos. En este artículo, los autores encuentran en la muestra conformada por 1.435 jóvenes, pertenecientes a colegios femeninos, masculinos y mixtos, de estratos bajo, medio y alto, poseen altos niveles de seguridad en sus relaciones afectivas con la madre, con el padre y entre pares. Adicional a esto, observan que las relaciones paternas, maternas y románticas que se establecen con estas tres figuras, predicen el nivel de auto-concepto en el joven.

El desarrollo de habilidades emocionales en el aula, también es del interés del grupo denominado: *Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia*

perteneciente al Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes. Este es un colectivo que quiere dar respuesta a la pregunta de cómo desarrollar e implementar de manera sostenible, una nueva pedagogía acorde con los estándares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional desde el *Programa Nacional de Competencias Ciudadanas* (2004), para este objetivo, proponen un cambio en el plan gubernamental para la promoción de la educación cívica y ciudadana en las instituciones educativas del país, que pase de un énfasis en conocimientos y valores a un enfoque en competencias emocionales y sociales.

Entonces, realizan un análisis al diseño, implementación y evaluación del programa, para identificar y clasificar en categorías las problemáticas que se han presentado, así como las soluciones generadas. Como resultado definen tres retos a tener en cuenta en el proceso de desarrollo e implementación de programas enfocados en competencias ciudadanas: el primero es la formación docente, el segundo la institucionalización y el tercero, la sostenibilidad del programa en las instituciones educativas. Asimismo, evidencian lo complejo y difícil que resulta mantener la calidad de un programa, mientras se busca aumentar su incidencia y cobertura.

El resultado final de esta investigación realizada por Chaux (et al), es la creación del proyecto *Aulas en Paz*. Un programa multi-componente que tiene como objetivo promover la convivencia y prevenir la agresión a través del desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de 2° a 5° de primaria, con efecto también en sus familias, pues parte del concepto de ciclo de violencia, definido en la conjetura de que quien está expuesto durante su niñez a la violencia, tienen mayor posibilidad de desarrollar un comportamiento agresivo, y de no ser intervenido, existe una mayor probabilidad de que siga actuando de esta manera en la edad adulta . En ese sentido, el plan es modificar la forma cómo se establecen las relaciones en las instituciones educativas y romper así con los ciclos de violencia.

Para cumplir con su objetivo, trabaja de manera integral en los diferentes espacios de socialización de los estudiantes (aula, amigos y familia), bajo la hipótesis, de

que si la intervención es realizada de manera simultánea en los diferentes contextos, el estudiante tiene una mayor oportunidad para desarrollar las competencias emocionales y sociales. De esta manera, también se elimina el constante proceso de acomodación a los cambios que se da en los diferentes sistemas.

Sobre el encuentro de la música y la literatura como mediadoras de habilidades emocionales se encuentra en el texto *Música y literatura infantil colombiana* diferentes miradas que complementan el discurso del que parte esta propuesta. En ese sentido, Cabrejo (2008) plantea las relaciones primigenias entre Música y Literatura: “El recién nacido necesita leche, caricias y lenguaje. Los cantos de cuna, las nanas, los arrullos son propiedades de toda lengua. Una lengua sin nanas ni cantos de cuna no sería una lengua” (p. 9).

En el libro se referencian reconocidos maestros dedicados a la educación musical, quienes se han preocupado por generar una conciencia de la musicalidad, más allá del ámbito académico y como un arte que aporta y se apoya, en diferentes disciplinas, en este caso particular, en la Literatura. Para lo cual, Sossa (2008. p 23) piensa y explicita en su texto “la manera como el cantar, el contar, el decir y el entonar de un texto literario se configuran como canción infantil”. A su vez, Tita Maya (2008, p. 34) establece las similitudes entre el texto literario y la canción desde los “muchos puntos de encuentro entre los ritmos que generan la forma de los cuentos, la poesía y las canciones de todos los tiempos y de todas las culturas”.

Por su parte María Clemencia Venegas (2008 p.18), agrega a la postura anterior que en el niño la percepción y la conciencia de los ritmos vitales, los sonidos de la voz humana y la musicalidad del entorno, necesariamente preceden a la apropiación del lenguaje mismo. Esta idea también la desarrolla en su artículo Carmenza Botero (Ibíd.), y da pistas para quien asuma el rol de mediador en la educación musical, sobre cómo enriquecer el entorno de la clase de música, definido por ella como el espacio donde “se hace una formación musical pero

también literaria, corporal y social” y continúa “todos tenemos un lenguaje musical, un lenguaje de palabras y un lenguaje corporal” (p. 45).

Además, la presente investigación se apoya también en los planteamientos sugeridos y en las investigaciones realizadas por la organización Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Esta organización cuenta con una experiencia de más de 10 años de investigación, sobre los efectos positivos de programas de educación emocional y social en Estados Unidos.

Con su programa Social and Emotional Learning (SEL) apoyan el proceso mediante el cual los niños y los adultos adquieren los conocimientos, actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y manejar sus emociones, demostrar interés y preocupación por los demás, formar buenas relaciones y tomar decisiones responsables. CASEL afirma que ser competente en el aspecto social y emocional es fundamental, para que las personas tengan una salud física y psíquica, para el desarrollo de las cuestiones éticas, ciudadanas y para la motivación hacia el éxito y al aprendizaje académico.

Dentro de sus planteamientos sobre el aprendizaje social y emocional, comparten sus experiencias del ejercicio de diseñar y ejecutar planes de ayuda a niños y jóvenes en el desarrollo de sus habilidades fundamentales para la eficacia en la vida. Además, los resultados estadísticos muestran cómo los programas de aprendizaje social y emocional mejoran de forma significativa el rendimiento académico en las pruebas escolares, evidenciado en mejores reportes de asistencia a las escuelas y en menores conductas negativas.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Dar cuenta del proceso emocional y social mediado por estrategias de música y narrativa, que se establece entre pares, en un grupo de adolescentes en etapa de transición de primaria a secundaria en el colegio Gimnasio del Norte.

1.2.2. Objetivos específicos

Describir y analizar los procesos emocionales y sociales que se generan entre pares, usando como estrategia a la música y la narrativa.

Aportar a la construcción de conocimiento de los procesos sociales y emocionales en el aula, mediados por la música y la narrativa.

1.3 Justificación

La necesidad de construir estrategias en el aula escolar, para el aprendizaje emocional y social entre pares adolescentes en etapa de transición de años primarios a secundarios, surge como fruto de la evaluación y reflexión en torno al desempeño académico y disciplinario del grupo sexto A, durante el periodo escolar 2010-2011.

Como respuesta, la presente investigación reflexiona, diseña y experimenta, una alternativa desde la música y la narrativa, que posibilite una vía de acceso a estas prácticas, reconozca los procesos de cambios físicos y emocionales que viven los adolescentes en la transición de primaria a bachillerato, y transforme las

relaciones de los jóvenes, entre ellos, consigo mismo y como partícipes de una comunidad educativa.

La propuesta se desarrolla en el colegio Gimnasio del Norte ubicado en la zona norte de Bogotá. Es una institución educativa de carácter privado con un proyecto académico apoyado en los lineamientos de la organización de bachillerato internacional. La población objeto de estudio se compone de 19 jóvenes entre los 11 y los 12 años de edad, que cursan el grado sexto A en el periodo académico 2011-2012.

La intencionalidad de este estudio es reflexionar sobre la creación de ambientes efectivos para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que favorecen la escucha activa, el reconocimiento de la voz propia y el control de la expresión de emociones en las relaciones afectivas.

Asimismo, esta investigación considera a la música y a la escritura como alentadoras de la expresión emocional y social. La música por sí sola, estimula el estado emocional del individuo, y orientada, sirve de mediadora para gestar espacios de reflexión y de relación afectiva y corporal. La música pensada como una conciencia efectiva del espacio, como la manifestación del ritmo en el movimiento y como un control de la energía corporal, favorece, organiza y potencia, los procesos de expresión del adolescente.

Por su parte, el proceso de escritura sirve de conexión entre lo que se piensa y lo que se dice. Es una oportunidad íntima de expresión, que permite la mirada de sí mismo, en relación con el contexto. Es la práctica de la libertad de expresión del ser interior, y al tiempo, es el ejercicio de encarar los miedos e inseguridades que aparecen con el poder de decisión, de compartirlo o no con otro. La escritura es un acto de reconocimiento interior y la narración, es la forma de conectarse con el otro.

Los resultados de este trabajo, pueden aportar al desarrollo de un conocimiento que apoye la construcción de rutinas y prácticas regulares en el aula, para el aprendizaje emocional y social mediados por la música y la narrativa, que

fortalezcan vínculos positivos entre pares, perdurables en el tiempo, y desafíen a los jóvenes a expresar su emocionalidad, en torno a la reflexión y a la gestión.

El proyecto también apoya los procesos del departamento de orientación escolar de la institución, y facilita la conexión de estos con la dirección de grupo, pues profundiza en la observación, tanto académica como emocional, a nivel individual y colectivo, de una población que se enfrenta a la transición de los años primarios al bachillerato.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Relación entre vínculo y emoción, diada para la construcción de identidad

2.1.1. Emoción y estado emocional

De manera tradicional el ser humano se ha concebido como un sujeto conformado de mente y cuerpo. Sin embargo, si se parte de esta conjetura no queda claro en qué lugar de estos dos se localiza la emoción, no obstante, el diario vivir evidencia que la vida emocional es la esencia de la acción humana.

Echevarría (2011) plantea en tal sentido, que cada vez que experimentamos una interrupción en el fluir de la vida se producen emociones (quiebres). Por lo tanto, las emociones son generadas por determinados acontecimientos o circunstancias, que por el simple hecho de ser humanos pueden suceder. De la misma manera, si estas situaciones no ocurren o desaparecen, pues los sentimientos que las

preceden también. Es decir, toda acción genera una emoción específica y reactiva.

Sin embargo, sentir una emoción no es lo mismo que experimentar cierto estado de ánimo, pues este último, no necesita de una condición específica para desencadenarse. Entonces, percibir una emoción significa un cambio de perspectiva y esta novedad modifica las posibilidades de acción del ser. Por el contrario, el estado de ánimo condiciona y limita nuestras acciones. Una emoción que persiste en el tiempo puede convertirse en un estado de ánimo, y es de acuerdo al estado emocional desde el cual se realizan las acciones (Echevarría 2011, p. 273).

Es por esto que Morín (2009), explica al ser humano como un sujeto con capacidad de reconocer lo que le gusta y rechazar lo que le desagrada, pero también con la dificultad de tener un sentido crítico que lo oriente hacia un conocimiento pertinente. Como resultado, las decisiones de vida del ser están dirigidas por una “ilusión interior”, consentida por la información seleccionada de la memoria y el olvido, encargadas de tejer la malla del autoengaño, y en últimas, responsables de crear la sensación de estar satisfecho o no. Se deduce entonces, que la mente humana no es totalmente consciente, pues siempre alberga una parte inconsciente dirigida por el estado de ánimo, que le genera dificultades en el proceso de autoconocimiento y de autoexamen críticos, prácticas que suscitan la inquietud y la búsqueda constante del ser, sustento para crear una ética en construcción permanente.

2.1.2. Emociones: Vínculo o Apego

El vínculo y la separación son actos presentes desde los comienzos de la humanidad. Esto se hace evidente desde la misma creación del planeta Tierra,

pues su nacimiento se produce a partir de una explosión conocida como el Big Bang, en esta, las partículas se separan para unirse a otras y conformar así el territorio que habitamos. De igual forma, en la gestación del ser humano se parte de un desprendimiento biológico, tanto en el hombre como en la mujer, para dar paso a un nuevo vínculo expresado en un naciente ser, quien en el momento justo, tendrá también que separarse de su nido para unirse al mundo exterior y así, por el resto de su vida estará inmerso en un bucle de separación y unión dando cuenta de que la unión no existe si no a través de la separación (Morín, 2009).

La naturaleza del ser humano se define entonces de manera compleja, pues entraña diversidad, autonomía y libertad que lo hacen un ser separado, un ser autónomo (Morín, 2009). Pero precisamente esta independencia es la que le genera una mayor incertidumbre e inquietud sobre la vida propia. Son angustias que se revelan por el solo hecho de estar en la vida y tener que asumirla sin saber el por qué. Para equilibrar estos sentimientos el ser se ve conducido a una creciente necesidad de vínculo con otros seres humanos, expresado en el amor, la amistad, y la fraternidad como antídotos para calmar la angustia de existir. En palabras de Morín (2009) “Hay necesidad vital, social y ética de la amistad, del afecto, del amor para el desarrollo de los seres. El amor es la experiencia fundamental religante de los seres humanos. En el nivel de la complejidad humanan más elevada, la religación no puede ser sino amor” (p. 41)

Tan solo el hecho de existir asegura la relación con otro o con otros, y en la medida en que se dé la proximidad, se pueden construir conductas de apego como fundamento, positivo o no, de la creación de vínculos.

El apego es una conducta instintiva definida por el contexto, y según la manera como se desenvuelva, se da el trazo fundamental que determina el comportamiento del ser. Sin embargo, su carácter de naturaleza humana lo hace modificable y corregible, pero en torno al objetivo de mantener la cercanía y la comunicación con la figura de apego elegida. Por ejemplo, el bebé emite el llanto

para generar la proximidad de su mamá, y en la medida en que reconozca y aprenda nuevas formas de captar la atención, su acción también se modifica.

No obstante, las relaciones de apego también pueden tornarse negativas en la medida en que no se hayan construido sanamente en la primera etapa de la infancia. Un niño que consigue la proximidad a través de la manipulación, es un ser que crece en la angustia de separación, y para mitigar este desasosiego, elabora diversas estrategias que aumentan la sensación de abandono. Como resultado, mas adelante en la adolescencia, las relaciones afectivas tienden a volverse complejas y agresivas.

Morín (2009) considera que nos encontramos en el “pico de la lucha” (p. 40) de la religación contra la separación. Por un lado, está la ética, expresión imperante de la religación, que existe en tanto el individuo sea autónomo y responsable. Por otro lado está la separación, cuando esta sucede ya no hay religación. El exceso de separación es perverso, pues rompe con el equilibrio natural de retribución, en esta vía, nace el odio, la agresividad y la hostilidad a tal punto, que puede desembocar en la muerte o desaparición de las relaciones humanas.

En este enfrentamiento se evidencia cómo la humanidad no solo ha padecido de insuficiencia de amor, sino también de excesos de amor. Lo ha pervertido y transformado en su contrario. Y cómo esta “civilización” (Morín 2009, p. 114) separa más que religa, a pesar de que estar vinculados es una necesidad vital, social y ética, no solo como complemento humano, sino como una manera de encontrar respuesta a la incertidumbre de la vida individual para gestar el desarrollo de los seres. El amor, es la experiencia fundamental religante del ser (Morín, 2009), por lo tanto, el vínculo, no puede ser sino amor.

Por eso, es necesario que la relación de apego esté mediada por un proceso de transición emocional, en el que se acerca al infante hacia una comprensión de la realidad donde las relaciones de apego se forman, se mantienen, se rompen y se renuevan como parte del trascurso natural de la vida, de esta forma, se favorece la capacidad del ser para regular el estrés y la necesidad de atención, así como la

construcción de una personalidad autónoma y segura de sí misma, capaz de crear vínculos positivos que perduren por toda la vida (Bowlby, 1986).

Por lo tanto, que las experiencias de relaciones afectivas con las figuras de apego sean positivas o no, dependen del desarrollo y de la forma como se organiza la conducta de apego en el individuo principalmente durante los años de infancia, y sus consecuencias, se reflejan en la construcción de vínculos que perduran en la adolescencia y la adultez (Bowlby, 1986).

2.1.3. Ambiente ecológico para la emoción

Cuando nos referimos a una persona en desarrollo, siguiendo la teoría de Bronfenbrenner¹ (1987), se plantea que el desarrollo humano es un proceso de pensamiento a través del cual la persona concibe un ambiente ecológico más amplio, diferenciado y válido, que lo motiva a realizar actividades que descubran las particularidades del ambiente en cuanto a su forma y contenido, para ser apoyadas o cambiadas a niveles de igual o mayor complejidad (p. 47).

En ese sentido, el desarrollo trae consigo una reorganización en el tiempo como en el espacio, con cambios indelebles en las personas que no varíen con las situaciones. Así pues, la persona en desarrollo transcurre por el campo de la percepción en el que se mide su capacidad de extender, de relacionar y de influenciar la perspectiva de mundo que habita y sus patrones de organización social hacia otros contextos con los que no ha tenido una relación cara a cara. Pero es en el campo de la acción, donde se refleja la capacidad de la persona para crear y usar estrategias eficaces que permitan el funcionamiento y

¹ Urie Bronfenbrenner, profesor del Departamento de Desarrollo Humano y Estudios Familiares del College of human Ecology de la Universidad de Cornell.

reorganización de los sistemas que estén más de acuerdo con sus deseos. (Bronfenbrenner, 1987)

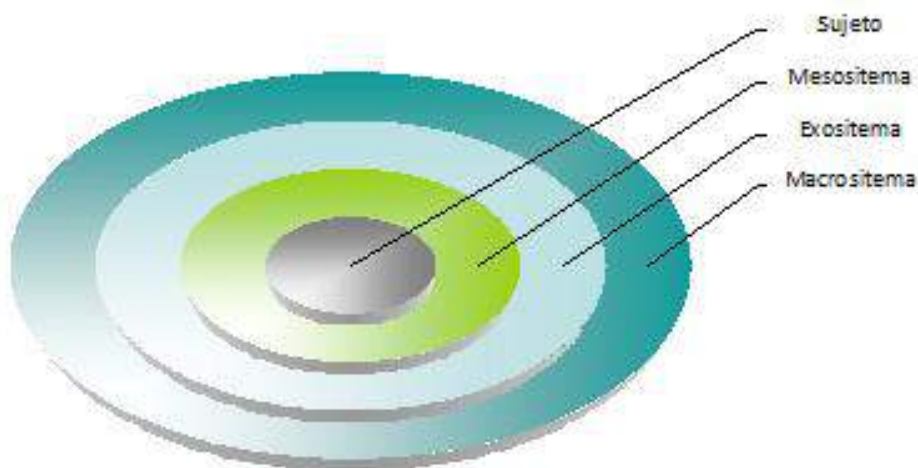
Cuando la posición de una persona en un ambiente ecológico determinado, cambia como consecuencia de una variación de rol, de entorno o de ambos a la vez, este cambio se denomina transición ecológica (Bronfenbrenner, 1987, p. 46). Y son precisamente estas variaciones en los esquemas de organización social, los procesos de acomodación mutua del ser humano en desarrollo, las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos, así como las relaciones que se tejen entre los diversos contextos, los que según Bronfenbrenner (1987), estudia de manera científica la Ecología del Desarrollo Humano, esta propuesta está centrada en tres características: La primera hace referencia a la naturaleza creciente y dinámica de la persona en desarrollo, que se introduce de manera progresiva en el medio en el que vive al tiempo que lo reestructura. En segundo lugar, la interacción de la persona con este ambiente se hace de manera bidireccional, dentro de un proceso de acomodación mutua. Y en tercer lugar, la influencia de entornos más amplios en el contexto inmediato. Relacionado de una manera visual, este ambiente ecológico se concibe como una serie de estructuras de relaciones en la que cada una está contenida en la siguiente, denominadas micro-, meso-, exo y macro-sistemas (Bronfenbrenner 1987, p 41-45). (Ver esquema n° 1)

Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales en un contexto determinado. Si se piensa en los adolescentes en etapa de transición de primaria a secundaria, podríamos ubicar el microsistema, en aquellas relaciones del día a día que se tejen entre pares. Este sería el entorno ubicado en el centro de la estructura concéntrica que se intenta describir. A su vez, este núcleo está contenido dentro de uno, un poco más amplio, denominado mesosistema. Este interrelaciona dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. Continuando con el ejemplo de los adolescentes, este se refiere a la relación familia-colegio. Asimismo, el mesosistema se halla dentro del exosistema y representa a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero que si afectan su entorno. En

el caso de los estudiantes, sería el trabajo al que se dedican sus padres. Finalmente todas estas estructuras se encuentran contenidas en el Macrosistema éste se refiere a la coherencia que se observa dentro de una cultura o subcultura determinada, en la forma y el contenido del micro, el meso y el exosistema que lo integran así como también a cualquier sistema de creencias o ideología que sustente esta coherencia (Bronfenbrenner, 1987 p 281). Según Barudy (2007), una buena interacción de los organismos a nivel del macrosistema, favorece la creación de un ambiente que nutre, protege y permite socializar.

Esquema 1

Los Entornos según la teoría ecológica del desarrollo de Bronfenbrenner²



Pero hay que resaltar que cuando se habla de interactuar se refiere a participar, pues no es posible comprender algo de lo que no se forma parte. En ese sentido, Max-Neef (1998) se pregunta “¿cómo pretendemos comprender una sociedad, un mundo, un planeta, una biosfera, si nos apartamos de ellos?” (p. 136). Cómo se pretende entonces, comprender la complejidad del ser humano si la primera

² Esquema tomado de la Línea Infancia, juventud y familia. Maestría CINDE-UPN cohorte 25. Protocolo del seminario del 26 de marzo de 2012.

reacción es apartarse de él. Cómo crear una relación afectiva sana si no se piensa en el otro, si no se reconoce su espacio en este mundo en relación con un espacio propio. “nunca podrán comprender el amor si no se enamoran. Esto es válido para cualquier sistema viviente” (Max-Neef, 1998, p. 136).

Esta es la razón por la cual, los procesos encaminados a desarrollar ambientes para el desenvolvimiento de la creatividad en el estudiante no solo deben dirigirse a procesos cognitivos, sino también a procesos emocionales, entendiendo estos como la clave segura de lograr una calidad de vida en términos de satisfacción personal y relaciones sociales efectivas que trasciendan en avances grupales que propendan por el crecimiento integral de la comunidad a la que pertenecen. Las relaciones afectivas de apoyo, el respeto y la solidaridad, son experiencias que necesita el ser humano para ser asertivo en la práctica de su conocimiento (Barudy, 2007).

Y los adultos, son los responsables de crear los contextos sociales y culturales que entorpecen o potencian la capacidad biológica emocional del niño y la niña. Según Barudy (2007), estos contextos deben atender a necesidades específicas como: las cognitivas, pues los niños son seres ávidos de conocimiento y quieren comprender, adaptarse y encontrarle un sentido al mundo en el que deben vivir. Para ello, el ambiente debe estimular en el niño una disposición de explorar para conocer y experimentar para relacionarse con su medio. Todo esto, enmarcado por un refuerzo, manifestado en expresiones de apoyo por los esfuerzos y por los logros alcanzados.

El contexto debe atender también a las necesidades sociales, y comienza por la inscripción del niño en una comunidad mediada por la familia a la que se pertenece. Una vez incluido, el individuo debe iniciar el proceso de comunicación con su ambiente, que avanza y se enriquece en el aprender a conversar, a discutir, a reflexionar y a expresar sus vivencias y aspiraciones. Pero este proceso fluye, en la medida en que el niño que se convierte en adolescente y finalmente se configura en adulto, sea considerado en todas sus etapas, como un ser que representa un valor para la sociedad, como persona singular con antecedentes,

historia y características diferenciadoras. Ser reconocido por la comunidad le representa al ser, reconocer a su vez, la estructura social que lo acoge (Barudy, 2007). Y con ello, la responsabilidad de participar en la dinámica social, y aprender e incorporar en su hacer, normas de conducta, de convivencia, y maneras de autorregulación para sus emociones, tanto positivas como negativas. Por lo tanto, el ambiente debe interesarse también por la necesidad de valores, enmarcados en la ética y la moral (Morín, 2009).

2.1.4. Construcción de identidad: Emoción y Razón

Para Morín (2003) “el rasgo de unión entre *homo sapiens* y *homo demens* es la afectividad. Pues todo lo que es humano, incluida la racionalidad comporta afectividad” (p. 135). Es así como el poder de raciocinio puede declinar por un quiebre o una reacción emocional no asertiva, que puede estar fundada en un comportamiento irracional. El amor es esencial para el sano desarrollo psíquico y físico, la afectividad facilita las relaciones interpersonales y la proyección en el otro posibilita la comprensión (Morín, 2009).

Un niño o una niña que muestre un comportamiento social y emocional estable, seguramente es un ser que ha recibido unos primeros cuidados adecuados. El hecho de lactar al bebé, es una oportunidad de expresar amor y de generar una comunicación constante del infante con su mamá. Sin embargo, esta acción no es la única, lo importante, es establecer una relación amorosa y cordial con el niño bien sea con sus padres, o con quienes asuman este rol, a través de acciones cotidianas como hablarle al bebé, acariciarlo y proporcionarle estímulos que le ayuden a definir su personalidad.

Estas prácticas marcan una diferencia en la conducta de apego del niño que recibe los estímulos, en comparación con el que no. Pues cuando este tipo de

comunicación no se establece, se generan en el infante, sentimientos de tristeza y de frustración, que no le van a permitir más adelante, asimilar los cambios y enfrentarse a nuevas situaciones (Bowlby, 1986). Las relaciones primarias que experimente el bebé con la madre, repercuten en el tipo de relaciones que establezca el niño con otras personas, y es de acuerdo a los cuidados que se realicen en los primeros años de vida, que se desarrolla en él un instinto de cuidado de sí mismo (Barudy, 2007).

El ser humano puede experimentar diversos sentimientos, tanto de tristeza y odio, como de amor y felicidad, según Bowlby (1986), esta es la característica ambivalente del ser, y el reto que pone, es a la capacidad del individuo para entender, asimilar y regular estas emociones, eso sí, sin sentir culpa por fracasar en el intento pues este sentimiento, lo que produce es un bloqueo mental que no le permite al ser, reconocerse dentro de un proceso natural en el que continuamente se formulan propuestas y proposiciones a juicio de si cada una de ellas, es justa o equivocada, verdadera o falsa (Max-Neef, 1998). Pero lo realmente importante es entender que no hay sentimientos buenos y malos, sino que emociones como la ira, el apego y el amor hacen parte del ser humano, y que su labor, es aprender a canalizarlas de la mejor manera (Bowlby, 1986).

Si se reflexiona en ese sentido equivocarse no está mal, pero si se piensa en las experiencias de intolerancia fundamentalista vividas a lo largo de la historia, se puede afirmar que, si está mal ser deshonesto y caer en pensamientos rígidos y poco flexibles (Max-Neef, 1998).

Con todo, la solución de los conflictos puede dificultarse, esto depende de la intensidad con la que se presente el sentimiento en particular. Pues mientras sea mayor, es más compleja la posibilidad de regularlo entendido como, aprender a no irse a los extremos bien sea hacia la avidez total, o bien sea hacia el odio desenfrenado. Es decir, mantener el equilibrio emocional, y para lograrlo hay que saber medir los límites del sentimiento a través de un proceso de auto-observación y reflexión que generen en el individuo confianza, autonomía y seguridad (Bowlby, 1986). “Creo firmemente que debemos comenzar a respetar

un poco más la capacidad de reflexión y el poder del silencio (Max-Neef, 1998 p. 145).

Un ejemplo común que evidencia la necesidad del ser humano por aprender a auto-regularse, es la pataleta de un niño. Para superarla, debe aprender a desarrollar su capacidad de autocontrol. Si esto no ocurre y por el contrario, el progenitor en un intento desesperado por calmar la situación satisface inmediatamente el deseo de su hijo, lo que logra es aumentar la ansiedad y la angustia y generar una respuesta adaptativa como la manipulación. Como resultado, es el adulto quien refuerza la conducta negativa en el niño. Lo correcto, es buscar diferentes estrategias, como el diálogo y la anticipación a las situaciones, que le permitan al niño una comprensión real de las circunstancias. Es en el ejercicio de la comprensión y en la forma como se intervenga en la situación, como se construye el proceso educativo que incida en su vida.

La técnica de intervención cariñosa no solo evita la provocación de rabietas y rencor, aunque esta sea inconsciente. Le muestra que la violencia, los celos y la ansiedad pueden ser dominadas mediante métodos pacíficos y que no necesita recurrir a métodos drásticos de condena y castigo (Winnicott, tomado de Bowlby 1986, p. 30).

En ese sentido, es esencial el desarrollo de un buen clima emocional en el niño o la niña, que lo lleve a través de la auto-observación a reconocer en sí mismo habilidades y virtudes, pero también, a generar una conciencia de la complejidad de la vida. Y los encargados de propiciar esta esfera afectiva que origine un sentido de identidad, de pertenencia y un apego seguro y sano en la etapa de primera infancia, son papá y mamá, o el caso específico, los adultos que representen este rol.

Pero en la construcción de este proceso, los padres se enfrentan permanentemente a la toma de decisiones y con ellas a sus consecuencias, por ejemplo: ser permisivo, saber escuchar, aprender a apaciguar y mantener la comunicación con sus hijos. Al tiempo, los padres se miden constantemente con el

ideal cultural de paternidad y maternidad, esto es, ser amorosos, tolerantes y amistosos pero al mismo tiempo, controladores del comportamiento de los hijos. “Muchas de las dificultades con las que tropiezan los padres proceden de su incapacidad para regular su propia ambivalencia” (Bowlby, 1986, p. 34).

Según Barudy (2007), los padres deben desarrollar competencias que garanticen la relación de buen trato con sus hijos. Estas son: espacio para tener experiencias diversas en los diferentes escenarios de los que hacen parte los niños, en casa, en la escuela y en el juego. Estabilidad para proteger la continuidad del vínculo. Accesibilidad que permita una presencia significativa y visible. Perspicacia para ser observador participante en los actos diarios de los hijos. Eficacia en la construcción de experiencias emocionales y sensoriales. Coherencia en las actuaciones versus el discurso y plasticidad para dar respuesta adecuada y oportuna de acuerdo a la fase del desarrollo de los hijos.

Pero al llegar los chicos a la adolescencia, este proceso educativo se torna más difícil y pareciera ser que todo este discurso perdiera su fundamento, pues surgen otras formas de agresión como el reproche y la ridiculización que pueden generar reacciones de retraimiento, tristeza, rabia, agresión y dolor en ambas partes, y aquellos sentimientos de amor e ilusión se transforman en represión constante e incertidumbre. Sin embargo, si los niños llegan a esta etapa con un proceso de entendimiento, asimilación y regulación de las emociones, dentro de un proceso de vínculo consolidado, van a ser diferentes y asertivas las consecuencias que se tengan que asumir.

Bowlby (1986), compara al ser humano y su conducta con el método etológico, en el que los instintos, tanto en los animales como en el hombre, son un repertorio de patrones de comportamiento que los hacen particulares y diferentes a los otros. Asimismo, permiten la evolución de las especies y definen sus reacciones y procedimientos en situaciones y contextos particulares. Por lo tanto, son las circunstancias del ambiente las que trazan las condiciones que permiten establecer la personalidad del individuo.

Basado en este criterio, Bowlby (1986) describe los aspectos que considera primordiales para el desarrollo de los diferentes comportamientos del individuo. Un aspecto es, si la respuesta se desarrolla o no: El ser humano adquiere del contexto que habita las particularidades (violentas o no) que le permiten sobrevivir, si estas cambian, el individuo tiene la posibilidad de adaptarse mediado por una transición que le permite adecuarse, y dependiendo de la intensidad y de la prolongación del estímulo, se puede lograr la transformación del comportamiento. Otro aspecto, depende de la forma motora exacta que se adopta: esto es acción reacción, por ejemplo, cuando un niño mete el dedo a la llama de la vela se quema, por lo tanto reconoce lo que puede ocurrir, es así como aprende a no repetir la acción. Un aspecto más es la manera en la que un estímulo afecta el comportamiento del ser. Por ejemplo, las ocas al nacer siguen el primer sonido que perciben, sin diferenciar si es o no su madre (Bowlby, 1986).

Para la construcción de identidad, Gardner (tomado de Barudy, 2007) hace alusión a las experiencias paralizantes y cristalizantes y considera, que es de acuerdo a estas que se determinan en los niños y en las niñas sus vocaciones, gustos e intereses asimismo, sus miedos y temores. Una experiencia cristalizante es aquella que impacta significativamente en el niño y define sus gustos y aspiraciones. Y una experiencia paralizante, es la que condiciona e impacta de manera represiva al niño. Estas experiencias son las que condicionan las respuestas que se dan en la vida adulta.

Para Barudy (2007), una manera de impactar de manera positiva al ser, es combinar en las experiencias, el humor y el arte. De esta forma se resalta el lado amable de las situaciones y se transforma el carácter de ésta, siendo más fáciles de sobrellevar. Con el humor, se logran sonrisas que por sí solas, generan solidaridad, comprensión y abren puertas. Lo contrario, puede reforzar el rencor, el dolor y el resentimiento.

A través del arte, se pueden exteriorizar pensamientos y emociones a través de la capacidad creativa del ser. Morín (2003) define a la palabra arte como el sumario de saber, hacer, técnica, y habilidad. La habilidad se consigue en la práctica de la

técnica. Por su parte la técnica, enseña el cómo hacer, pero el saber solo es posible a través de la mezcla de lo racional con lo emocional en torno a una experiencia ambivalente de lo real con lo imaginario.

Lo imaginario a su vez, es alimentado por la estética, es decir por la emoción. Pues el estado estético embarga un sentimiento de felicidad, de belleza, de admiración y de verdad. La estética transforma el sufrimiento y el mal pues el dolor del artista sustenta la belleza de sus obras, al tiempo que permite al individuo ver de frente aquello que le representa horror y en ocasiones, él mismo se sorprende al encontrarse riendo de aquello que le produce terror.

Es en la unión de lo real y lo imaginario donde se sitúa la estética, donde despierta la conciencia y donde aparece el placer, el bienestar y la felicidad, al mismo tiempo que la pesadumbre, las lágrimas y la pena. Es así como la racionalidad se ve impulsada hacia la emoción, lo imaginario, la participación, y hacia el juego, dando un matiz a los seres humanos, aunque sea temporal, de mejores personas pues se vuelven comprensivas y compasivas hacia el otro (Morín, 2003).

Morín (2003) alienta al individuo a constituirse para realizarse y gozar la plenitud de la vida, descrita por él como la felicidad, el amor, el bienestar y el conocimiento. Asimismo, la realización del ser, está dada por su capacidad de elección de acuerdo a su propia razón y emoción.

decir vivir intensamente la vida, vivir de amor, vivir de comunión, vivir de comunidad, vivir de juego, vivir de estética, vivir de conocimiento, vivir a la vez de afectividad y racionalidad, vivir asumiendo plenamente el destino de homo sapiens-demens, vivir insertándose en la finalidad trinitaria individuo-sociedad-especie (Morín, 2003 p. 178).

2.2 Acercamiento a estrategias de educación emocional en el aula

2.2.1. Aprendizaje emocional y social

La Educación emocional y social se fundamenta en los procesos que fomentan el desarrollo integral de la persona, tanto en el desarrollo intelectual y académico como en el bienestar físico, psíquico y social. Su objetivo es alcanzar un nivel adecuado de equilibrio y felicidad (Botín, 2008).

El término de Educación Emocional y Social, es reconocido y constituido por diversas nominaciones, algunas de ellas: Aprendizaje Social y Emocional, Educación Emocional, Desarrollo Socio-Emocional, Inteligencia Emocional. Todas estas tienen como filosofía ser herramientas eficaces para contribuir al progreso y bienestar social (Botín, 2008, p. 10).

La educación emocional y social se enfoca no solo a niños y jóvenes, sino hacia todos y todas (maestros, profesores, padres, profesionales, etc.), pues desarrollar competencias emocionales, como aprender a conocerse y regularse, comprender a los demás y tener relaciones armoniosas, tomar decisiones asertivas y cuidar la salud física y mental, son habilidades necesarias que garantizan pasar de la supervivencia, a vivir la vida de manera plena y satisfactoria. El poder más valioso de los seres es su capacidad de transformarse a sí mismo y de generar a partir de ese cambio una reacción en cadena (Max-Neef, 1998). La investigación hecha por la Fundación Marcelino Botín (2008), demuestra que el aula de clase facilita los procesos de educación emocional y social en los jóvenes, pues las instituciones se abren cada vez más a las experiencias del mundo real. El aula, es un espacio ideal para comprender y desarrollar las relaciones entre pares, promover el éxito académico y construir estrategias preventivas frente a posibles problemas en su desarrollo (Ibíd., p 11).

La fundación Botín (2008) recoge una serie de aspectos para hacer más efectiva una clase de educación emocional y social, que han ido registrando a través de su experiencia. Una primera condición a tener en cuenta, es lo que denominan

voluntariedad, esta resalta la importancia de que los que participan del proceso lo hagan de manera voluntaria. Otro elemento es la implicación, referida al compromiso de los educadores para crear, adaptar y sentir propiedad de los programas y vincularlos de manera permanente a sus áreas. Uno más es la corresponsabilidad activa, es decir, implicar a los colegios, las familias y la comunidad. También la planificación es trascendental, pues todas las acciones deben ser rigurosas, ordenadas y registradas. La atención personalizada asegura el proceso de orientación y seguimiento. Otra condición, es el largo plazo, para tener tiempo suficiente que permita observar y contrastar. Y la evaluación, que debe hacerse a nivel interno a manera de reflexión, como externo para medir los impactos (Ibíd., p. 12-13).

2.2.2. Antecedentes del Aprendizaje Emocional y Social

Los antecedentes más cercanos de la educación emocional y social se remontan a los trabajos sobre apego de John Bowlby (1986) y a la psicología humanista con Maslow (1973) y Carl Rogers (1972). Estos autores buscan una visión global de la persona más allá de la dimensión meramente cognitiva.

La obra desarrollada por Howard Gardner, teoría de las Inteligencias Múltiples (1983), lo convierte en uno de los primeros autores que vincula la inteligencia emocional a la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Es decir, unir a la dimensión social con la dimensión emocional.

Pero el concepto de “inteligencia emocional” lo introduce a la esfera académica por primera vez, los profesores Salovey y Mayer (1990). Sin embargo, solo cuando Daniel Goleman (1995) publica el libro “inteligencia emocional” se populariza el término, descrito por su autor como el logro de habilidades para comprender nuestras emociones, la gestión de nuestros sentimientos, la automotivación, el

reconocimiento de las emociones en los demás y la formación de relaciones positivas (Botín, 2008).

En la actualidad, España ha tomado liderazgo en cuanto a la investigación y aplicación de programas de educación emocional y social. Uno de sus representantes más sobresalientes es Pablo Fernández Berrocal (psicólogo), es fundador y director del grupo y laboratorio sobre emoción y cognición de la Universidad de Málaga – España. También ha liderado diversos proyectos para el desarrollo de la inteligencia emocional. Ahora desarrolla programas de mejora de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos y organizaciones educativas, sanitarias y empresariales (Botín, 2008, p. 159).

Linda Lantieri, es una de las investigadoras de este tema más reconocidas en Estados Unidos. Es conferencista, escritora y experta internacional en aprendizaje social y emocional, resolución de conflictos, relaciones intergrupales e intervención en tiempos de crisis. Además, es miembro fundadora del Collaborative for Academic, Social and Emotional learning (CASEL), y junto a ellos trabaja para lograr que la educación social y emocional haga parte de la educación en todo el mundo (Botín, 2008, p. 159).

En la actualidad, la mirada de la educación mundial se centra cada vez más, en desarrollar las competencias emocionales de los estudiantes. Se conocen diversas experiencias positivas³ en Reino Unido, Suecia, Alemania, Estados Unidos y España. Los dos últimos son los proyectos más cercanos a nuestro contexto educativo, en términos de accesibilidad a la información.

³ Estas experiencias pueden consultarse en: Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Fundación Marcelino Botín. 2008.

2.2.3. CASEL

La fundación del Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL⁴, que en español significa Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional es una propuesta desarrollada en Estados Unidos desde 1994. Y desde entonces, genera herramientas para el aprendizaje social y emocional a nivel nacional e internacional, para educadores, investigadores y políticas de educación. Esta es la propuesta elegida como punto de partida para este trabajo de investigación. Es clave aclarar que la intención de las investigadoras no es aplicar el método CASEL en Colombia, sino apoyarse en esta experiencia significativa como ejemplo para la construcción de nuevas estrategias destinadas a contextos particulares de la educación.

Eileen Rockefeller Growald (filántropa y educadora) y Daniel Goleman (escritor) se reúnen en 1994 junto a otros investigadores y educadores, para discutir paradigmas de cambio en la educación que puedan ser incorporados a una investigación científica rigurosa. Es en este escenario en donde surge el término “aprendizaje social y emocional” y para difundir la información desarrollada en torno a estrategias fiables de educación emocional y social se crea la organización CASEL.

En la actualidad, las investigaciones de CASEL dan cuenta de los avances de los programas desarrollados por ellos, como un cambio en los jóvenes, evidenciado en un mayor apego a la escuela, menos conductas de riesgo, y más activos estudiantiles, lo que conlleva a mejores resultados académicos y al favorecimiento del éxito en la escuela y en la vida. CASEL es una institución única en el mundo, dedicada a mejorar la educación vinculando la teoría, la investigación y la práctica (Botín, 2008, pp. 212-213)

⁴ www.casel.org

En el 2003 y como una manera de atender la Ley del Estado de Illinois, sobre Salud Mental Infantil para el fomento y la prevención en niños desde el nacimiento hasta los 18 años, CASEL junto a un grupo de educadores y padres expertos en la elaboración de currículos y desarrollo y aprendizaje de los niños, elaboran los estándares para el desarrollo emocional y social, consignados en lo Estándares SEL para Illinois (Botín, 2008, p. 215).

SEL (aprendizaje- social emocional) es un programa para trabajo emocional en el aula. Es un proceso para ayudar a niños y adultos a desarrollar las habilidades fundamentales para la eficacia de la vida. Con este objetivo, identifica cinco grupos básicos de competencias sociales y emocionales:

Conciencia de sí mismo:Autoevaluación y confianza en sí mismo. Los adolescentes deben ser capaces de analizar los factores que desencadenan las reacciones de estrés, y poder reflexionar sobre cómo las diversas expresiones de las emociones propias, afectan a otras personas.

La autogestión:Los adolescentes deben establecer planes para alcanzar una meta a corto plazo, bien sea en una órbita personal o académica; identificar las estrategias para hacer uso de la escuela y los recursos disponibles de la comunidad y controlar los impulsos y el estrés.

Sensibilización social: reconocer y apreciar similitudes individuales y grupales, así como las diferencias.

Habilidades de relación: se espera que los jóvenes demuestren la cooperación y el trabajo en equipo para promover los objetivos del grupo, que establezcan y mantengan relaciones gratificantes con sus compañeros, maestros y miembros de la familia, y que resistan a la presión social inadecuada.

Toma de decisiones responsables: Los estudiantes de secundaria deberían ser capaces de analizar y evaluar las estrategias para resistir la presión de los compañeros por participar en actividades peligrosas o poco éticas (CASEL, 2011).

2.2.4. Aprendizaje emocional y social en Colombia

En el caso colombiano, Enrique Chaux⁵ es uno de los investigadores más reconocidos en el tema de educación emocional y social. Chaux (2011), considera que las habilidades sociales y emocionales, se pueden aprender, desarrollar y practicar. Y las reconoce como competencias ciudadanas (2011), las cuales son estándares nacionales publicados por el Ministerio de Educación y pretenden ser una guía de cómo llevar a cabo esta formación. Las competencias ciudadanas son los conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que hacen posible que las personas participen en la construcción de una sociedad democrática, pacífica e incluyente.

Estas competencias ciudadanas son reconocidas por CASEL (2011) y las define como una política destinada a favorecer la resolución pacífica de los conflictos, que promueve la comprensión de las diferencias y fomenta la participación y la colaboración de los jóvenes y adultos en la creación de proyectos basados en las necesidades de la comunidad.

Es una política (CASEL, 2011) que se aplica en instituciones de educación formal colombianas, con estándares y evaluaciones de competencias ciudadanas que guía a los educadores en la ejecución de programas y prácticas a partir de cuatro dimensiones:

Respeto y defensa de los derechos humanos.

Convivencia y la Paz.

Participación y responsabilidad democrática.

Pluralidad, identidad y valor de las diferencias.

⁵ Enrique Chaux, investigador de la Universidad de los Andes y coordinador del grupo de expertos que diseñó los estándares en competencias ciudadanas.

Por lo tanto, pensar y actuar de manera pacífica y constructiva son acciones que se enmarcan en un conjunto de habilidades emocionales y sociales. Sin embargo en Colombia, acostumbrarse a sobrevivir a un ambiente de violencia parece ser la regla y no la excepción, y respetar los derechos ha dejado de ser una prioridad, en momentos frágiles de la credibilidad democrática. Estas situaciones se vuelven tan repetitivas que comienzan a ser parte de la cotidianidad y dejan de identificarse como reacciones negativas que perjudican la convivencia y la confianza. En consecuencia, se ha dado forma a un contexto social soportado en esta realidad, con una práctica continua que se evidencia a diario en escenarios comunes como la calle, el colegio y la casa.

Con todo, reconocer las emociones propias e identificar en qué parte de nuestro cuerpo se expresan y desarrollar las capacidades para crear diversas alternativas de solución diferentes a aquellas que producen estrés⁶, son acciones esenciales para generar relaciones armoniosas, afectivas y sanas. Y comienza por la capacidad de autocontrol y de auto-observación del individuo, pues estas generan una reflexión que trae consigo una transformación efectiva. Con este enunciado, concuerdan no solo Chaux (2011), sino también CASEL (2011), quienes además consideran a las instituciones educativas como lugares privilegiados en los que se pueden construir diversas oportunidades para que los estudiantes desarrollen, a través de la práctica diaria e integradora, habilidades sociales y emocionales.

2.3. El aprendizaje emocional y social en los adolescentes

En la etapa adolescente se vive de momentos, de reacciones y de emociones de acuerdo a la experiencia del contexto inmediato. Por eso en el aula, el comportamiento y las relaciones afectivas de los jóvenes se expresan de variadas formas, bien sea entre pares, con los docentes y en especial al momento del

⁶ Entendido como todo aquello que nos saca del estado de tranquilidad.

descanso, pues es un espacio en el que suelen vivificarse sus emocionalidades, motivadas por el romance, el amor fraterno o la agresión.

También en sus hogares, se manifiestan como jóvenes diferentes a los relacionados en el colegio. Esta conjetura se evidencia en las reuniones de padres de familia con los docentes, quienes al entablar una conversación sobre un mismo estudiante, pareciera ser que se estuviera hablando de dos personas totalmente diferentes. Las emociones en los adolescentes se presentan como quiebres constantes que varían y condicionan sus posibilidades de relación en sus microsistemas.

Del mismo modo, para los adolescentes el paso de la primaria a la secundaria implica ingresar a un nuevo mundo, pues enfrentan cambios en las relaciones de poder, dado que dejan de ser los estudiantes de mayor edad y se convierten en los más chicos. A esta situación se suman los cambios físicos y emocionales, normales en la etapa de crecimiento en la que se encuentran. También es un periodo que se caracteriza por la búsqueda de sí mismo, mediada más por el interés de aceptación social de sus iguales que por la construcción de un proyecto de vida visualizado en el futuro (Lantieri ,2009). En esta etapa, la ausencia de una meta a largo plazo pareciera ser la constante.

Esta capacidad de proyectar sus acciones con la consciencia de tener que asumir sus consecuencias en el futuro, es propia de la edad adulta. En la primera infancia, el futuro para los niños llega hasta la tarde del mismo día, hasta el momento en que mamá lo recoge del jardín, o tal vez hasta el final de la semana, pues es el fecha de la fiesta de cumpleaños. En la etapa adolescente, su futuro se define en cómo el otro lo acepta o lo rechaza, es decir, de acuerdo a sus relaciones afectivas. Sus objetivos se manifiestan ahora en el romance, en cómo conquistar “a”, así como en lograr mayor autonomía social, en cómo lograr el permiso “para”. En algunos casos, su proyección se alcanza a extender hasta el último año de secundaria. Pero en este periodo, reflejarse de manera estable en un proyecto de vida, es una acción con poco éxito debido a su condición permanente de cambio en todas sus dimensiones (Dussel, 2012).

Generar entonces una reflexión de las consecuencias, que puede traer la toma de decisiones equivocadas, y centrar al chico en la idea de tomar medidas asertivas como garantía de éxito de su vida futura, es uno de los retos más intensos que se presentan en el proceso de desarrollo de las capacidades emocionales y sociales de los adolescentes, pues es una imagen que para el adulto cobra significado, basado en la experiencia vivida y acumulada que da fe de lo enunciado. Pero en el adolescente, apenas se comienza a modificar su percepción de mundo, a dejar de pensar en su familia como centro y causa de su vida y la idea de futuro, por ahora, es un esbozo que no les genera mayor interés.

El adolescente se encuentra entonces, en una transición profunda en la que surgen nuevas fuentes de estrés que acrecientan su inseguridad frente a las opiniones de los demás. Ahora sus intereses se dirigen hacia la búsqueda de otras realidades, de nuevas relaciones y amistades. Y las características de su espacio de supervivencia y adaptación, se definen por las relaciones afectivas y sociales con sus pares.

Sin embargo, no se puede asumir que los jóvenes saben cómo resolver problemas y superar obstáculos emocionales. Hay que generarles herramientas con las que logren identificarse, y puedan comprender sobre cómo su comportamiento afecta al otro, y en esa medida, quieran y puedan transformarlo.

Por eso, las estrategias de acercamiento de los padres y los docentes hacia los adolescentes también deben transformarse, pues ya no es niño pero tampoco es un adulto. Es una persona en transición de lenguaje, de cuerpo y de acción. Es un individuo que descubre que su palabra se escucha y sus ideas se realizan, por lo tanto, se vuelve crítico, ya no acepta que las cosas son porque son, sino que lucha para que sean como él quiere que sean. Pero la dificultad es que ese querer, no es permanente, depende del contexto en el que se encuentre. Si está con sus amigos quiere ser popular y reconocido, si está con sus papás quiere ser sensato o rebelde, si está con su docente quiere ser pilo⁷. Es un ser que es, en la medida

⁷ Denominación cultural que define a la persona como listo e inteligente.

en que su ambiente le indique cómo ser. Entonces es un ser que no es, pues lo que representa en su praxis no es su interior, sino una serie de reacciones emocionales dirigidas por el ambiente ecológico en el que está inmerso.

Esta es la razón, por la que una estrategia para el desarrollo emocional y social en adolescentes debe empezar por la auto observación y la reflexión de sus acciones, pues se debe intentar que los jóvenes descubran y asimilen su valor interior, de acuerdo a Max-Neef (1998) que pierdan el miedo a ser y siendo sean parte de, y no lo contrario, que las decisiones negativas de algunos pares, considerados por el contexto social como los populares y los que “marcan la parada”, no precisamente por sus acciones asertivas, sino por el poder que han ganado al desafiar la autoridad y las normas, sean las que definan su futuro.

La tarea ahora tanto de los padres, los maestros y los jóvenes, es aprender a escuchar y a comprender primero a sí mismo y en esa vía, al otro. Y no solo las palabras, sino también, la expresión del cuerpo y de la acción, de manera tal, que el adulto como guía, puedan orientar el recorrido por este nuevo camino, conduciéndolos hacia el desarrollo de sus potenciales para que fluyan en un ambiente de tranquilidad y seguridad.

2.3.1. La música como mediadora del aprendizaje emocional y social en los adolescentes.

En el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PNMC, 2002), se habla de la experiencia musical como una manera para desarrollar procesos cognitivos en los niños y los jóvenes, pues la música, como toda experiencia estética, es un modo de integrarse y conocer el mundo, transformarlo, darle un sentido diferente al conocimiento racional, pero no por ello menos integrador de la personalidad y la cohesión social.

La música representa el equilibrio entre lo racional y lo emocional. En el arte no puede existir el uno sin el otro. Por lo tanto, la música en el ser humano tiene un efecto integrador con el poder de desencadenar armonía, tranquilidad, un frenesí emocional y una coherencia en la acción entre el proceso racional de creación y el proceso emocional de expresión (Baremboim, 2010).

Cuando la música es interpretada, la primera acción que realiza el intérprete es observar, no solo a través de los ojos que revisan un texto razonado, si no también, por medio de los oídos que escuchan una intención emocional. Escuchar para observar y comprender, es el primer paso en la consecución del objetivo musical. Luego se da paso a la opinión personal a través del sonido. Para esto, la música se vale de diversos elementos como el volumen para intensificar, el silencio para otorgar y la velocidad para definir un estado anímico, pues cuando es lento supone una pena o melancolía, pero cuando adquiere rapidez muestra entusiasmo y alegría. De la misma manera sucede en la vida real: cuando se está triste el tiempo parece eterno, pero un momento de felicidad se desvanece con premura.

De la misma manera, cuando la música se construye en grupo, se debe tener en cuenta a todas las voces para lograr la armonía entre ellas y así generar un diálogo con la habilidad para reconocer cuándo una voz debe mermar para dar espacio a otra y en qué momento debe ser protagonista, pues si se interfiere de manera inoportuna, la voz pierde valor en su estética y genera un efecto negativo.

Cantar y tocar juntos significan convivir de manera entrañable en ánimo de perfección y afán de excelencia, en una rigurosa disciplina de concertación y articulación, para buscar la armónica interdependencia entre voces e instrumentos. Así se forma entre ellos un espíritu solidario y fraterno, se desarrolla su autoestima y se cultivan los valores éticos y estéticos que están vinculados al quehacer musical. De ahí, su inmensa utilidad en todo lo que se refiere al despertar de la sensibilidad, a la forja de valores (Abreu, 2009).

También, la expresión musical necesita de la percepción corporal, pues su entusiasmo, primero debe ser sentido en el individuo para luego ser expresado en el instrumento, que puede ser la propia voz y hasta las palmas. Desarrollar la habilidad motriz, permite que cada parte del cuerpo se mueva con un sentido, siga a la música en forma y contenido y se deje contagiar por la emoción que la embarga. De esta manera, la música comienza a ser mediadora entre el interior del ser y su capacidad para exteriorizar, pues el sujeto se identifica con una melodía, con un ritmo, e inevitablemente su ser biológico responde con el movimiento que no es más que la expresión de un sentimiento.

Cuando esto sucede, la música cumple con la labor de crear el contexto para el desarrollo de la emoción. Y en la medida en que se gane destreza y confianza en el movimiento, se puede avanzar en el montaje grupal al surgir nuevos retos. El trabajo en grupo requiere que cada voz se identifique, se complemente, se acompañe o se enfrente con el otro, sin perder su identidad. “Pues vivir en el mismo mundo no quiere decir vivirlo de la misma manera. Todas las personas tienen modos distintos de interpretarlo, sentirlo, amarlo, conocerlo y comunicarlo.” (Hechos y Derechos, 2008).

Adquirir entonces una habilidad física y emocional de expresión, favorece para la reflexión sobre cómo a partir del ejercicio musical, se beneficia el desarrollo humano de la comunidad, desde una aporte personal fundamentado en la práctica diaria. Es decir, la música también es un ejercicio de participación comunitaria de los adolescentes, pues el saber que adquiere un joven músico conlleva a un aporte de conocimiento al compartirlo con su comunidad (Abreu, 2009).

Asimismo, cuando el joven encuentra un punto en común con aquellos que considera diferentes, se generan oportunidades de interacción y participación. Los sentimientos de los jóvenes traspasan los estereotipos de moda y popularidad y tras el deseo de conseguir el objetivo de la propuesta musical, se da vía al reconocimiento del par como una persona con ideales y emociones comunes. Es así, como a través de construcciones sonoras y rítmicas grupales, todos son iguales, desaparecen las diferencias materiales y se refuerzan las concordancias

emocionales. Un joven con oportunidad y capacidad de expresión, en un ser con la convicción y la necesidad de crecer racional y emocionalmente para aportar a los suyos (Abreu, 2009).

2.3.2. La narrativa como mediadora del aprendizaje emocional y social en los adolescentes.

En la primera etapa de la vida, la madre establece una relación con su hijo en la que le trasmite, de acuerdo con su estilo y a su historia, un dialecto que en principio el niño desconoce por lo que le resulta extraño, pero que con el tiempo y a fuerza de satisfacer placeres, necesidades y cariños, lo fija en su psiquismo como la producción simbólica más cercana, conmovedora, operante e íntima (Kristeva, 1993).

Esta experiencia inicial, es un reflejo del protagonismo de la palabra en el proceso de socialización del ser humano. Para Josepa Gómez (2003, p.178) “el aprendizaje del lenguaje está estrechamente relacionado con el aprendizaje de las cosas, de las relaciones humanas, del funcionamiento del mundo y del planteamiento referente a quien soy, de dónde vengo y a donde voy”

Con esta práctica, se marca entonces un diálogo de vida que conecta a lo físico con lo emocional, a través de un lento camino que va desde la percepción acústica hasta la apropiación del campo semántico. Es decir, se pasa del placer de oír al deseo de entender, y de allí, a la búsqueda de una significación que permita vincular la lengua materna con el fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y de confianza en sí mismo (Schlemenson, 2004).

Al llegar la etapa adolescente, la escuela se constituye como un lugar de interacción lejos del hogar, donde se comparten experiencias con adultos diferentes a los padres y en el que descubren a sus pares, con quienes a través

del establecimiento de relaciones afectivas, se apoyan, se enriquecen o se contradicen, los discursos que se traen del hogar. Es decir, el auto reconocimiento está mediado por el interés de aceptación social de sus iguales, es usual que los jóvenes piensen de manera colectiva y permanentemente busquen la afirmación de sus ideas en el grupo.

En este periodo, el desarrollo de habilidades para comunicarse con otros seres es fundamental para la supervivencia, por eso, una de las primeras competencias que se desarrolla en la escuela y que permanece presente durante todo el proceso escolar, es la lectoescritura, fundamentada con un enfoque académico, en el que se le otorga importancia a la constitución gramatical del idioma, la ortografía y las estructuras semánticas.

Pero la lectoescritura también puede generar afectos. Este hecho revela que el estudio del lenguaje no debe darse solo en el plano estructural, epistemológico o semántico, sino también, en el plano emocional donde las narrativas constituyen el eje central de conceptualización. En ese sentido, resulta esencial entender que el marco en donde se despliega el lenguaje es la narrativa. Así como lo ejemplifica Hardy (1977, p. 13), soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos y vivimos por medio de narraciones. El fin es narrar, crear memoria y hacer historia.

Por eso, la apuesta de la investigación es transformar esa mirada en el aula, y dirigirla hacia la narrativa a partir del ejercicio de escribir y narrar. La música es la encargada de crear el ambiente y mantenerlo como un espacio de educación emocional diferenciado de otras clases. El patrón de escritura se asocia entonces como un encuentro consigo mismo, es la oportunidad de conocer los estados emocionales más relevantes, poder leerse, y reflexionarse, y en esta vía, conseguir una gestión de emociones que afecte de manera positiva las decisiones de los adolescentes.

3. METODOLOGÍA

3.1. Descripción del proceso

La naturaleza emocional y social del adolescente vivida en el contexto escolar, se muestra como un ambiente dispuesto para el análisis de relaciones entre pares, pues genera situaciones en las que se pone en escena diversos intereses y estrategias delimitadas por un sistema de relaciones, que implica que las acciones, las creencias y las expectativas de los partícipes, interactúen, se manifiesten y se vinculen entre sí. Este es el escenario que se plantea para desarrollar esta investigación acción como un proceso de reflexión interactivo y crítico sobre los problemas referentes a la educación emocional y social entre pares adolescentes en etapa de transición de años primarios a secundarios, que puedan presentarse en la acción educativa.

La investigación acción se puntualiza como una forma investigativa que desea mejorar la práctica o la comprensión personal acerca de un problema determinado (Mckernan, 2008).

El profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción-que incluye el examen hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una acción para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación acción es un estudio científico auto-reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica (McKernan, 2008. p. 25).

La investigación se realiza en el grado sexto A del colegio Gimnasio del Norte de Bogotá, en un tiempo de ocho meses comprendidos en el año escolar 2011-2012. Se inician en septiembre 2011 y finalizan en abril del 2012. Más dos meses para la lectura de los talleres.

El punto de partida del trabajo de investigación, es el reconocimiento de la posición de los jóvenes, tanto individual como grupal, dentro de la estructura social del aula de clase. Para este objetivo, se hace necesario entrevistar a la profesora de quinto grado, ella es la maestra que los acompañó de manera permanente en el proceso educativo del año anterior, por lo que se supone, puede referenciar aspectos no solo académicos de los estudiantes, sino también características emocionales, sociales y familiares.

También se les pide a los jóvenes contestar de manera escrita, un cuestionario que alude a preguntas que dan algún tipo de información general, sobre sus expectativas individuales, así como experiencias y relaciones previas, referidas al ambiente familiar.

Asimismo, se realiza un Sociograma con el objetivo de identificar aspectos generales de su constitución grupal, como por ejemplo, estudiantes reconocidos como los más y los menos listos a nivel académico, los jóvenes referenciados como exitosos o con dificultades en el ámbito social y los pares con quienes estarían dispuestos o no, para entablar un vínculo que trascienda el aula de clase.

Este diagnóstico inicial, da un panorama de alteridad que visibiliza las categorías emergentes de análisis que guían el proceso de observación de las relaciones entre pares. De esta manera, no solo quedan en escena los intereses de las investigadoras, sino también, se descubre en el proceso las necesidades sociales y emocionales que manifiestan los adolescentes que participan de la investigación. Asimismo, las opiniones expresadas por los jóvenes en el tiempo referido al desarrollo de la propuesta de educación emocional, transforman y ajustan de manera permanente los contenidos de estas categorías inductivas.

Ahora, encontrar un método que posibilite, tanto la reflexión de las investigadoras sobre lo que observan, como la reflexión de los adolescentes sobre su actuar significa abordar el proceso de investigación con la modalidad de talleres divididos en dos temáticas principales: la música y la narrativa, pensadas como estrategias eficaces para la construcción de espacios de relación en torno a intereses individuales, no solo entre los jóvenes sino también, de estos con las docentes (investigadoras). Para Katzer (2011-2012), el taller es un ejercicio de memoria y una herramienta de construcción de datos en un espacio pedagógico.

3.1.1. Características del grupo investigado

El Gimnasio del Norte, es una institución educativa de carácter privado con más de treinta años de experiencia. Está ubicada en la localidad de Suba, Distrito Capital. El proyecto académico del colegio se apoya en los lineamientos de la organización del Bachillerato Internacional. Su misión y visión se orientan hacia una formación académica y humana bajo el lema "aprender a vivir". El colegio divide la formación en tres ciclos: programa de la escuela primaria (PEP), años intermedios (PAI) y diploma (DP). Este proyecto es compatible con el sistema de educación nacional en el área de las asignaturas, el tiempo asignado a cada una y en los métodos pedagógicos (Gimnorte, 2011).

El perfil de la comunidad apunta a construir una mentalidad internacional a través del fundamento de sus atributos, que se desarrollan de manera transversal al programa. En este, para los jóvenes entre los 11 y 16 años de edad, se considera que un buen dominio de la expresión en todas sus formas es fundamental para el proceso de aprendizaje, en tanto que permite a los jóvenes comprender, reflexionar y comunicarse de distintas formas (ibíd).

De igual forma, el currículo de la institución para el programa PAI aborda tres conceptos fundamentales: Aprendizaje Holístico, Conciencia Intercultural y Comunicación. Otro aspecto, son las áreas de interacción que se plantean para abordar situaciones diarias desde una mirada interdisciplinaria, que busca el desarrollo de capacidades y de actitudes organizativas hacia el trabajo colaborativo, así como el de habilidades de comunicación, de competencias en el manejo de información, la reflexión, las técnicas de resolución de problemas, las habilidades de pensamiento y la comprensión de conceptos interdisciplinarios y específicos de cada disciplina. Estas proponen formar jóvenes solidarios, informados y ávidos de conocimiento, capaces de contribuir a crear un mundo mejor y más pacífico, en el marco del entendimiento mutuo y el respeto intercultural (Ibíd.).

La población objeto de estudio se compone de 21 jóvenes entre los 11 y los 12 años de edad, que cursan el grado sexto A. Esto indica que son estudiantes que transitan del programa de escuela primaria (PEP), caracterizado por contar con una profesora base para la mayoría de materias, quien además está en permanente contacto con la familia y también, por llevar actividades en agenda y blog, al programa de años intermedios (PAI), en el que se suscitan muchos cambios, personales, en el espacio físico y las relaciones de poder, pues pasan de ser los estudiantes de mayor edad a ser los menores.

Es en este escenario, en el que se abren las puertas para realizar esta investigación y generar así, una propuesta de aula para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales en adolescentes en etapa de transición, usando como estrategias a la música y la narrativa. Además, se cuenta con la suerte de que la propuesta de investigación, no solo se amolda a los propósitos de formación de la institución, si no también, se proyecta como un proceso que apoya y potencializa el desarrollo de valores en los adolescentes fundamentado en el currículo.

Una de las áreas de interacción, en la que concuerda la investigación con la apuesta institucional es la denominada *Comunidad y Servicio*. En esta, el

propósito es lograr ideales cívicos de participación de los jóvenes en sus comunidades, a partir de la reflexión de las siguientes preguntas: ¿Cómo vivimos en relación con los demás? ¿Cómo puedo contribuir a la comunidad? Y ¿Cómo puedo ayudar a los demás? (Ibíd.).

Otro proyecto del Gimnasio que se conecta con la propuesta es el denominado *Homo Faber*. En este, los alumnos exploran de diversas formas los procesos y productos del genio humano al tiempo que aprenden a apreciar y a desarrollar en sí mismos, sus capacidades para transformar, disfrutar y mejorar la calidad de vida. Este plan pretende responder a las preguntas ¿Por qué y cómo creamos? Y ¿Cuáles son las consecuencias? (Ibíd.).

En el área de Salud y Educación Social se incluye el desarrollo de la inteligencia física, social y emocional de los alumnos, entendidos por la institución como los aspectos esenciales que contribuyen a llevar una vida sana e integral. En este plan, se busca generar en los estudiantes respuestas a los interrogantes: ¿Cómo pienso y actúo? ¿Cómo estoy cambiando? Y ¿Cómo puedo cuidar de mí mismo y de los demás? (Ibíd.).

Dar respuesta a estos interrogantes, supone una reflexión sobre el actuar, es decir, una toma de decisiones responsables que no pueden darse mágicamente, sino a través de un proceso que comienza, por el reconocimiento de sí mismo para luego, interactuar con su par y su comunidad, eso sí, mediado en la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro. Este es el fundamento que se desarrolla en esta propuesta de investigación.

3.2. La música y la narrativa: sustento de la propuesta

Para Bronfenbrenner (1987), una relación se establece, “cuando una persona en un entorno presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas” (p. 76). Este enunciado, identifica dos palabras claves para la construcción de relaciones: la atención y la participación, que en suma se definen en el interés del individuo.

Ahora, captar la atención o el interés de un adolescente y de esta manera, lograr que participe de un proceso de desarrollo de habilidades en educación emocional y social, es una de las inquietudes iniciales de la investigación. Pues adquirir las sensibilidades, las motivaciones y las habilidades necesarias para ayudar y cuidar a otros seres humanos, es esencial para que una sociedad pueda mantenerse (Bronfenbrenner, 1987 p. 73).

Se propone entonces, realizar un trabajo de observación a nivel de microsistema (entre pares), pues el interés es el de conocer formas de vínculos sociales y emocionales que se tejen en esta etapa de transición, sin olvidar, que es una edad caracterizada por no ser estable y por sufrir cambios emocionales y físicos permanentes. En ese sentido, es importante encontrar características y gustos comunes que generen estabilidad en la observación.

Es aquí, donde la música y la narrativa entran en el escenario, pues sus efectos en el ser humano a nivel emocional, comienzan desde el vientre materno con la formación de sus sentidos. El oído es el primero en desarrollarse, y la facultad de escuchar, es el punto de unión entre la música y la narrativa. Hablar, cantar, interpretar, narrar, son acciones mediadas por el sonido, una onda sonora que al contacto con el cuerpo, produce una vibración que se percibe y genera una significación, positiva o no, en el ser.

Elegir el microsistema (pares), como punto de observación, no deja por fuera al meso y al exosistema, sin embargo, con el ánimo de ser precisos y de no extenderse, se limita la observación en cómo pueden fortalecerse los vínculos que

se construyen en este contexto y cómo estos definen o modifican los estados emocionales de los jóvenes en transición de primaria a secundaria

El método de observación, está dividido en tres momentos denominados: *Conmigo*, *Contigo* y *En comunidad*, que desde la mirada ecológica, si bien se observa un microsistema, esta forma nos permite ver diferentes relaciones que generan nuevas estructuras ecológicas. La primera: conmigo (microsistema), hace referencia a cómo se da la relación consigo mismo, en términos de reconocimiento emocional en el cuerpo. Contigo (mesosistema), da información sobre cómo se da la relación con el par, y finalmente en comunidad dentro y fuera del colegio (exosistema) que es cuando se observa la capacidad de reflexión de cada quien para reflejarse, no solo en los entornos en los que participa de manera activa sino también, en los que podría llegar a participar.

3.2.1. La música

La música es un modo de expresión del ser humano, por lo tanto, solo podemos captar su carácter real al relacionarlo con él mismo. Edgar Willems (1890-1978), pedagogo, educador y terapeuta, se destacó por presentar una pedagogía musical, basada en las relaciones psicológicas existentes entre la música, el ser humano y el mundo creado. Willems (1954), considera al ritmo, así como a la melodía y a la armonía, como elementos de una “síntesis musical-humana” (p.12). Su teoría, relaciona la vida humana con la práctica musical y define al hombre como: *instinto, afectividad e intelecto*, y propone al ritmo a la melodía y a la armonía como sus iguales, en el mismo orden.

En ese sentido, considerar la música como un medio y no como fin, para transformar emociones en adolescentes y fortalecer vínculos positivos entre ellos, nos conlleva a una relación directa de aspectos fundamentales del ser. Para

Willems (1954, p. 44-45) la melodía es la voz humana, la armonía la manera como se piensa, pero el ritmo representa la integralidad de la vida, es a la vez espiritual y material. Pues así como el ritmo surge de la vida mental, también emerge de la vida afectiva o espiritual. Pero es el instinto el que sabe de dónde extraer la vida que debe animarlo.

Esta es la razón por la que el ritmo se convierte en protagonista de la propuesta de investigación, pues en la vida diaria, no existen espacios que no lo conlleven. Caminar, escribir, hablar, pintar, escuchar, contar, todo esto, sugiere un ritmo distribuido de manera equilibrada en un tiempo y en un espacio determinado. Entonces, se puede hablar de una vida rítmica en el aula, es decir, de una vida en movimiento, que en la etapa adolescente, se encuentra en constante agitación, expresada en la desorganización corporal, con acciones a veces bruscas y descontroladas.

La música genera una conciencia rítmica que ordena instintivamente el movimiento, pero Willems (1954) propone, que el proceso debe darse por fases, primero hay que despertar y desarrollar el instinto rítmico, luego debe ocurrir una toma de conciencia y finalmente un dominio de este. Esta idea, fundamenta la propuesta musical para el control de las habilidades emocionales y sociales, a través de un reconocimiento y manejo corporal mediado por la música. Pues la intención, es construir un proyecto piloto abierto, en el que en una primera fase se incentiva la mirada hacia el interior, y se permita el reconocimiento de sí mismo, también que genere preguntas sobre el movimiento, el cuerpo y su experiencia particular.

Es un espacio que favorece la auto observación, el reconocimiento del cuerpo, como un medio para exteriorizar de manera asertiva emociones, y para comprender sensorialmente el mundo.

En una segunda etapa, se transita del despertar a la toma de conciencia del movimiento en relación con el otro. La idea acá es superar un poco la dificultad para moverse de manera coordinada, y evolucionar hacia el desarrollo de la

imaginación motora (Willems, 1954, p. 36). Y así, motivar al adolescente para que descubra un lenguaje propio, no tema expresarlo y aprenda a compartir un mismo espacio con su par.

De igual forma, la propuesta coincide con la intencionalidad del método Dalcroze (1865-1950). Una pedagogía musical que se basa en el principio del movimiento, y une a los ritmos corporales con los musicales a través de la exteriorización espontánea de las actitudes interiores, dirigidas por los sentimientos que animan la música (citado en Willems, 1954).

3.2.2 .La Narrativa

La necesidad de gestar una educación emocional y social en el espacio escolar adolescente cobra fuerza con cada día. Por eso, es preciso potenciar un entorno óptimo para el aprendizaje, en el que se unan los fundamentos académicos con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales y se convierta en un contexto escolar atractivo para los jóvenes, que ofrezca oportunidades reflexivas e intercambios dialógicos y narrativos, que sea potencialmente activo en la expresión de la singularidad y que promueva lo imaginativo (Schlemenson, 2004).

Este es el ideal del que se parte para la construcción de la propuesta. La narración oral o escrita como una herramienta que ayude a los adolescentes a explorar sentimientos, a reconocer y a gestionar emociones, a desarrollar el interés y la preocupación por los demás, a establecer vínculos positivos, a tomar decisiones asertivas y éticas, pero sobre todo, a forjar nuevas realidades. Cada vez que un sujeto narra algo, se compromete con aquello que dice o escribe (Schlemenson, 2004, p. 44).

Escribir es narrarse a sí mismo. Comprende la práctica de elegir, excluir y poner en relieve aspectos de la subjetividad humana, al tiempo que expande las

representaciones simbolizantes (Schlemenson, 2004, p. 47). La escritura, es una experiencia íntima y solitaria que alude a lo más profundo y singular de la experiencia humana, en la que a pesar de que se quiera compartir con otro, queda siempre como una experiencia subjetiva (Kristeva, 2001).

En ese sentido, pensar en una constitución de subjetividad del ser humano, es referirse a la capacidad de pensarse en relación con el otro. Esto es posible a través de la auto-observación, el poder mirarse y reconocerse genera conciencia de sí mismo y otorga la facultad de describirse a través de la palabra: *lo que veo y lo que comprendo*. De esta manera, pensar estrategias de escritura en el espacio escolar que den cuenta de los procesos de vida, es una manera de hacer visible cada historia en el espacio diario que se comparte, es reconocer el mundo privado en la construcción pública, o como apunta Schlemenson (2006) es la confluencia de la diversidad y de la heterogeneidad de subjetividades en un mismo grupo escolar.

Educar entonces en la búsqueda de la intimidad a través de la escritura, es una herramienta que mejora la calidad de la educación y potencia los procesos de pensamiento del adolescente pues desarrolla su capacidad de reflexión sobre las acciones y la conciencia de cómo influyen las decisiones, tanto en la vida propia y como en la de los demás. Pero para lograrlo, hay que adecuar las características del aula a un tipo de educación que fortalezca las posibilidades de los individuos de educarse en un lugar con espacios suficientes para desplegar narrativas singulares sin reprimendas ni represiones (Schlemenson, 2006, p. 55).

3.3. Punto de partida

3.3.1. *Observación inicial.*

El grupo de sexto A del año 2010 – 2011 del colegio Gimnasio del Norte de Bogotá, se conforma por un total de 21 adolescentes entre niños y niñas que oscilan entre los once y los doce años de edad. A excepción de dos estudiantes, todos llegan con un proceso de vínculo gestado desde la primaria. En los dos primeros bimestres el curso evidencia un bajo rendimiento académico, que en ese momento, es atribuido al proceso de acople de la transición de los años primarios al bachillerato.

Frente a esta situación, el colegio adopta medidas como realizar encuentros con las familias de los estudiantes para desarrollar estrategias en conjunto. Sin embargo, no se conoce información sobre el seguimiento de las prácticas planeadas en dicha reunión. Con el avance del año escolar, a la difícil situación académica se le suma los problemas de relaciones sociales y emocionales entre los adolescentes con evidencia de varios casos de agresión física, en algunos casos, los chicos argumentan que es un juego y en otros discusiones. El grupo también presenta resistencia a seguir instrucciones, lo que acarrea inconvenientes con algunos profesores quienes manifiestan que de manera reiterativa se les llama la atención para que no griten, se concentren y escuchen.

Aunque el departamento de orientación escolar interviene en el caso con el desarrollo de estrategias y charlas que indagan acerca de preguntas y sugerencias, tanto en los adolescentes como en los profesores para encontrar así una solución al conflicto, la situación no mejora y más bien si empeora con la renuncia de la directora de grupo quien argumenta su decisión, en el desgaste físico y emocional que le genera la tensión que experimenta con varios estudiantes, así como el no sentirse apoyada por parte del coordinador.

En el tercer bimestre Lorena Reyes, docente de *Lengua A* y una de las autoras de esta investigación asume la dirección de grupo. Se encuentra entonces con un curso en el que tanto los estudiantes como sus familias, manifiestan que desde los grados primarios evidencian problemas de intimidación entre pares que se han agravado con el paso a bachillerato. Las víctimas frecuentes de esta conducta son los niños de menor edad y las niñas con una marcada timidez social. A la denuncia de la situación, la institución toma medidas de tipo correctivo: sanciones, llamados de atención en la agenda y ser enviados a hablar con el coordinador. Sin embargo, el fenómeno en vez de mejorar se agrava con la conformación de grupos sociales excluyentes que no aceptan integrarse con colectivos diferentes, quienes además de manera constante realizan entre ellos prácticas de burla, celos y agresividad, especialmente en el género femenino.

En la última etapa del año escolar los esfuerzos de la dirección de grupo se enfocan hacia la mejora de las dificultades académicas, a partir del uso de estrategias de lectura de cuentos y el trabajo con canciones en las que se mencionan algunos temas que se viven en el grupo, con este ejercicio, la profesora logra empatía con los estudiantes y puede establecer acuerdos de convivencia. Pero en esta fase final sucede algo inesperado y devastador para el curso, uno de sus pares es acusado de acoso sexual hacia una compañera a través de medios virtuales. Esto desencadena en la expulsión de la institución del estudiante. La idea es sentar un precedente en la comunidad educativa y de esa manera evitar que el comportamiento se repita.

Pero la mirada desde la directora de grupo es que este hecho deja una fuerte impresión en los jóvenes, sobre todo en los amigos del chico expulsado, pues ellos eran sus cómplices en esta práctica pero no dimensionaron la implicación y la gravedad del asunto. A partir de este hecho, el curso es rotulado a nivel general como los peores estudiantes del colegio, y así lo asumen. Los resultados finales son desalentadores, cuatro estudiantes pierden el año, se hace necesario reubicar a dos jóvenes por problemas frecuentes de intimidación. Y lo preocupante, es que en conjunto manifiestan una actitud pasiva frente a todo lo que sucede.

Esta experiencia le genera impotencia y frustración a la directora de grupo Lorena Reyes licenciada en literatura, al sentir que no cuenta con las respuestas adecuadas para apoyar los procesos sociales y emocionales de los jóvenes en etapa de transición de los años primarios a bachillerato. Al tiempo, le inquieta el cómo desarrollar herramientas que estén más allá de la sanción disciplinaria y que le permitan a los adolescentes hablar de sus emociones y generar prácticas de auto-observación y reflexión que fomenten la proyección de sus intereses de una manera positiva, a la vez que se fortalecen los procesos académicos, por lo que decide emprender el proceso de educación emocional y se encuentra con Lizeth Bautista maestra en música, con quién comparte las mismas inquietudes , pero con un enfoque definido en: *educación musical = educación para la vida*.

3.3.2. Datos de referencia

El proceso de sistematización de los datos comienza por identificar las características sociales y emocionales que presentan los estudiantes del grado sexto A del año 2011 – 2012 del colegio Gimnasio del Norte. Esta acción conlleva entrevistar a la docente del grado quinto, aplicar a los estudiantes un cuestionario denominado *hoja de vida*, y realizar un Sociograma. La información recogida se analiza mediante el proceso de codificación, de esta manera se identifican conceptos claves que relacionadas representen y evidencien cómo se da la naturaleza emocional y social en los adolescentes partícipes de la investigación. Esta mirada implica, la relación entre pares en el aula de clase, la relación de estos con la directora de grupo, con otros profesores y con sus familias.

En las *hojas de vida*, los jóvenes manifiestan una necesidad constante de relacionarse afectivamente, pues cuando se les pide recordar para escribir un momento feliz y un momento triste de su vida, todas las reflexiones aluden a algún tipo de vínculo relacionado con el maternal, el paternal, la amistad y el romance.

Es así como tienen presente como momentos de alegría cuando nace su hermano, la fecha en que conocen a la chica que les gusta, o el primer día de clase.

“Mi momento feliz fue cuando mi mejor amigo me dijo: Patty⁸, tú fuiste, eres y serás mi mejor amiga por siempre, no te preocupes, siempre vamos a vivir la vida siendo los mejores amigos”⁹ *relato de una niña*.

De la misma manera, cuando se les pide pensar en un momento triste los chicos referencian de manera repetitiva el miedo que les produce perder su figura de apego y de vínculo expresándolo con palabras como, desconfianza, deslealtad y muerte, esta última no solo la reseñan a la pérdida de familiares, sino también a la de mascotas. De igual forma, expresan su tristeza al sentir que no hacen parte del grupo y no son aceptados.

“Tengo un hermano que vive en Uruguay, sinceramente ese fue el momento más (espacio) de mi vida, fue como si me arrancaran un gran pedazo de mi, ni siquiera el mejor escritor puede describir el sentimiento que sentía.” *escrito por una niña*.

“Mi momento triste fue cuando mi abuelita se murió, y cuando la abuelita de mis primos se murió pues yo la consideraba como mi abuelita. También cuando Martina se fue del colegio (una amiga)” *relato de un niño*.

“El momento más triste fue cuando mis padres casi se divorcian = (” *relato de un niño*.

“Momento triste: perder el año, ver a mis amigos avanzar y yo quedarme” *relato de un niño*.

“Un momento triste de mi vida fue cuando a mi abuela le dio cáncer y quedó con memoria de corto plazo por un tiempo y no recordaba nada de mi” *relato de un niño*.

⁸ Los nombres que aparecen en el documento fueron cambiados para proteger la identidad de los participantes de la investigación.

⁹ La citas textuales que se referencian en esta primera parte, son tomadas del ejercicio *hoja de vida* escrito por los adolescentes de sexto A del colegio Gimnasio del Norte.

Sin embargo, en sus escritos también reconocen padecer los procesos de transición tanto de los años primarios a los secundarios, como del cambio de residencia o de curso. Pues este ambiente escolar se caracteriza por encontrar habitualmente entre los estudiantes a chicos que por cuestiones del trabajo de sus padres han tenido que dejar su vida en otros países, o en otros colegios de fuera y dentro de la ciudad, situaciones que los enfrenta a sufrir rupturas emocionales principalmente en la esfera de la amistad y del romance, aunque también en la paternal y maternal (familiares).

“Mi momento triste fue cuando me fui de Brasil para Colombia” *relato de un niño.*

“momento triste: cuando fue mi primer día de colegio” *relato de un niño.*

“momento feliz: cuando volví de Panamá a Colombia” *relato de un niño.*

Y aunque en los jóvenes su atención es variable y su personalidad reflexiva apenas comienza a edificarse, ya manifiestan de manera espontánea la necesidad de aprender competencias emocionales y sociales, e identifican la falta de estas, como algo que les afecta para ser felices en su vida diaria.

“Me gustaría ser un poco más tranquilo porque algunas veces me pongo muy verraco” *relato de un niño.*

“En realidad me gustaría poder retroceder el tiempo para corregir mis errores” *relato de un niño.*

“Me gustaría poder hacer más amigos, ser sociable e inteligente” *relato de un niño.*

“Me gustaría ser más comprensiva porque a veces me encierro en lo que pienso y no dejo que los otros se expresen.” *relato de una niña.*

Pero también es evidente que en el intento por mantener, recuperar o controlar el vínculo con papá y mamá, con el romance o con el amigo, los adolescentes acceden a estrategias de manipulación que son reforzadas o disminuidas de acuerdo a los contextos. Por ello, el adolescente de manera frecuente no hace un reconocimiento de las consecuencias de sus acciones, y le es más cómodo buscar un culpable para justificar sus propios actos. Esta es una de las dificultades de transición emocional a las que se ve enfrentado el joven, pues es una etapa en la que transita de que papá y mamá respondan y lo asuman todo, a empezar a hacerse responsable por sí mismo de sus actuaciones.

En la lectura de la entrevista hecha a la profesora de quinto grado, se resalta en su discurso la referencia que hace la docente de manera permanente hacia la relación estudiante - familia versus vida académica – institución. Para ella, la vida académica y social con éxito en los adolescentes, tiene un alto grado de dependencia de la relación armónica familiar. Pues con frecuencia se refiere de manera positiva, e identifica con capacidades escolares y sociales, a los jóvenes que vienen de familias que se han caracterizado por estar pendientes de sus hijos y por ser estables emocionalmente, de la misma manera comenta la situación negativa de algunos adolescentes, justificada en las actitudes no asertivas de sus padres.

Puede decirse entonces que la etapa adolescente, se convierte en la evaluación de la educación asertiva o no de la primera infancia, es el enfrentarse a las consecuencias de las malas decisiones, pero es clave mencionar el hecho de que así el proceso de educación en los primeros años de infancia haya sido el mejor, esto no le quita lo difícil de la naturaleza del desarrollo de esta fase humana, mas si garantiza que se salga adelante y con éxito de esta etapa crucial de la vida.

La transición de niño a adolescente no solo implica a la vida escolar sino también a la vida afectiva, social, emocional y familiar. Y es una experiencia vivida tanto en los jóvenes como en los padres, pues para estos últimos, también es un momento de asumir cambios en la forma de relacionarse con estos nuevos hijos. Entonces

para ellos, el significado de fortalecer sus vínculos positivos ya no representa solo protección y cuidado, ni tampoco abandono a la suerte. Ahora el reto, es generar condiciones de seguridad y confianza en las que los adolescentes puedan acceder a otra relación consigo mismos, puedan interactuar con sus maestros, con sus pares y a partir de ellas, también con sus padres. Así, el vínculo propicia el sentido común entre las personas y hace que juntos trabajen en torno a un objetivo desde diferentes perspectivas.

3.3.3. Situación del año anterior 2010 – 2011

En el cuadro 1 se listan las principales necesidades emocionales y sociales de los adolescentes que participan de la investigación, referenciadas en la entrevista hecha a la docente del grado quinto.

Tabla 1

Problemática emocional y social evidenciada por la docente de quinto grado
Consigo mismo
➤ Al adolescente le cuesta perder y no tener la razón. ➤ Tiene dificultad para entender y aceptar el porqué de una calificación baja. ➤ Utiliza estrategias conflictivas, se queja y exige que lo valoren de igual forma,

pareciera que se siente insatisfecho con todos los trabajos y reclama constantemente las preferencias que se hacen a los otros y no a él.

- Le molesta sentirse en menor nivel académico que el de sus compañeros.
- Es una niña con poca profundidad en su pensar, le gusta llamar la atención y usa estrategias como llorar por todo.
- Utiliza estrategias de manipulación como quejarse, revisar todos los trabajos y llamar a mamá para que abogue por él.
- Necesita autocontrol.
- No asume las consecuencias de sus actos.
- Tiene baja autoestima.
- No expresa lo que siente.
- No expresa argumentos válidos para explicar su llanto constante.
- Se deja influenciar con facilidad.
- Los contrastes emocionales la afectan en extremos, necesita autocontrol emocional.

Con los otros

- Necesita afecto y lo deja ver en sus relaciones entre pares.
- Envía mensajes erróneos al sexo contrario que incitan a la falta de respeto.
- Tiene dificultades de expresión, entonces envía mensajes contrarios a los que siente y piensa.
- Le cuesta relacionarse, hablar en público y expresar sus opiniones ante un grupo.
- Es tímida y callada, si no la obligas a hablar no hay manera de que la

escuches.

- Puede herir con sus palabras, pero nunca tiene esa intención.
- Tiene dificultad de expresar lo que siente sin ser brusco.
- No se relaciona fácilmente necesita pasar por un estímulo de vínculo.
- Reclama atención de su mamá, se siente desplazada en atención por su hermano y ha tenido dificultades por no superar esta situación.
- Es envidioso, hace comentarios feos, necesita control pues puede ser un intimidador en formación. Sin embargo, tiene aceptación en el grupo.
- Tiene las mismas características negativas, por eso comparten todo y se refuerzan la personalidad mutuamente.
- Es una niña que se deja influenciar por las actitudes de niñas manipuladoras.
- Es sensible y se deprime con facilidad por la situación negativa del otro.
- Es un niño que está en despertar hormonal y necesita límites frente a este tema.
- Sus trabajos carecen de estética, le falta profundidad en su pensamiento, le cuesta ser crítico.

3.3.4. Situación inicial del año en curso 2011 – 2012

A continuación en el cuadro número 2, se listan las principales necesidades emocionales y sociales evidenciadas por los estudiantes que participan de la investigación.

Tabla 2

Problemática emocional y social evidenciada por los adolescentes
El adolescente le teme a:
La pérdida del vínculo familiar, de amistad y del romance.
➤ La separación de los amigos. ➤ La separación familiar. ➤ La separación por muerte. ➤ La separación por olvido.
Al adolescente le hiere:
Sentirse rechazado por el grupo
➤ La hipocresía. ➤ El irrespeto. ➤ La falta a la confidencia. ➤ La trampa. ➤ La mentira. ➤ La culpa.
El fracaso en los procesos de transición
➤ De los años primarios a bachillerato ➤ De cambio de residencia: de un país o de una ciudad a otra.

- De cambio de curso escolar: como consecuencia del anterior, o por pérdida académica

El adolescente quiere desarrollar habilidades para:

Reflexionar sus actos antes de cometerlos y evitar equivocarse

- Habilidad para hacer amigos.
- Habilidad para relacionarse con sus pares.
- Tener autocontrol.
- Éxito en la transición del colegio.
- Atención familiar.
- Aprender a escuchar.
- Tener una voz.
- Que lo escuchen.
- Cambio hacia lo positivo.
- Ser más tranquilo.

3.4. Estado de la relación social entre pares adolescentes

3.4.1. El Sociograma.

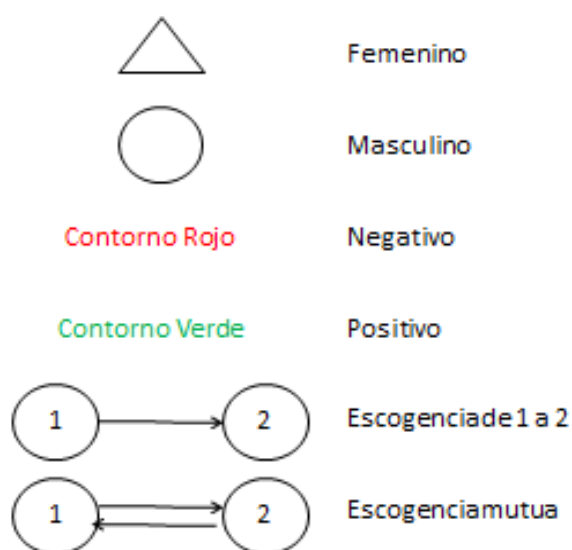
Para la elaboración del Sociograma se plantean tres preguntas en sentido positivo y negativo. Son cuestionamientos que pretenden obtener información general referente a cómo están conformadas las relaciones académicas, sociales y de vínculo entre los pares adolescentes que participan de esta investigación.

Pregunta 1 (ver Esquema 2. y Esquema 3): Si tuvieras que elegir a uno de tus compañeros para hacer un trabajo en grupo a quién escogerías y a quién no escogerías.

Pregunta 2 (ver Esquema 4 y Esquema 5): Tu familia organiza una salida un fin de semana y puedes invitar a alguien. A quién escogerías y a quién No escogerías.

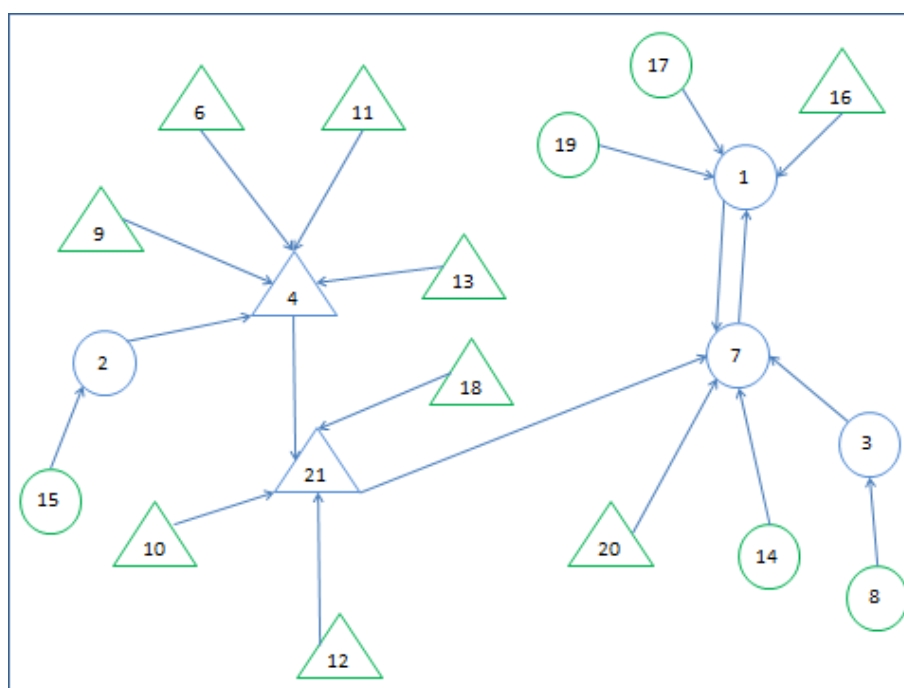
Pregunta 3(ver Esquema 6 y Esquema 7): Cuál de tus compañeros o compañeras crees que tiene más habilidades sociales y por qué. Quién tiene menos habilidades sociales y por qué.

Convenciones



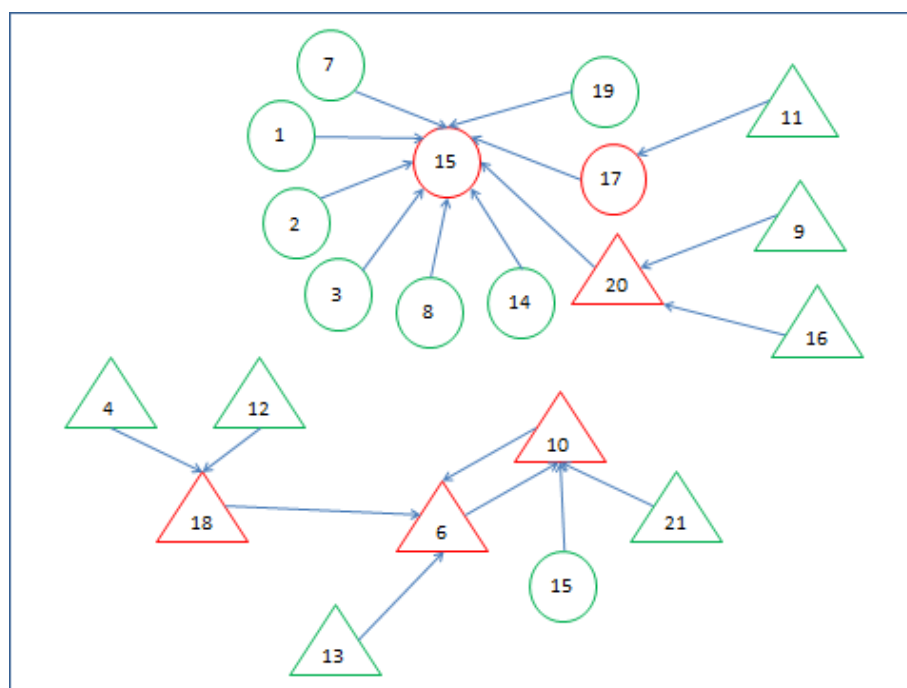
Esquema 2.

Respuestas positivas



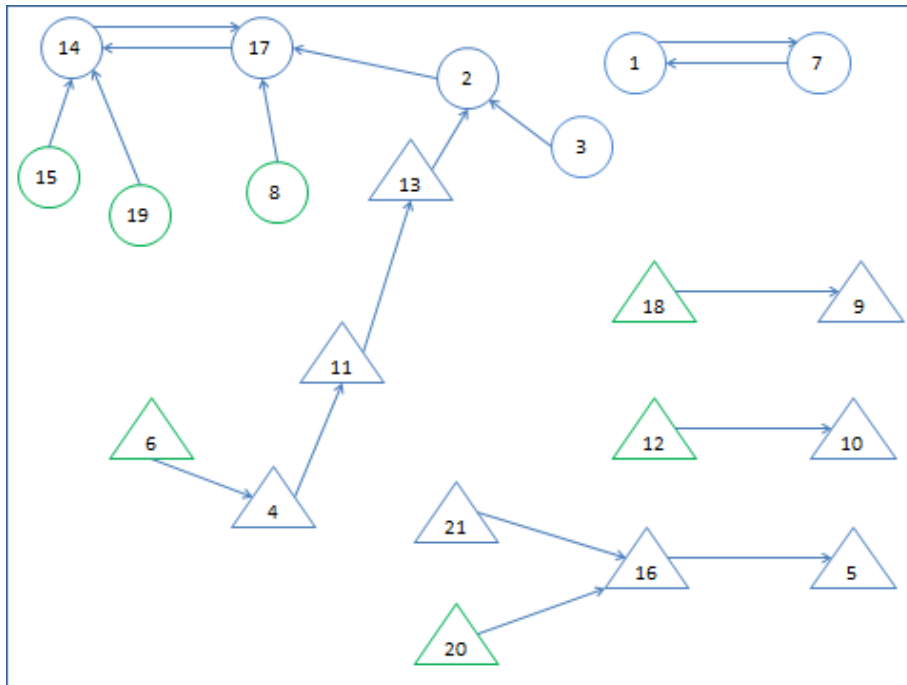
Esquema 3

Respuestas negativas



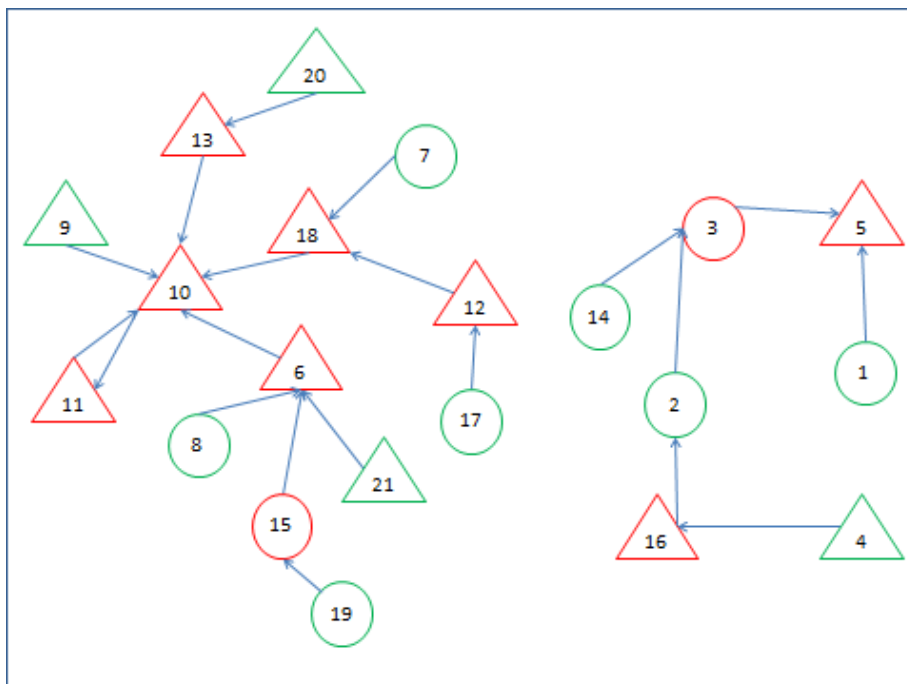
Esquema 4

Respuestas positivas

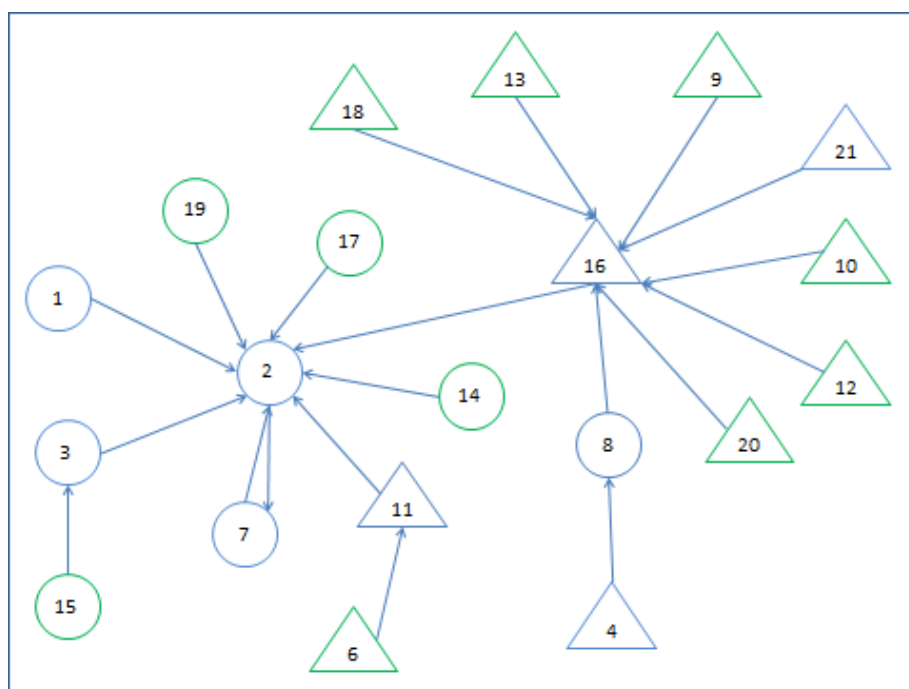


Esquema 5

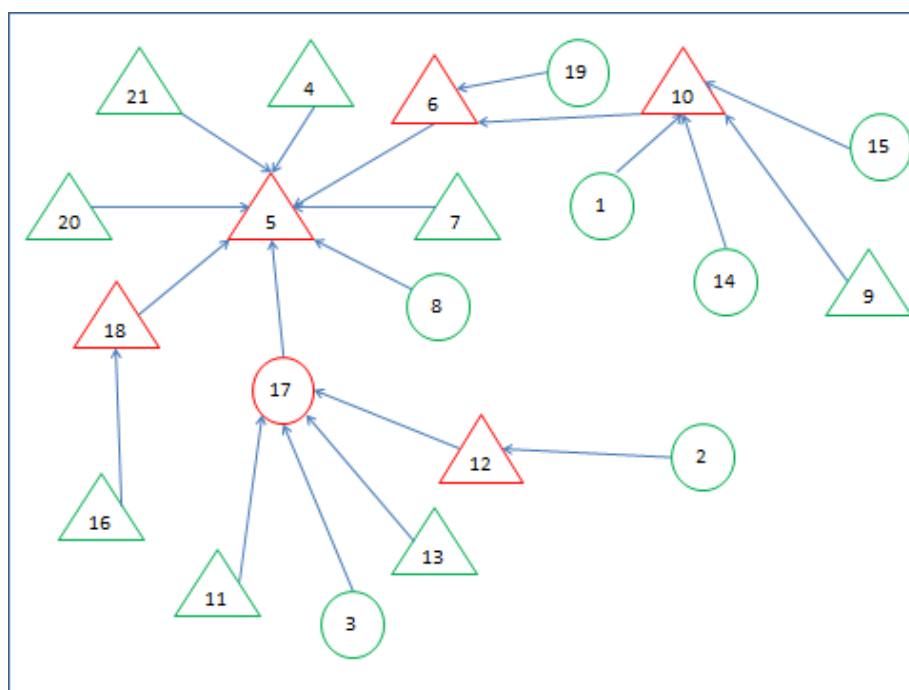
Respuestas Negativas



Esquema 6
Respuestas Positivas



Esquema 7
Respuestas Negativas



Al analizar los gráficos resultantes de la aplicación del Sociograma, y en cuanto a la primera pregunta referida a: Si tuvieras que elegir a uno de tus compañeros para hacer un trabajo en grupo a quién escogerías y a quién no escogerías, se encuentra una marcada separación en la elección por género, pues todas las niñas eligen a la misma estudiante, y los chicos también optan de manera preferente entre ellos. Sin embargo, en el caso de los niños y a diferencia de las chicas, no hubo un joven que resaltara por tener mayoría en los votos. En la parte de la elección positiva, esta tendencia se mantiene, a excepción de dos o tres casos.

La niña con mayor número de elecciones positivas, de acuerdo a los resultados de esta pregunta académica y a la información suministrada de manera escrita por ella, se caracteriza por vivir junto a su mamá, su hermano y su papá. También se considera con habilidades poéticas, como una buena hija y hermana pero dice que anhela ser más comprensiva. Manifiesta que le gusta escribir canciones y escuchar música. Por su parte, la profesora de quinto grado la define como la *súper niña* con la *súper mamá*. Como dato adicional, la docente comenta cómo la estudiante pasa por una crisis que considera normal en la adolescencia, pues la chica comienza a sentir que su mamá pasa más tiempo con su hermano menor, y como la niña en casa también es *uno A*, cuando esta reclama atención, la respuesta recibida es: *usted puede sola*. Llega un momento en que se tensiona la situación pero se resuelve de manera asertiva, pues mamá e hija discuten el suceso para exponer sus puntos de vista. Finalmente todo se soluciona.

En cuanto a la niña que recibe el mayor número de rechazos negativos académicos, se sabe por ella, que vive con su mamá, su papá y su hermano. Le gusta la música, cantar, bailar y el chocolate. Además se considera una niña íntegra y amiguera pues disfruta compartir con las personas. También, desea aprender a pintar y tener una letra más bonita. A su vez, la profesora de quinto grado la define como una niña difícil, pues aunque cuenta con una familia que está pendiente de ella, emocionalmente es inestable y no tiene la habilidad de expresar

lo que siente, entonces recurre a llorar por todo, pero cuando le preguntan qué pasa, no puede explicar un porqué.

Esta situación, comenta la docente, ha hecho que la relación con sus compañeros y compañeras sea complicada, pues aunque ellos dicen que le tienen paciencia, también es cierto, que especialmente las niñas se cansan de escucharla llorar todo el día y por todo. Adicional a esto, esta chica se caracteriza por tener una personalidad que no solo manipula, sino que también se deja influenciar de manera negativa por sus relaciones de amistad, pues hoy dice: *eres mi amiga* y bajo ese precepto hace todo lo que le proponen, de igual forma mañana puede cambiar de opinión eso sí, de acuerdo a las condiciones de la amistad que quiera alcanzar. Es una niña que necesita autocontrol emocional, argumenta la profesora de grado quinto.

En las respuestas de carácter negativo a la segunda pregunta, referida a: Tu familia organiza una salida un fin de semana y puedes invitar a alguien, a quién No escogerías. Salvo unos tres casos, se mantiene la tendencia en la elección de separación por género. Pero en esta ocasión, los niños son quienes identifican a un compañero con mayor número de votos de rechazo, en cambio las niñas, se muestran más dispersas en esta decisión.

En cuanto a la elección positiva de la segunda pregunta: Tu familia organiza una salida un fin de semana y puedes invitar a alguien. A quién escogerías, las características de preferencia son definidas también por el género y en varios casos, coinciden en correspondencia hacia los dos sentidos, pero no se evidencia una preferencia mayoritaria hacia alguien, sino más bien, elecciones personales.

El chico con mayor número de elecciones negativas, y de acuerdo a la información dada por él, vive con papá y mamá, le gusta cantar, escuchar y escribir canciones. Cuando se le pregunta qué le gustaría hacer, da una respuesta que denota reflexión sobre su actuar, pues dice que le *gustaría poder retroceder el tiempo para corregir sus errores*. Para la profesora de quinto, este es un niño que ha tenido varios problemas en el año, y aunque su mamá se muestra pendiente de él,

a veces esta acción se convierte en una postura negativa, pues tiende a ser sobreprotectora. Este chico puede ser un estudiante de los mejores, pero es un niño que se esfuerza en lo mínimo, habla poco y asimismo escribe. Además, es un joven que no muestra interés por ser mejor y por eso, tiene varios compromisos académicos, añade la docente.

El niño elegido con mayor dificultad social en la tercera pregunta, está claramente identificado, pues es un chico que vive un proceso difícil de transición de vivir en Argentina a vivir en Colombia, y se resiste a vincularse a la nueva estructura social, por esto, ha tenido dificultades de relación con el grupo, pues no se integra, no habla y no participa en las actividades propuestas. Un ejemplo de ello es que no quiso responder las preguntas del Sociograma, y cuando la directora de curso lo aborda de manera personal para solicitar de nuevo su participación, solo contesta la tercera pregunta en el ítem negativo, escribiendo su nombre. Asimismo, su actitud es de letargo permanente, no mantiene una postura erguida, de hecho su posición frecuente es estar recostado sobre la mesa. Es un chico que cuenta que vive con su papá, su mamá, su hermano y menciona también a su mascota. Manifiesta también que le gusta hacer trucos en su bicicleta, practicar motocross y el video juego. Pero también expresa su necesidad de poder hacer más amigos, aprender a ser sociable y ser más inteligente.

Es interesante ver que las respuestas dadas en esta tercera pregunta: Cuál de tus compañeros o compañeras crees que tiene menos habilidades sociales y por qué. Muestra también que los adolescentes asocian las dificultades académicas con las cuestiones emocionales, pues los elegidos en el segundo lugar, son los mismos que obtienen el primer puesto en cuanto al rechazo académico.

Para los elegidos en la tercera pregunta: Cuál de tus compañeros o compañeras crees que tiene más habilidades sociales y por qué. Quién, se mantiene la separación de género en la elección, y con esta el modelo que los adolescentes desean alcanzar, pues es clara la relación de las figuras preferidas con el prototipo impuesto por la estructura social actual. Tal es así, que para las niñas la figura a

seguir es delgada, bonita, exitosa con los romances, y se caracteriza por cambiar de relaciones constantemente.

Sin embargo a nivel emocional, académico y familiar, según la profesora de quinto, esta es una niña con un componente familiar complicado. Adicional a ello, emocionalmente expresa de manera constante la necesidad de afecto, pues *te vive abrazando, vive colgada de ti, y esta actitud da pie a los niños para que hagan cosas con ella y después entonces está llorando por todos los corredores porque le dicen cosas feas*, argumenta la docente. También es una chica hábil para manipular, pues cuando no hay conflicto es muy dulce, pero si aparece una situación que le mueva la estructura, *saca lo peor que hay en sí*. Es una chica que tiene diversas habilidades, pero con el caos emocional que vive, no las pueden encaminar hacia ningún lado, añade la profesora.

Según información dada por la niña, se sabe que vive con su mamá, su padrastro, y una media hermana. Además comenta que no vive con su hermana mayor porque ella prefiere estar con su papá. También se considera una chica inteligente, y atlética que le gusta escribir canciones, tocar piano, trompeta y cantar y que desea ser más hábil para las matemáticas. Dice que cuando sea grande quiere ser fotógrafa, pues considera que es una forma de expresar los sentimientos de una manera diferente: *No solo es tener un equipo electrónico en tus manos es la forma en donde guardas experiencias, memorias y momentos, más que todo eso es felicidad*.

En cuanto al referente masculino elegido con mayor éxito social, es un chico que según él, vive con su mamá, su papá y dos hermanos. Se considera gracioso y agradable pues no tiene miedo de decir lo que piensa en términos jocosos, la profesora lo identifica como *un niño juicioso, con buen humor súper bonito, audaz, equilibrado, todos pueden ser sus amigos*. También comenta que tiene una familia divina, es hijo de militar entonces el papá siempre está *ahí frente al cañón*. Sin embargo, es un chico que tiene *la hormona al rojo*, argumenta la docente, y no sabe dónde medir dónde poner el límite, entonces *hay que enseñarle, tratamos en lo más posible de enseñarle*.

A esta última elección, se le agrega la pregunta ¿por qué crees que tiene habilidades sociales y por qué no? de las respuestas, se puede extraer lo que para ellos se define como necesario para ser socialmente exitoso, así como las razones para no serlo.

Tabla 3

Por qué crees que tiene habilidades sociales
➤ Por su alegría. Es muy divertido. ➤ Porque le es fácil socializar y hablar con la gente. ➤ Conoce a todo el mundo, es agradable y muy tierna con todos. ➤ Porque tiene amigos de muchas partes, no tiene problema para hacer amigos y sabe cómo tratarlos. ➤ No le da pena nada. ➤ Porque tiene la capacidad de interactuar con todos. Se le facilita comunicarse. ➤ Porque sabe cómo agradecerle a la gente. ➤ Porque es de mente abierta y siempre está listo para hacer nuevos amigos. ➤ Porque es el que manda a los demás.
Porqué no
➤ Es muy tímida y tiene la voz baja ➤ Porque no ha podido adaptarse. No tiene a sus amigos cerca y no está en su ambiente natural

- Porque él es nuevo y se aísla.
- Ella espera que las personas lleguen a hablar con ella y no se integra.
- Porque no ha sido muy bien aceptado por el salón y no se ha podido expresar.
- Porque cuando yo entré me trató mal y empezó a hablarme mal.
- Porque pocas veces habla con gente diferente a sus tres amigas
- Porque no se le facilita comunicarse.
- Porque el siempre se mantiene peleando con los compañeros
- No tiene una personalidad muy definida y no habla mucho. Es muy independiente.

3.5. Categorías emergentes

A través de la lectura de la información obtenida, como un diagnóstico inicial para la investigación, es posible visualizar tanto la perspectiva que tiene el adolescente de sí mismo y su ubicación dentro del grupo social que habita, como la del adulto, en este caso su profesora de quinto grado, hacia ellos. Si bien, en algunos casos su reflexión personal no coincide con la mirada del grupo hacia él, en otros casos, si existe coherencia entre la meditación de su actuar y la apreciación del otro.

También cabe destacar que tanto los adolescentes como la profesora del año anterior, expresan de manera repetitiva y en diversos casos, la necesidad de un aprendizaje emocional y social, como un factor decisivo para el éxito académico y para encontrar la felicidad, que en este caso, se ve afectada por las dificultades de

asumir las diversas transiciones, los rechazos sociales y el miedo a la pérdida de los vínculos.

De esta primera parte, emergen las categorías de observación analizadas en esta investigación. Son categorías inductivas que se construyen y se van perfilando a partir de las demandas del grupo investigado y en el transcurso del tiempo referido al estudio.

Tabla 4
Categorías emergentes

Categorías	Comprendidas por
Vínculos afectivos	Cómo están dadas las relaciones afectivas entre pares en los contextos: ➤ Romance ➤ Amistad ➤ Familia
Naturaleza emocional y social del adolescente	Cómo es percibido el adolescente por el adulto y su par, en los contextos: ➤ Aula de clase ➤ En clase de educación emocional ➤ En casa

Auto-observación y reconocimiento del par	Cómo se dan en el adolescente los procesos de reconocimiento de sí mismo y de reflexión en su actuación con relación a su par, a través de la estrategias: ➤ En silencio ➤ Expresión verbal ➤ La música: Expresión corporal ➤ La narrativa: Expresión escrita
Competencias emocionales y sociales en el aula	Los adolescentes aprenden y hacen uso de las habilidades emocionales y sociales trabajadas en los talleres: ➤ Con sí mismo ➤ Con el otro ➤ En la comunidad educativa

Al reconocer las categorías de observación y aunadas a la metodología CASEL de su programa SEL, se configura la base para el diseño de los talleres. Es así, como dentro de las demandas observadas en los adolescentes, se identifican tres momentos claves de atención que se denominan en la intervención: Contigo, Conmigo y En comunidad.

El primero es el reconocimiento sí mismo. Por lo que es necesario generar en el adolescente espacios de auto-reflexión que le permitan reconocerse y entender cómo se sienten las emociones en su cuerpo, es decir, descubrir que cuando se tiene ira, tal vez la cara empieza a enrojecer y las manos comienzan a sudar. Identificar entonces estas reacciones corporales, sirve para descubrir la manera de controlarlas y transformarlas, de esta manera, se evita la reacción inmediata al estímulo negativo y se rompe el ciclo de responder con violencia a la violencia,

pues se enseña al cuerpo a pasar primero por un proceso de autocontrol y modificar así, el estado emocional que dirige las decisiones que se tomen.

4. Testimonio del camino recorrido

En una reunión que se realiza al comienzo del año escolar, dirigida a los padres de familia de los estudiantes de sexto A del colegio Gimnasio del Norte, se les comenta de manera verbal la intención de realizar esta investigación, y se les pide su consentimiento, petición que más adelante se les hace llegar por escrito para ser firmado y autorizado por ellos. De igual forma, en el primer encuentro con los estudiantes se les describen los propósitos de la investigación y se les pregunta si es su deseo participar en el proyecto, a lo que tanto los padres como los jóvenes, responden de manera afirmativa.

La etapa inicial de los talleres se denomina *Conmigo*. El objetivo es propiciar actividades individuales mediadas principalmente en la música, que conduzca a los adolescentes a pensar y a expresar sus emociones.

4.1 CONMIGO

4.1.1. Taller 1

Tema: Nos conocemos

En este primer encuentro, el grupo de sexto A conoce a Lizeth Bautista quien hace las veces de tallerista. Los estudiantes escuchan su historia de vida con atención,

y le realizan varias preguntas con marcado interés en su actividad como música. Asimismo, la guía indaga un poco sobre los nombres de los adolescentes, y su concepción acerca de lo que significa para ellos la música y la narrativa. Aquí, algunos estudiantes se identifican y manifiestan tener habilidades artísticas musicales. Al tiempo, referencian a la narrativa como una actividad aburrida pues la relacionan de manera inmediata con el quehacer académico.

Luego, y aunque Lorena la directora de grupo ya les ha contado sobre el interés de esta investigación, se les expone el trabajo que comienza, y se explica como un espacio diferente a la rutina escolar, en donde se exploran las emociones y cómo estas afectan la cotidianidad. Una vez contextualizado el grupo se da inicio a las actividades.

Con el primer ejercicio, se les pide se organicen sentados en el piso en dos círculos. De inmediato los adolescentes se dividen en niños y niñas. “En el trabajo ordinal de clase esta tendencia es habitual, pues parece ser que se sienten más cómodos entre pares del mismo género” (Diario de Campo, 27/09/2011).

El ejercicio consiste en seguir y pasar el pulso con una pelota de tenis, por lo tanto, es una actividad que requiere silencio y una atención dispuesta a identificar la velocidad que indica la música propuesta, de lo contrario el objetivo no se logra. Esta es una maniobra en la que todos participan de manera activa, pero al comienzo, al grupo en general le cuesta conectarse con las indicaciones, pues les implica de manera inevitable seguir instrucciones y no distraerse. Sin embargo, el ensamble de las niñas rápidamente comprende la dinámica requerida para este trabajo en equipo, y logra resultados más rápidos que el de los niños. Estos a su vez, requieren un mayor tiempo para establecer conexión con la actividad, en ese lapso, algunos chicos con sus gestos expresan aburrimiento al sentirse frustrados por no alcanzar el propósito.

En términos de relaciones sociales en este primer taller, sobresalen los estudiantes elegidos con mayor y menor aceptación social, pues los primeros, transitan de manera permanente entre los grupos establecidos, y en especial el

chico muestra su intención de resaltar pues hace bromas y busca el contacto visual con la tallerista. De igual forma, cuando la guía se acerca a Fernando, el niño identificado en el Sociograma con mayor dificultad social y le entrega la pelota en sus manos, le otorga así el liderazgo de la actividad, este asume el reto y logra que el equipo lo siga.

Con todo, el desarrollo del primer encuentro visualiza fortalezas y aspectos a trabajar que para las investigadoras, deben ser tenidos en cuenta en la construcción de los talleres siguientes. Uno de ellos, es la necesidad de auto-observación por medio del silencio, se decide entonces crear una rutina inicial que les permita centrar sus ideas, calmar su necesidad constante de movimiento corporal y prepararlo así para conectarse con las emociones que se suscitan en los talleres.

4.1.2. Taller 2

Tema: Cartografía emocional

Es el segundo encuentro ya existe en el ambiente expectativa por el taller. Desde la primera hora, los estudiantes preguntan a la directora de curso por la tallerista, así como por las actividades que se tienen planeadas (Diario de Campo, 04/10/2011). Hacia el medio día se da finalmente el inicio de sesión. Lo primero que se hace es invitar al grupo a sentarse en un círculo, aunque el ideal es que se sienten en el piso, no es posible porque está mojado por la lluvia. La idea entonces, es disponer al grupo para instaurar a partir de ese momento un espacio llamado *la rutina del silencio*, este es el encargado de iniciar los encuentros y su objetivo es captar la atención de los jóvenes a través de un ejercicio muy parecido a la meditación. Entonces, el primer reto con el grupo es que aprendan a escuchar

con atención las opiniones de los demás, y para trabajarlo, cada comienzo de sesión se hace a través de estrategias diferentes que busquen la conciencia del silencio y la atención plena.

Hoy, todo empieza con una respiración profunda y pausada mientras se hace un reconocimiento de cada parte del cuerpo. A través del ambiente que genera la música elegida para la clase, y de lo que se les narra, se intenta conectar la función corporal con la emocional. En el proceso, algunos jóvenes son asertivos al ejercicio, a otros les cuesta cerrar los ojos y buscan la complicidad de sus amigos, o manifiestan su incomodidad con una risa nerviosa.

Sin embargo, es un momento que disipa los conflictos presentes en el ambiente, por ejemplo, Fernando, el joven que viene de Argentina y quien ha tenido dificultades para relacionarse, está dispuesto, con una actitud más amable y con deseo de participar y aunque se nota que le cuesta, lo intenta. Otra de las participantes también pasa por una situación familiar difícil, pues el día anterior comenta que su hermano ha recaído en las drogas, pero en este espacio se visualiza con un aspecto de tranquilidad (Diario de Campo, 04/10/2011).

Como es la primera vez que se motivan hacia la dinámica del silencio como una vía para mirar hacia adentro de sí mismos, sin sentir culpa por lo hecho, sino con la intención de transformar aquello observado que no les gusta, las reacciones de los chicos no se hacen esperar, pues para ellos referirse o hablar del interior del ser es asociado con prácticas religiosas, y aunque las guías no aluden al tema en ningún momento, si surgen comentarios entre los estudiantes referentes a sus creencias y ritos. Iniciar el taller con la rutina del silencio es un momento incómodo para los adolescentes, pero logra el objetivo de hacer que el grupo esté dispuesto para la clase.

Para continuar, la directora de grupo les comenta a los estudiantes cómo las emociones están relacionadas con alguna parte del cuerpo, por ejemplo: mariposas en el estómago, el latir fuerte en el corazón ante una sorpresa, hormigueo en la cara o las manos. Al tiempo, el grupo manifiesta de manera

espontánea otras emociones como: Cosquillas en el estómago, cuando veo a alguien que me gusta y calor en el cuello cuando tengo ira.

Luego de esta motivación, se les entrega un octavo de cartulina blanca para que realicen en el, un dibujo de su silueta con las siguientes instrucciones:

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando aparece la alegría.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando ves a alguien que te gusta.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando te sientes orgulloso de ti mismo.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando estás estresado. (Entendido como todo aquello que te saca de tu estado de tranquilidad y te hace reaccionar)

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando estás triste.

Este ejercicio (figura 1) permite la reflexión sobre cómo se sienten de manera física las emociones en el cuerpo, y provoca que algunos jóvenes socialicen entre ellos, en busca de coincidencias y diferencias entre sus pares acerca de en dónde y cómo sienten las emociones.



1. Mace
2. Scler
3. Mace
4. Mace
5. Scler
6. Tissue





Vale la pena resaltar que los estudiantes dibujan emociones que no son planteadas con las preguntas. También que los colores son elegidos y asociados de manera personal. Asimismo, con la instrucción *Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando te sientes orgulloso de ti mismo*, no se sienten identificados pues ninguno hace alusión a ella. Pero el estrés si lo reconocen y lo relacionan como una emoción en la cabeza y en las manos.

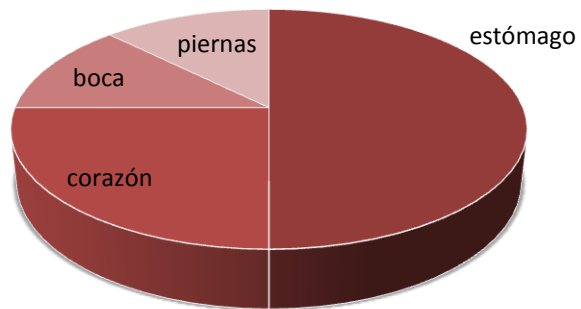
Con este ejercicio se propone ubicar a las emociones en lugares específicos del cuerpo, lo que sugiere una práctica de interiorización para recordar momentos en el pasado en los que han sentido cierta emoción, y así, conectarla con la reacción física que conlleva. Este gráfico se convierte entonces en el mapa de referencia para el reconocimiento de las reacciones emocionales particulares, y el posterior aprendizaje de su gestión y control.

Esquema 8

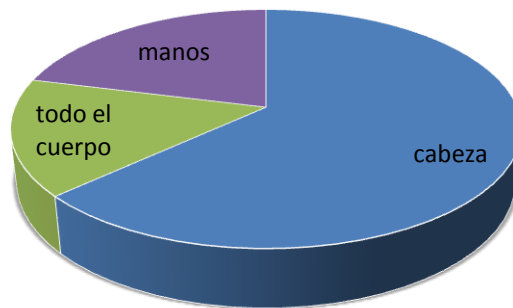
Frecuencias de la relación: emoción y reacción física



Miedo



Estrés



Tristeza

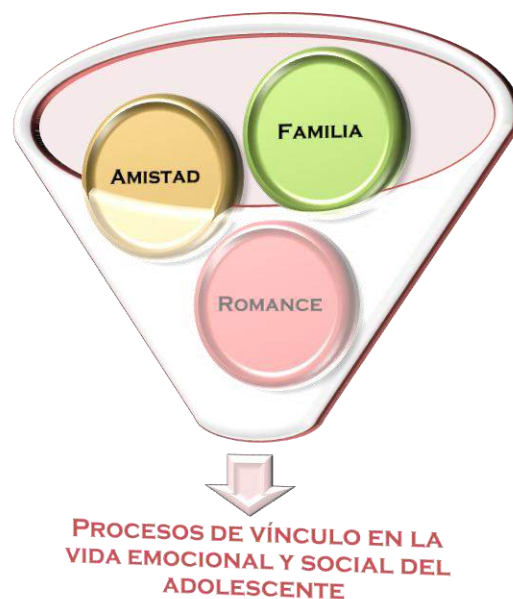


4.1.3 Taller 3 y 4

Tema: Foto-narrativa

En el taller anterior se les deja como tarea a los estudiantes escoger una foto que les produzca un sentimiento y una canción que consideren pertinente para acompañar y expresar esa emoción. Durante toda la semana previa a la presentación, los adolescentes le muestran a la directora de grupo las fotos elegidas, los temas, las canciones y evidencian una amplia expectativa por la presentación de sus historias y un interés en las exposiciones de los demás. Con las manifestaciones de los estudiantes a través del ejercicio de foto-narrativa, se develan los procesos de vínculo y se confirman como un componente central y decisivo en la vida emocional y social de los adolescentes, identificados en tres esferas:

Esquema 9



En la socialización de la foto-narrativa, se evidencia un interés de los adolescentes por mostrar su visión de mundo en relación a sus emociones, refiriéndose así a la familia, los amigos y el romance. De este modo, entran en un estado de confianza para compartir un poco de su intimidad a través de la narración de historias de vida que el grupo no conoce. El aula de clase se transforma entonces en un espacio ideal para conectar emociones y sentimientos comunes entre pares, al tiempo que vela por el respeto y la escucha a los demás, a través de la oportunidad para hablar del cómo se es en un contexto diferente del colegio.

4.1.3.1. Familia

“Es la primera vez en lo que va de este año escolar, que hablan abiertamente ante el grupo sobre su familia” (Diario de Campo, 01/10/2011) Referenciados en este vínculo, los adolescentes asumen su ser ante el mundo, los define, los representa y los conecta hacia un sentido de pertenencia y responsabilidad gestada en el amor familiar. Así, cuando un joven habla de la relación con sus padres y con sus hermanos lo manifiesta a través de la descripción de emociones tanto positivas como negativas, y el solo contarlas ya genera un sentimiento en común con su par quien vive situaciones similares.

“El momento más feliz de mi vida fue cuando vi su carita por primera vez (hermanito) quiero que sepa que siempre estaré con él y que aunque a veces discutimos, es el ser más importante en mi vida (lágrimas)” *relato de una niña.*

“El momento más difícil fue ver partir a mi hermana a otro país, saber que estaría sin nosotros, porque ella es, ha sido y será la persona más importante para mí, la quiero demasiado y ella no sabe todo lo que sufrí cuando se fue” *relato de una niña.*

“Siempre estaré para él, desde que supe la noticia, mi vida fue...diferente y me imaginaba como serían sus ojos, su carita, él nos hace muy felices y es el ser más importante para mí” *relato de una niña.*

“el momento más importante de mi vida fue el nacimiento de mi hermano mayor y aunque yo no estaba lo siento así, porque él es lo más...importante para mí y lo amo mucho, también a mi papá y a mi mamá, pero más a él, por eso sufro cuando le pasan cosas... (Lágrimas)” *relato de una niña.*

“Sentí lo mismo porque cuando nace un hermanito la vida es diferente, entonces uno quiere ser mejor y dar ejemplo y estar siempre para apoyarlo” *relato de una niña.*

“Mi mamá siempre ha estado conmigo, me gusta cómo me dice las cosas y hace todo por mí, ella lo es todo para mí” (foto-narrativa, 2011, video del diario de campo) *relato de un niño.*

4.1.3.2. Amistad

“En el primer video estoy con mis amigos en Argentina.... En el segundo me fueron a despedir en el aeropuerto” *relato de un niño*

Uno de los trabajos que genera un impacto fuerte entre los adolescentes es el de Fernando, el niño que sufre el proceso de cambio de vida y de país. Este joven realiza una presentación de dos videos. En uno presenta imágenes de su vida en Argentina, sus amigos, los lugares que frecuentaba y su cotidianidad, todo esto acompañado por una canción de tono alegre. En el segundo video presenta el momento de su partida, la despedida en el aeropuerto de sus amigos, de su familia y de los profesores. La canción que utiliza para este caso es un reggaetón que habla sobre la partida. Para este joven, con dificultades de socialización, la foto-narrativa se convierte en una alternativa para expresar, sin recurrir a las

palabras que tanto le cuestan, el dolor que vivió en ese momento, y es a través de las imágenes y de la música que se conecta con el grupo y lo sensibiliza hacia su situación. Así logra que lo comprendan y no lo juzguen por su actitud. Este ejercicio le permite expresar su duelo, abrir un camino de vínculo con el grupo, y encontrar una voz para contar su historia.

El compartir y el escuchar generan un proceso de reconocimiento, tanto de las emociones propias como las de los demás.

“Te entiendo porque pasé por esa experiencia y sé que es muy difícil dejar la casa, los amigos...todo, la comida. Pero puedes aprender a querer de nuevo. Es difícil lo sé, pero se logra” (Ibíd.) *relato de un niño*.

4.1.3.3. *Romance*

En la exposición aparece una foto en la que se abrazan una niña y un niño del curso. “Aunque la canción es muy triste me hace pensar en esta personita tan especial porque me hace sentir feliz y bien. Quiero que sepa que lo quiero mucho y que siempre contará conmigo” (ibíd.). A esta declaración, los compañeros se ríen y se siente una complicidad por parte del grupo, el chico que aparece en la foto también sonríe tímidamente, y no logra mantenerle la mirada a la niña mientras le habla. Pero a su turno, presenta la misma foto y dice “No acompañé la imagen con ninguna canción porque no existe ninguna canción que logre definir todo lo que siento por ella” (Ibíd.).

Estas afirmaciones evidencian cómo los pares se conectan entre ellos a través de la experiencia que se vive alrededor del romance entre dos compañeros, pues es un tema que por ser nuevo en esta etapa de su vida, y de alguna manera prohibido, gesta lazos de complicidad en los que se expresa la confianza y con esta, el reconocimiento del otro así como su apreciación a un nivel más profundo.

Asimismo, incita a la práctica del respeto mediado por reglas inquebrantables creadas por ellos mismos, so pena de perder el vínculo que los une.

Este ejercicio también da espacio para observar cómo los estudiantes relacionan la música con sus emociones:

“Esta canción, *don't worry be happy*, me la presentó mi profe de música, me hace sentir feliz, entonces cuando me enojo pienso en el ritmo y me tranquiliza” *relato de un niño*.

“Aunque la canción es melancólica me hace sentir feliz” (Ibíd.) *relato de un niño*.

Las expresiones no solo evidencian la conexión emocional de los adolescentes con la música, sino también, cómo los lenguajes trabajados en los talleres anteriores han permeado la vida del estudiante y le han aportado nuevas palabras que se convierten en herramientas diferentes a la agresión, que le facilitan definir y hacer entender al otro lo que siente y cómo lo siente.

“Cuando escucho esta canción me pongo agresivo, me da rabia y es una energía en todo mi cuerpo” (ibíd.) *relato de un niño*.

La segunda etapa de los talleres se dirige a gestar momentos de relación con el otro a partir del movimiento corporal. De esta manera, se pasa de la reflexión sobre cómo las emociones reaccionan en el cuerpo a cómo pueden expresarse a través de él. En esta fase la música sigue siendo protagonista, pero se resalta el elemento ritmo, pues es el encargado de estimular al movimiento corporal, a través del trabajo de control del movimiento.

Esta segunda fase se denomina *Contigo* y su objetivo es propiciar actividades en grupo mediadas por la música, que conduzca a los adolescentes a relacionarse con el otro, con quien tal vez, nunca se ha vinculado. Este proceso atiende tres elementos básicos del trabajo corporal:

El primero es el espacio, entendido como la exploración y gestión efectiva del movimiento dentro de un espacio físico limitado por el aula, así como el

reconocimiento y el respeto dado en la medida en que no se obstaculiza el espacio físico del otro.

El segundo es el tiempo, pues cada actividad tiene un límite de duración que debe ser respetado y utilizado de manera efectiva y asertiva. Realizar ejercicios de movimiento corporal con un tiempo y en un espacio determinado se convierten en una estrategia de autocontrol corporal, pues el adolescente para realizar la actividad, se ve obligado a tener en cuenta límites invisibles que él mismo debe visibilizar bien sea para aportar al logro de la actividad, o para entorpecerla. Lo interesante es que en cualquiera de los dos casos, los efectos de su decisión se manifiestan de manera inmediata en la composición grupal, y genera caos o armonía, según sea su intención. Pero al tiempo, se convierte en una oportunidad única para un espacio de reflexión sobre las consecuencias de tomar decisiones positivas o negativas y cómo estas afectan al colectivo.

4.2 CONTIGO

4.2.1. Taller 5

Tema: La escucha activa.

El taller inicia con la rutina del silencio, y aunque el grupo está familiarizado con esta práctica, algunos chicos aún se sienten incómodos con la posición pasiva que requiere el ejercicio. Sin embargo, la actividad cumple con el objetivo de centrar la atención de los adolescentes.

El objetivo de este taller, es fortalecer la escucha activa que le permite al estudiante focalizar su atención en el otro y comprenderlo. Para ello, la actividad

apunta a que los adolescentes permanezcan en silencio y así perciban solo a través de la audición el sonido que produce un interlocutor, así como la interpretación de la trayectoria que recorre.

Se elige entonces a un estudiante al azar para que invente un recorrido mientras golpea un aro contra el piso. La idea es que salga del aula y produzca un sonido permanente y repetitivo que todos puedan identificar desde el salón. El trayecto es libre, es decir, el joven seleccionado decide hacia dónde ir, eso sí, con un comienzo y un final definido en el mismo lugar. También está acompañado de un par para que registre su recorrido (testigo). Los demás compañeros deben quedar atentos y en silencio, mientras visualizan a través de la escucha el recorrido que hace el estudiante. Una vez el adolescente regrese al punto de partida, los demás deben tratar de describir en voz alta el trayecto que creen hizo el compañero.

Con este ejercicio del aro se logra que los adolescentes permanezcan en silencio durante un periodo largo de tiempo. “Hace mucho rato no hacíamos silencio así...como porque sí, todos” (Diario de Campo, 04/11/2011).

La siguiente actividad tiene como objetivo el trabajo corporal enfocado al autocontrol. Para ello, se organizan en círculo tomados de las manos, con el fin de pasar todo el cuerpo a través de un aro sin soltarse. Esta actividad de grupo fortalece la idea de trabajo con el otro y genera una dinámica del cómo puedo ayudarlo y cómo me dejo ayudar por él.

Luego, a cada uno de los participantes se le entrega un palito de madera delgado (pincho), para que a través de él encuentren o creen un sonido original y novedoso. Al final cada quien comparte su composición rítmica en una presentación para los demás. Ahora se dispone un tema musical con una base rítmica que motiva los chicos a caminar con el pincho en la mano. A una señal, deben ponerse frente al compañero que se encuentre inmediatamente cerca de él, y usar como excusa el palito para hacer una interacción rítmica. La idea es que a través de un elemento en común se gesten oportunidades de relación entre pares, quienes que tal vez, nunca hayan compartido.

Es esta parte los estudiantes participan de manera activa en los ejercicios propuestos. Especialmente en la actividad con el palito de madera pues se relacionan de manera emprendedora y armónica con sus pares, sin la necesidad de buscar sus amigos más cercanos.

Asimismo, el moverse en el espacio limitado por el salón sin tropezar con otro o con algún objeto, implica tener conciencia del lugar ocupado por sí mismo en relación con el de los demás. El caminar funciona entonces para el reconocimiento del espacio propio, el seguir instrucciones y el control del cuerpo. Sin embargo, desarrollar este ejercicio les cuesta, pues su actitud corporal denota letargo y poca motivación, y estrellarse para ellos, se muestra más divertido que no hacerlo. Y aunque los estudiantes realizan el ejercicio de manera asertiva, algunos jóvenes repetidamente se quejan de la actividad pues no la relacionan con su imaginario de objetivo de la clase emocional.

Con la propuesta de buscar un sonido propio a través del palito de madera, los chicos se mueven y exploran de manera inquieta por todo el salón con la intención de generar sonidos diferentes. Este ejercicio motiva su creatividad y propicia una relación entre el sonido que se crea, con el estado emocional en el que se encuentre. Al final, todos descubren un sonido que desean expresar y escuchar.

Con este ejercicio se cumple el objetivo inicial, pues los chicos buscan un sonido propio que los identifique de manera creativa y se conectan con el sonido de los demás. También se muestran dispuestos a escuchar al otro, y logran una conexión espontánea en torno a un grupo musical, pues de repente todos comienzan a unirse desde su sonido en una orquesta rítmica.

Para terminar, todos regresan a su posición inicial sentados en el mismo espacio, en silencio y con los ojos cerrados para que cada uno reflexione sobre algo que lo haya sorprendido de su comportamiento, algo que creyera nunca hubiese hecho.

4.2.2. Taller 6

Tema: Expreso mi nombre

Se inicia el taller con la rutina del silencio. En esta ocasión, el grupo se organiza en menor tiempo y muestra una mayor aceptación hacia la actividad.

Ahora se propone que cada uno pase al centro y diga su nombre en voz alta de forma sonora y creativa, el objetivo es motivar a los estudiantes para que exploren un sonido y un movimiento a partir del reconocimiento de algo tan propio como es el nombre que los identifica, y de acuerdo con su parecer, reflejen en una muestra para el grupo lo que significa el vocablo que los denomina. Este ejercicio también es un intento para que los adolescentes encuentren una forma de decir y compartir ante el grupo su voz, sus ideas y su creatividad expresada en una representación de su nombre.

En el desarrollo del ejercicio participan todos, excepto Fernando, quien durante el encuentro se aparta. Esta es una actitud que ha mantenido durante todas las clases, pues no logra integrarse a su nuevo espacio y superar con éxito la transición de su vida en Argentina a Colombia. Pero hoy sucede algo inesperado en la dinámica de los talleres, sus compañeros no están dispuestos a aceptar que no participe y comienzan a exigirle con arengas de su nombre. “A pesar de que Lorena me hizo la seña de que era el momento de forzarlo a ser parte del grupo, le hice un guiño queriéndole decir que aún no, y decidí frenar la exigencia del grupo porque quería ver si Fernando por iniciativa propia y al reflexionar su actitud tomaba la decisión de integrarse, y no como una obligación de la clase. Sin embargo, era evidente la desazón del grupo por la no participación de Fernando y esto también había que atenderlo” (Diario de Campo, 11/10/2011).

Entonces se sugiere que sea todo el grupo el que invente un sonido para el nombre de Fernando. Mientras tanto, Fernando permanece inmóvil, recostado sobre la mesa con la cabeza oculta entre sus brazos.

Se decide pasar la situación y continuar con la construcción de sonidos que identifican a los nombres de los adolescentes. Los resultados de expresión corporal y musical se muestran de manera creativa y despiertan el interés de los participantes. En este ejercicio se conecta también la construcción de vida y de historia de cada uno, por ejemplo, uno de los chicos representa su nombre con un acento tolimense y la expresión *su persona* así todo su cuerpo se conecta con un profundo vínculo a su tierra natal. También, otra de las participantes sale de su timidez para hacer un sonido gracioso de su nombre.

En una segunda parte de la actividad, se divide a los adolescentes en cinco sub-grupos para que a través de una puesta en común y en consenso de sus gustos, escojan una de las representaciones de los nombres y la practiquen para ser presentada ante sus compañeros. Luego se juega a la telepatía que consiste en tomar una decisión de grupo con la intención de coincidir con los otros en la elección del mismo ejercicio.

Ahora la actividad se dirige hacia el trabajo del control de movimiento con la práctica del elemento musical sonido y silencio. Esto es, cuando hay música se camina, al silencio se detiene. De nuevo se ejercita la ubicación del cuerpo en un espacio definido por el otro y por los objetos físicos que le rodean, pero en esta ocasión, se reflexiona sobre lo que significa el espacio perfecto: esa zona en la que se reconoce un lugar propio en el espacio, que no interfiere con el del otro, y en el que puedo moverme libremente sin estrellar (Diario de Campo, 11/10/2011).

Se termina el encuentro con la invitación a sentarse en el piso para reflexionar sobre las actividades. Este momento es aprovechado por varios participantes para manifestar su inconformidad ante la actitud de Fernando, el compañero que no participa, y de manera amable pero firme, lo desafían con la mirada y le expresan su desacuerdo ante su actitud.

“El grupo se siente muy mal porque las actividades que realizamos son para relacionarnos y conocer más de las otras personas”. (Ibíd.)

“Seguramente tienes muchas cosas interesantes que queremos conocer” (Ibíd.)

“Todos han dicho cosas muy lindas y tú no les pones interés porque todos ponemos de nuestra parte para ayudarte y tú no respondes y eso duele” (Ibíd.).

“Queremos escuchar tu opinión” (Ibíd.).

“A mí me dijeron que esa su forma de llamar la atención” (Ibíd.)

En este instante, las investigadoras deciden no intervenir para que los chicos a través del ejercicio de la reflexión crítica, en una atmosfera de respeto y preocupación por el otro, manifiesten sus sentimientos de desacuerdo y logren una solución. “Es muy triste porque él es parte de salón” (Ibíd.) el grupo abuchea para rechazar la actitud de Fernando y apoyar la idea del compañero que le reclama (Diario de Campo, 11/10/2011).

En este punto de los encuentros semanales el grupo comienza a dar señas de transformación a la hora de solucionar sus desacuerdos, pues ante todo, demuestran el interés por lo que le pasa al compañero que está aislado y tratan de ofrecerle diferentes soluciones, de conectarse con él, su preocupación es real y la manifiestan de manera respetuosa y sincera. “Él no participa, nunca se integra, debería, meterse más en el grupo” (Ibíd.).

Yo también viví esa experiencia. Si tu no lo haces por ti mismo, nadie lo va hacer por ti, además tienes que poner de tu parte porque tus compañeros no van a estar ahí todo el tiempo y también tenemos que hacer lo posible de cómo apoyarlo y hacer que se sienta en su casa. Pero también tiene que abrirse para integrarse, porque nosotros somos los de la iniciativa pues sería muy bueno que se abriera más al grupo (Ibíd.).

“Pueda que sea un problema de familia o un mal de amor pero aquí estamos para poderte ayudar” (ibíd.).

“La única manera de que se integre es arriesgándose, deje de ser tímido y participe, dese la oportunidad de hacerlo y si no le gustó pues ya, no la haga más, pero hágalo” (Ibíd.).

Los adolescentes, además de mostrar una postura reflexiva y crítica, también evidencian que comprenden de manera clara la finalidad de la clase, que es necesaria y que están de acuerdo con ella.

“Que lo obliguen como lo hacen en otras clases con la nota”. “No me parece porque esta clase no es igual a matemáticas, aquí estamos descubriendo cómo siente la gente, aquí las actividades son para conocernos mejor” (Ibíd.).

“Él siente que no tiene amigos, pero recuerda que esas actividades son para relacionarnos con las demás personas. Yo sé que el proceso por el que pasas no es fácil pero puedes darte la oportunidad de conocernos y vivir una experiencia totalmente nueva”. Por primera vez Fernando levanta su cabeza, a esta reacción, el grupo le responde con un aplauso y el joven sonríe (Ibíd.).

El hecho de hablar sobre una problemática que se presenta con un compañero y que afecta al grupo, hace que todos quieran participar y aportar soluciones en un ambiente armónico. Por primera vez, se logra que todos escuchen y mantengan la atención puesta en lo que dice el otro. Este ejercicio demuestra que el grupo no es apático cuando uno de sus integrantes quiere estar aislado, y expresan su posición crítica, también fomenta la formación de un vínculo positivo entre pares a través de la preocupación por el otro y la reflexión sobre una situación que se vive de manera diaria en el grupo.

4.2.3. Taller 7

Tema: Tensión – relajación

El taller inicia con una rutina del silencio. El grupo asume con buena actitud el espacio y tratan de conectarse consigo mismos, prestando cada vez menos atención al ruido o a los compañeros que están cerca.

El ejercicio propuesto para este encuentro es de contracción y relajación física. La intención de nuevo es conectar emoción y cuerpo a través de la dinámica de identificar por segmentos a los músculos encargados de generar tensión, así como percibir la sensación de llevar al extremo tanto a la presión como a la serenidad.

En la segunda parte de la clase se propone un montaje colectivo. Para ello, los jóvenes se numeran de uno hasta cuatro, y así organizados en equipos sigan las indicaciones: crear un montaje de expresión corporal que siga la música propuesta. Se debe tener en cuenta como parte de la producción la figura *el árbol* (cuerpo con brazos estirados en forma de T), *el rollo* (el cuerpo recogido a nivel medio) y *rolar* todo el cuerpo recostado sobre el piso mientras da vueltas. Al final socializan su invención.

A través de estas actividades de los talleres se evidencia en las relaciones de los adolescentes, cómo el trabajo en equipo es una buena forma de vencer el miedo a expresar con el cuerpo. Asimismo, los ejercicios que incluyen movimiento corporal apoyan los procesos de reconocimiento del otro. Además, los chicos demuestran placer con el trabajo entre pares, pues les gusta jugar y tener contacto físico, sin importar si es con sus *bets friends forever (BFF)*¹⁰.

¹⁰ Es una etiqueta que indica que a partir de una fecha específica se es el mejor amigo de, a través de esta nominación se generan reglas y lazos fuertes de amistad que de ser quebrantadas acarrea con la culminación del vínculo. Es una actividad más común entre las niñas, a quienes les interesa visualizar ante el grupo su preferencia en la amistad, para ello se diseñan y se identifican con botones, y se celebran cada mes que cumplen como las BFF.

“Es chévere cuando hacemos ejercicios que hacen reír por que nos relajamos y actuamos tranquilos” (Ibíd.).

El trabajo desde lo corporal para el reconocimiento y la expresión de emociones, no es común en la vida diaria, por eso es importante gestar espacios en la adolescencia que los motive hacia la reflexión de una comprensión de los cambios físicos y emocionales que se viven en esta etapa.

Por otro lado, en el transcurso de los talleres ha sido una constante en los adolescentes el predominio en la elección del trabajo por géneros, siendo notorio que interactuar entre ellos y ellas les produce en algunos casos, tensión o incomodidad. Para ello, en este momento de la actividad se elige al azar un niño para sentarlo frente a una niña escogida de igual forma, la idea es que fijen la mirada en los ojos del otro para explorarlos y descubrir así, sus cambios con la luz o con los gestos. Al tiempo que el adolescente observa, también es observado. Lo que se busca con el ejercicio es acercarlos para fortalecer así, un vínculo positivo que perdure en la amistad.

Con el ejercicio de las miradas se produce en los chicos una conmoción que se siente en el ambiente. En algunos casos, la mirada se torna hacia el romance, en otros hacia la amistad, pero para unos el contacto visual con el otro es una tarea imposible de realizar, entonces miran a todos los lados, expresan incomodidad como si el tiempo se les hiciera eterno, por su parte, los compañeros a quienes nos les corresponden la mirada, se ven frustrados y aburridos.

Este taller también muestra a los niños elegidos en el Sociograma con mayor aceptación por parte del grupo, cómo se expresan todo el tiempo por medio de su cuerpo, corren, se abrazan, uno de ellos es el de menor en edad y tamaño del curso y le gusta experimentar diferentes expresiones físicas y gestuales. Pero para otros, la relación con su cuerpo parece compleja, es el caso de uno de los participantes quien de manera recurrente manifiesta no disfrutar de los ejercicios que conllevan conexión con otros a través del movimiento corporal, al indagar un poco con su mamá, ella comenta que es un chico que creció muy rápido y que no

se siente *incómodo* con su cuerpo, pues camina encorvado y aunque disfruta de hacer deporte, evita el contacto físico, claro que esta reacción también tiene que ver, argumenta la mamá, con un rompimiento romántico que tuvo en grado quinto, esta experiencia lo marcó y desde entonces teme establecer algún tipo de afecto (Diario de Campo, 25/11/2011).

En el caso de algunas niñas pasan situaciones similares, y sobre todo en aquellas que no cumplen con la regla impuesta socialmente de tener un cuerpo estilizado, llama la atención entonces que para manifestar emociones su preferencia es marcada hacia la escritura, o en la expresión verbal, pero cuando se sugieren actividades físicas para tal fin, es recurrente un gesto de desagrado. En los adolescentes, las expresiones gestuales son el lenguaje más común cuando de enviar un mensaje a los adultos se trata, las usan para manifestar su posición frente a lo que no les gusta, para mostrar desinterés por las actividades, para llamar la atención sobre algo que los afecta o para demostrar complicidad con el par a la hora de no seguir instrucciones.

4.2.4. Taller 8

Tema: Ponerse en los zapatos del otro.

En este día hay un elemento nuevo en el aula, unas colchonetas que de manera inmediata invita a los adolescentes a recostarse sobre ellas y a tener que estar muy juntos para la actividad que pretende mantenerlos, por un largo rato, en silencio y reflexión. Para ello, se ambienta con música suave, se les pide que cierren los ojos y se realiza un ejercicio de respiración profunda que los tranquiliza y los induce a escuchar.

Mientras los adolescentes permanecen recostados y tranquilos se inicia la lectura “Volar con alas prestadas” (Jaramillo, 2010). Que reflexiona sobre temas de las relaciones con la familia, con el romance y con los amigos. Es un texto que al leerlo tiene una duración aproximada de diez a quince minutos, lo que se convierte en un reto para los chicos pues durante ese tiempo, deben mantener la postura de silencio.

Luego se inicia la socialización de lo que significa para los adolescentes las reflexiones que propone la lectura. Los jóvenes en sus intervenciones recuerdan dos momentos: una referida a la primera parte del texto y otra que cuestiona los métodos de crianza en el hogar.

La lectura en un comienzo se refiere al *despertar en la noche de una pesadilla sobresaltado*, con lo que diversos estudiantes se sienten identificados y sus opiniones giran en torno a narrar cómo cada quien ha experimentado esta situación. El hecho que recuerden solo el primer segmento de la lectura da cuenta de cómo la atención de los chicos es de periodos cortos, más o menos de dos a tres minutos, y solo la retoman cuando se sienten afectados por el interés que despierta el tema para ellos (Diario de Campo, 27/01/2012).

Por eso, algunos estudiantes resaltan también los apartes referentes a la familia y a los vínculos que se forman entre ellos que los influye por toda la vida, y que según el autor en algunos casos, sus afectaciones son más negativas que positivas, entonces los chicos se sienten tocados y empiezan a expresar una defensa férrea por sus padres.

“Están conmigo, siempre son mi mayor fortaleza” *relato de un niño*.

“Todo lo hacen porque nos aman” *relato de una niña*.

También es interesante como la lectura induce a los chicos a reflexionar sobre la importancia de hablar en casa sobre sí mismos.

“Nos enseñan a vestarnos bien, a comer bien, pero no nos enseñan a conocernos” *relato de una niña*.

“Me gusta que me planteen preguntas sobre quién quieres ser en el futuro y cómo quieres ser en el futuro” (ibíd.) *relato de una niña*.

En un momento de la socialización, la charla es dirigida de manera intencional hacia el tema del racismo, pues es una conducta observada en sus relaciones entre pares desde quinto de primaria. La intención es inducir a los jóvenes hacia una mirada que revele lo ilógico del sentimiento a partir de sus apreciaciones sobre el tema. Precisamente dos de los estudiantes implicados en esta conducta como victimarios, afirman su actuación por medio de gestos y burlas disimuladas mientras señalan al compañero identificado como víctima de racismo. Al tiempo, hay miradas de reproche y desaprobación por parte de algunos pares hacia ellos, pues el grupo está al tanto de la situación. Entonces de manera espontánea, los chicos comienzan a hablar sobre cómo ser amigo no implica aceptar todas sus gestiones.

“Es necesario poner límites y si esa persona es tu amigo, te escucha y si no, pues mejor...alejarse” *relato de una niña*.

Finalizado este primer momento pasan a organizarse por parejas: niño – niña, y la elección se hace de manera aleatoria. La intención es dar continuidad al trabajo sobre la tensión entre pares de género diferente que se inicia con el taller anterior.

Una vez estén sentados de frente se les recuerda que solo deben usar la mirada y no los gestos para expresar, y con ella hacerle entender al otro lo que siente cada uno. La guía entonces da las indicaciones sobre las emociones que deben mostrar a través de sus ojos: alegría, tristeza, miedo, rabia y tranquilidad. Al tiempo, ambienta el ejercicio con música que cambia para cada emoción. El ejercicio tiene la finalidad de enfrentar la timidez y ponerse en la piel del otro mientras se le mira con detenimiento para reconocer su expresión, así como el color, la forma y la reacción de sus ojos.

La actividad representa un reto que motiva a los adolescentes a participar con buena disposición. Exploran entonces en buscan de conocer nuevas rasgos en la mirada del otro, se toman su tiempo para observar al tiempo que pierden el miedo a sentirse observados, pues rápidamente pasan de la timidez y la risa nerviosa a la serenidad.

“Observé que ella se ríe con la mirada y cómo cambian sus ojos cuando piensa en algo triste” *relato de un niño.*

“Fue gracioso por que durante todo el ejercicio los ojos de él estaban alegres y no pudo hacer otras emociones....entonces también me daba risa a mí” *relato de una niña.*

“Me cuesta mirar a los ojos...se siente raro” *relato de una niña.*

“Eso de los ojos es como muy interesante, porque la otra vez me costó mucho saber qué expresión tenía, ahora lo hice con otra persona y lo comprendí mejor, es decir depende de la persona” (ibíd.) *relato de una niña.*

Con relación al taller anterior, de nuevo Camilo presenta dificultades con el ejercicio, pero en esta ocasión se defiende del reclamo del otro por no captar su atención, con palabras o bromas. En la socialización su compañera expresa:

“Fue frustrante el ejercicio porque no me pudo o no quiso...no sé, mirarme, entonces, no se hizo nada, los dos estábamos muy incómodos” *relato de una niña.*

A medida que avanza la actividad se dejan ver sonrisas en personas que no acostumbran a hacerlo en clase. También el comportamiento de los adolescentes en parejas se torna diferente pues actúan más tranquilos, hay menos ruido en el aula y hablan en tono bajo. El ejercicio les permite descubrir habilidades y miedos mientras genera reflexiones en torno al conectarse con el otro y su mundo.

“Hoy como que descubrí algo nuevo porque si miras atentamente...ves que se dice muchas cosas con los ojos...me gustó” *relato de un niño.*

“Fue muy chévere, porque en mi caso adivine de una si estaba feliz, triste...” *relato de una niña.*

“Me parece que por medio de los ojos podemos expresar nuestros sentimientos y la otra persona lo entendía” *relato de un niño.*

“uno expresa muchas cosas a través del cuerpo” *relato de un niño.*

Los lazos de romance también son visibles en la actividad:

“Me gusta ver sus ojos porque son sinceros” *relato de una niña.*

“Nos conectamos con la mirada” *relato de un niño.*

“Me gusta cuando se ríe con su mirada...es que es muy bonito” *relato de un niño.*

4.2.5. Taller 9

Tema: Somos cuerpos diferentes.

El taller inicia con la rutina del silencio. Luego se hace un repaso rápido de las actividades de movimiento corporal realizadas hasta el momento para contextualizar la actividad del día. La guía comenta que el cuerpo humano tiene diversos niveles en los que se puede trabajar la expresión, algunos de ellos son, el nivel superior, el medio y el inferior. Ahora los ejercicios corporales que se realizan se enmarcan en desarrollar la concepción de los adolescentes en estos tres estados.

Buscar el espacio propio y lograr diferentes modos de expresión corporal son algunos de los alcances que la actividad plantea, en ese sentido, aparecen experiencias como la de César, uno de los chicos de menor edad y estatura, que cuenta con buena aceptación social en el grupo, pero quien en estos momentos pasa por el divorcio de sus padres, situación que se le ha hecho difícil de manejar, y lo ha hecho saber con una actitud retraída y de tristeza que no son habituales en él, entonces César aprovecha este espacio para transformarse en un cuerpo sin cabeza, se mueve de diferentes maneras, camina casi agachado, salta y disfruta de toda la experiencia.

Para la segunda parte de la actividad se les pide a los estudiantes que se quiten un zapato para explorarlo y crear un personaje con él, luego deben interactuar con sus pares desde su invención, mientras siguen la música propuesta. Este espacio es utilizado por los chicos para comparar tamaños y formas mientras se relacionan, preferiblemente entre niños y niñas, pues las diferencias y semejanzas que descubren entre sus zapatos son más marcadas y jocosas. Ahora el trabajo en parejas de diferente género se establece con otro tipo de comportamiento, pues los chicos se muestran más amables y escuchan con atención cuando el otro les habla.

Para Fernando, el chico colombo argentino, es una oportunidad de interactuar con la niña que le gusta, entonces su actitud de retraimiento se transforma en participación activa en el ejercicio, con esta excusa, logra relacionarse con varios pares.

Para el momento de la reflexión las guías abordan dos temas: el primero busca la reflexión por parte de los adolescentes sobre una inquietud de las profesoras de la clase de educación emocional, ¿por qué parece que les cuesta concentrarse y seguir indicaciones con los ejercicios propuestos? A lo que los adolescentes responden:

“Siempre estamos muy enérgicos a la segunda hora y queremos jugar...hacer cosas diferentes y es difícil tratar de apaciguar a nuestro propio cuerpo, o sea nos distraemos mucho, mucho” *relato de una niña.*

“Estamos con mucha energía a la segunda hora y dejarnos quietos... es difícil concentrarse, el ambiente no es equivalente, entonces no funciona. Además ya queremos salir a descanso” *relato de una niña.*

“Es que si una persona lo quiere hacer (seguir la actividad) no es tan chévere como cuando todas las personas quieren hacerlo, si solo una persona quiere hacer lo que le dicen, si solo una persona quiere escuchar, se aburre porque no puede compartir con los demás”.

En esta reflexión se identifica la característica del adolescente de seguir el patrón de conducta que marcan los líderes, y es clave resaltar, que la intervención es hecha por la niña identificada por el grupo con mayor éxito social.

Por otro lado, a este momento de los talleres y desde la mirada de la directora de grupo se resaltan varias situaciones:

Los adolescentes se identifican como parte de un grupo que debe fortalecerse a través de un vínculo positivo, y en este camino, algunos de ellos han limado asperezas acudiendo a estrategias como hablarle al otro de lo que le molesta y cómo lo afecta. Sin embargo, hay situaciones como la del racismo que aún persisten.

También en algunos casos se han fortalecido lazos familiares, ahora se siente el apoyo de la mamá y el papá y todo después de una charla con ellos en la que se plantea el tema de cómo las implicaciones que tiene la vida social y emocional, afectan el curso académico. Este es el caso de la niña elegida con mayor rechazo académico, pues sus papás *se pusieron las pilas*, con esto, poco a poco ha ido superando sus dificultades académicas, y en este proceso ha dejado de llorar por todo, además se identifica como una chica muy social, pero persisten sus

inconvenientes para expresar sus sentimientos. Es un caso en donde el afecto y el vínculo ejercen influencia, situación que se refleja con la mejora académica.

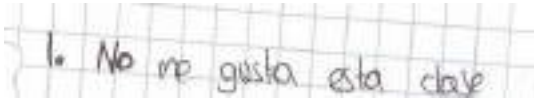
A su vez, Fernando es acogido por Antonio, un par que se siente identificado con su situación, pues Antonio perdió el año anterior y esto también lo hizo alejarse de sus amigos. Antonio asume entonces un comportamiento de protección hacia Fernando, y comienza a integrarlo al grupo usando como excusa el tema del romance, es así como finalmente Fernando encuentra un punto en común con sus compañeros, la complicidad de la conquista.

En cuanto al vínculo familia, aparecen nuevas situaciones no evidenciadas en un comienzo. Tal es el caso de Nancy, una niña con una orientación marcada en sus creencias religiosas que la hace diferente a sus pares pues no comparte con ellos los mismos espacios sociales. Para este momento Nancy tiene varios compromisos académicos que hacen temer sobre la pérdida del curso escolar, esto ha hecho que sus relaciones familiares se tornen conflictivas. Es importante mencionar que en el resultado del Sociograma, Nancy es el único par, que no aparece referenciado en ninguna de las preguntas.

A propósito de la visualización hecha, tanto de los estudiantes como de la directora, se les sugiere a los adolescentes hacer una evaluación escrita al proceso de la clase de educación emocional llevado hasta el momento. Para tal fin, se escribe en el tablero las preguntas: ¿Cómo me siento en clase de educación emocional? ¿Qué les gustaría trabajar en la clase?

¿Cómo me siento en clase de educación emocional?

Figura 2



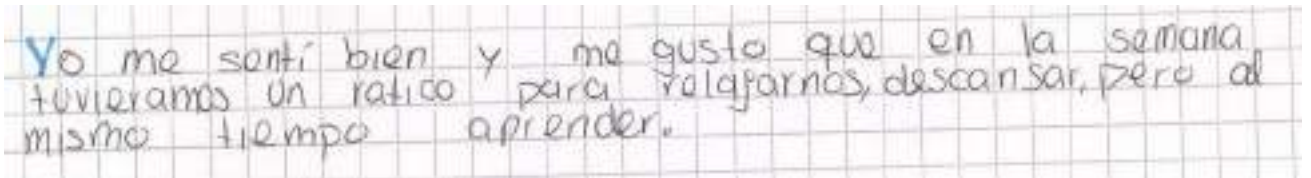
1. No me gusta esta clase.

Escrito por un niño.



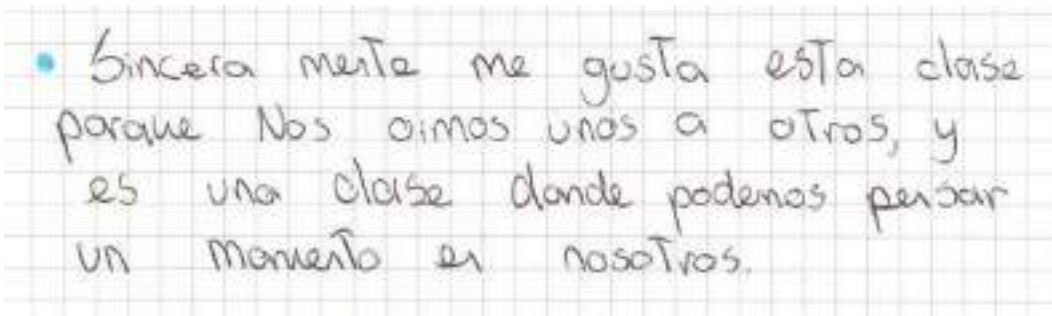
¡Si, porque aprendí a controlar mis emociones,
a controlarme.

Escrito por un niño.



Yo me sentí bien y me gusta que en la semana
tuvieramos un ratito para relajarnos, descansar, pero al
mismo tiempo aprender.

Escrito por un niño.



• Sincera mente me gusta esta clase
porque Nos oímos unos a otros, y
es una clase donde podemos pensar
un momento en nosotros.

Escrito por una niña.



Nombre = yo...
1) Bien ya que es algo aparte de la educación Académica.

Escrito por una niña.

4. pues es una clase divertida aunque se expresan
mas las profesoras que los otros

Escrito por una niña.

me gusta mucho la clase
porque hacemos cosas
diferentes y me gusta
mucho porque aprendemos
a escuchar

Escrito por un niño.

Sinceramente, me siento muy bien ya que
este espacio nos da un tiempo de
relajación de conocernos a nosotros
mismos y de mejorar muchas cosas
Sobre todo la convivencia, con esta
clase pienso que nos vamos fortaleciendo
mucho.

Escrito por una niña.

podemos ser nosotros
y jugar a ser alguien
más.



Escrito por una niña.

ESTA CLASE DE EDUCACION EMOCIONAL NOS AYUDA
A RELAJARNOS POR EL ESTRÉS DIARIO

- No pero se que es necesario para un desarrollo emocional
y físico.

Escrito por un niño.

2 Lo que me gusta de esta clase es que expresamos
nuestros sentimientos con los demás.

Escrito por una niña.

Tabla 5

Respuestas de los adolescentes a la pregunta: ¿Qué les gustaría trabajar en La clase?

- Ejercicios lúdicos con objetos.
- Trabajar más en grupo que individual.
- Escuchar más sus sentimientos.
- Diálogos de nuestra vida y cómo poder resolver problemas.
- Leer más cosas, caminar diferente y jugar fútbol.
- Relajarnos del estrés diario.
- Siempre es lo mismo.
- Hacer poemas hablarnos como grupo.
- Que compartamos más.
- Trabajar en mejorar las relaciones entre la gente del salón.
- Imaginar y dormir y trabajar con otras personas.
- Buscar más técnicas para hacer silencio.
- Hablar mejor y hacer más ejercicios de la tristeza, no solo de la felicidad.
- Más música.
- El respeto y aprender a disfrutar este espacio y a compartir con los que no comparten mucho.

Las respuestas de los adolescentes a las preguntas evaluativas, muestran cómo los chicos se están acostumbrando a la dinámica de la clase y parece ser que ya no se sorprenden con las temáticas, es decir, hablar sobre educación emocional

ya no es un tema novedoso para ellos, sino que hace parte de su rutina escolar. Esta concepción tiene un lado positivo en tanto los adolescentes incorporan, al igual que las demás materias, los aprendizajes de esta área. Pero también tiene su lado negativo, pues los chicos con las actividades anteriores han demostrado cómo de manera rápida pierden el interés sobre algo. Por esta razón, se decide concluir la etapa de la fase *Contigo* en el próximo taller, y pasar del proceso centrado en la música y el movimiento, a los talleres de narrativa como una forma de inyectar los cambios que los chicos reclaman en el proceso.

4.2.6. Taller 10

Tema: Conclusión

El taller inicia la rutina del silencio con el grupo incompleto. La propuesta del día es retomar el dibujo de la cartografía emocional para que por grupos, se realice uno nuevo en formato grande que esté integrado por la elección preferente de entre los gráficos individuales. La intención esta vez es que los sentimientos no solo estén ubicados y graficados en la silueta del cuerpo, sino que también tengan un sonido característico que permita crear un montaje grupal para ser presentado ante sus pares.

Al comienzo el grupo asume el ejercicio con seriedad, se encuentran de nuevo con la cartografía que habían hecho en los primeros talleres, e interactúan al comparar sus dibujos, sus emociones y la forma en que los conectan con el cuerpo. En el proceso se ven diferentes rutinas, algunos planifican paso a paso lo que van a elaborar y otros inician con el delineado de la figura de uno de ellos. Pero al iniciar la presentación de los proyectos, la dinámica del ejercicio se ve interrumpida por el

ingreso de los jóvenes ausentes y se perturba el proceso, lo que lleva a tomar la decisión de dar por concluido el ejercicio y pasar a la reflexión.

En el momento de la reflexión final, una de las guías se siente frustrada por no lograr el objetivo de la actividad, y siendo consecuente con el discurso trabajado en la clase de educación emocional, decide tomar la palabra para manifestar su tristeza, al tiempo que advierte que la base de toda relación es el respeto y que siente no fue correspondida con esa acción. Es en este ambiente de inconformidad en el que se dan por concluidos los talleres. A partir de ese momento se inicia la fase *en Comunidad*. En este proceso la estrategia de trabajo es la narrativa.

5. En comunidad

La propuesta de los talleres desde los ejes *Conmigo* y *Contigo*, están centrados en la música y en la expresión corporal como una estrategia que desarrolla la escucha activa, el reconocimiento y la comprensión de las emociones. En esta tercera etapa el eje denominado *En comunidad*, se aborda desde la escritura y la narrativa como un ejercicio introspectivo para el adolescente.

Como el ejercicio de escribir sobre las emociones se les presenta a los estudiantes como un trabajo íntimo de conexión personal, por ello, y para crear un ambiente de confianza y tranquilidad, en esta parte del taller no se filma ni se toman fotos, tampoco se les pide entregar los textos producidos. Sin embargo, algunos de los jóvenes nos comparten sus relatos, y no solo a las investigadoras, sino también entre ellos, entonces se leen sus escritos, y dialogan sobre las situaciones planteadas.

5.1 Taller 11

Tema: Sacar de adentro por medio de palabras todas las emociones

En este punto, es necesario explicar a los adolescentes que en este espacio la escritura no es reflexionada en el ejercicio académico de rendir informes, por ello, las formas gramaticales y las conexiones de ideas pierden la relevancia y pasan a un segundo plano. La invitación entonces es a tomar con libertad las palabras para conectarlas con su historia personal y de esta manera, sacar a flote todas aquellas cosas que se sienten y que tal vez, no se dicen.

Ahora la tarea es motivar al grupo a expresar sus emociones íntimas a través del ejercicio de la escritura. Para ello y a manera de inicio, se plasma en el tablero la frase *sacar de adentro por medio de palabras todas las emociones*. La intención es hacer una creación colectiva alrededor del enunciado, los estudiantes dibujan entonces con diferentes colores y escriben a su alrededor diversas frases. Esta labor la inician algunos con frases afectivas de romance, amistad y gustos particulares hacia un equipo deportivo. En la medida en que los jóvenes llenan el tablero con sus escritos, las palabras y las declaraciones se hacen cada vez más íntimas y propician la interacción verbal entre pares:

“me di cuenta que hoy estabas triste por la forma en que mirabas, que bueno que lo dices” a lo que el grupo le contesta con abucheos “uuuyyyy se le nota que está llevado” *Relato de un niño.*

“quiero disculparme porque te hice sentir mal” *Relato de una niña.*

“no me gusta que me digan cosas cuando estoy de mal genio” *Relato de un niño.*

“quiero hablar contigo, pero me da miedo acercarme” *Relato de un niño.*

“anoche discutí muy feo con mi papá y hoy no quiero llegar a casa” *Relato de un niño.*

“no quiero perderte” *Relato de un niño.*

“odio que me mientan” *Relato de una niña.*

“amo el tiempo que paso con mi *BFF*” *Relato de una niña.*

Durante todo el ejercicio el grupo guarda armonía y orden. Los chicos también escriben en el tablero imágenes como corazones rotos y caritas felices, que en conjunto y a través de una mirada amplia e integrada, hecha en colectivo al finalizar la actividad, se reflejan como una composición musical gráfica en el que las emociones expresadas no solo se conectan una con otras sino también, pueden verse y escucharse.

Al socializar el ejercicio los jóvenes expresan verbalmente las conexiones significativas que descubren con el otro:

“Es interesante ver cómo sentimos igual, muchas de las oraciones que están en el tablero yo también las siento, es como si me leyeran, se siente bonito, me gusta”
Relato de un niño.

“Fernando no lo escribí, pero yo a usted lo quiero resto, bien y quiero decirlo aquí y ahora y ya” *Relato de un niño.*

El ejercicio de encontrar en la escritura una forma de conectarse con las emociones, abre las puertas para la construcción social del curso, que parte de historias personales así como del reconocimiento del otro y su mundo. De este modo, el grupo genera una vida propia compuesta por un color, un tono y una nueva perspectiva.

5.2 Taller 12

Tema: Querido yo

Para los talleres de narrativa se les entrega a los jóvenes hojas en blanco y se les propone traer un cuaderno. Algunos chicos aceptan la sugerencia, pero otros prefieren trabajar en páginas sueltas. Estos escritos se guardan en un sobre sellado con cinta, pues la invitación es a que al final de año releen sus escritos, y así, recapitular los procesos vividos. Una de las funciones de lo escrito es fijar y conservar (Cantú, 2004). Por eso, el ejercicio de escribir para leerse, sirve para reconocerse e interpretarse a partir de la reflexión de conectar la intimidad con la vida real, y así, encontrar un sentido propio de mundo. Esta es una de las cualidades que más resalta el proceso, pues los jóvenes en sus escritos conectan a su futuro con su pasado y encuentran atractivo recordar lo que sintieron en un momento específico

“entonces me di cuenta, ¡aaa!, yo era así, entonces esto lo mejoré y esto no, entonces es como que se sigue con nuevas cosas” *Relato de un niño.*

Para iniciar el taller, y siendo consecuentes con lo aprendido en la fase *Contigo*, se invita al grupo a buscar su espacio perfecto en el aula. Ahora el ejercicio se dirige a la reflexión de los jóvenes sobre la semana que viven, aunque si tienen una experiencia específica sobre la que quieran reflexionar pueden hacerlo. Una estrategia utilizada por la guía para motivar la escritura, es partir de preguntas que nuevamente se escriben en el tablero, como por ejemplo: ¿cómo me siento esta semana conmigo?, ¿estoy feliz, triste, nervioso, orgulloso, avergonzado, enamorado o ilusionado? ¿Me relacioné esta semana con alguien diferente a mi amigos?, ¿traté bien o mal a otra persona?, ¿cómo están las cosas con mi familia, con mis hermanos, con mis amigos?, ¿cuál es mi propuesta personal para esta semana, qué metas quiero alcanzar?, etc.

Figura 3

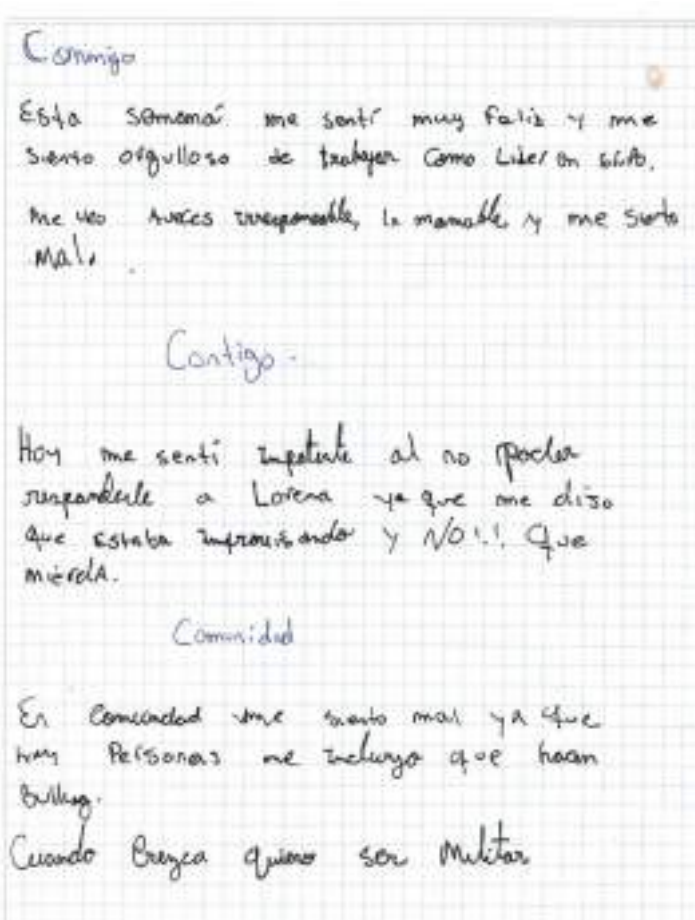
Hola guti, hace mucho tiempo que no hablamos, pero también es porque por el momento no hay nada interesante para hablar, pues yo me siento bien en mi casa pues mi madre me trata bien, y solo me regaña cuando es necesario, mi padre y yo no la pasamos viendo fútbol, que es lo que más me gusta, todas las noches tengo la oportunidad de hablar con mi abuelo, lo que me pone muy contento y me permite dormirme con tranquilidad.

Pero todavía siento mucha nostalgia por mi pueblo y todos los días me gustaría volver.

Escrito por un niño.

Ultimamente siento ataques de ira, incluso con mi familia... quiero cambiar mi actitud con respecto al colegio, pero quiero conservar la que tengo en la vida social... mi ira es el sentimiento que más me gusta, a veces no puedo controlarla... la venganza es parte de mi ser... No puedo guardar rencores me gusta expresarlos y acabarlos...

Escrito por un niño.



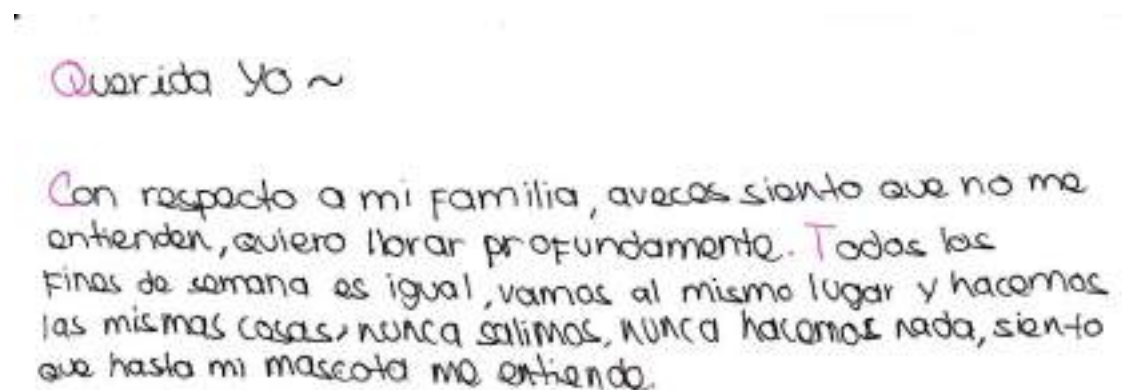
Escrito por un niño.

Con el ejercicio de escritura se abre un espacio de reflexión sobre la forma. Pues algunas de las experiencias se desarrollan de manera espontánea, pero en otras, les fue difícil mantener la postura pasiva que requiere la actividad. Entonces los participantes manifiestan que les parece *más divertido* los ejercicios que implican movimiento, pero al tiempo reconocen, que es un espacio importante para *decir todo lo que se siente libremente, sin tener que dar explicaciones o ser corregidos*.

De igual forma, para otros jóvenes les fue difícil iniciar, pues encontrarse con una hoja en blanco donde el texto no es académico y que la propuesta implica mirar hacia adentro y recordar una semana de vivencia e implícitamente reflexionar sobre sus gestiones, es una tarea que los desafía y en algunos casos, bloquea la

redacción, entonces la guía les sugiere alternativas como pensar que escriben una carta, e inicien con una primera frase: Querido... “¿Cómo estás?, esta semana...”. Esta estrategia abre la acción de la escritura, y en la medida que se avanza, el adolescente toma confianza y puede contarse más cosas.

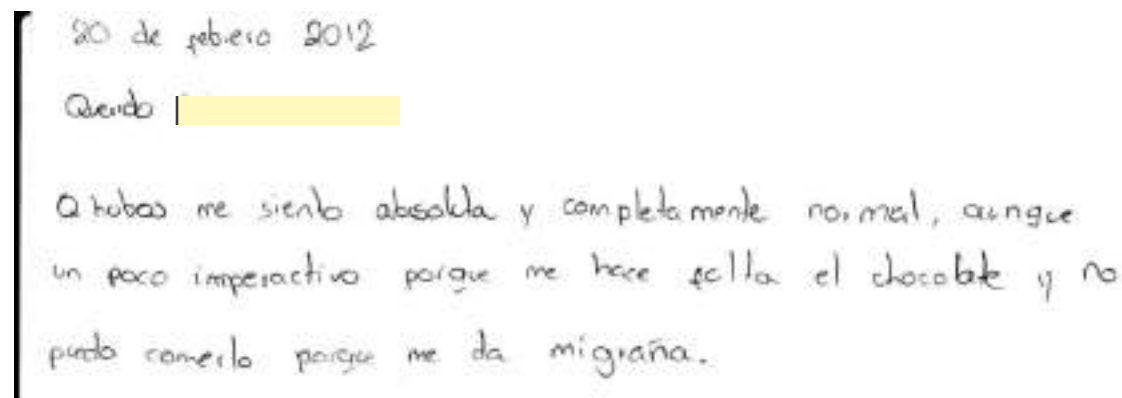
Figura 4



Querida Yo ~

Con respecto a mi familia, a veces siento que no me entienden, quiero llorar profundamente. Todas las finas de semana es igual, vamos al mismo lugar y hacemos las mismas cosas, nunca salimos, nunca hacemos nada, siento que hasta mi mascota me entiende.

Escrito por una niña.



20 de febrero 2012

Querido [redacted]

A todas me siento absoluta y completamente normal, aunque un poco imperactivo porque me hace falta el chocolate y no puedo comerlo porque me da migraña.

Escrito por un niño.

Así en el transcurso de la actividad, algunos jóvenes preguntan si pueden utilizar groserías, este cuestionamiento devela el tono íntimo que toma la composición del

texto. La respuesta de la guía es, que es su decisión, pues si cree que esa palabra carga el peso necesario para expresar su sentir debe entonces escribirla. Sin embargo, el momento es aprovechado por la docente para recordarles que al final de año van a releer todo lo que escriben y que vale la pena tratarse con respeto. Esta explicación es reforzada por el grupo.

“Sí que sería feo leerme y encontrar una palabrota, porque es como insultarse, entonces se siente feo, ves”

Figura 5

Hoy me sentí bien pues porque tengo al rededor personas a quien quiero y que me gusta estar, hago lo que quiero pero no todo es tan felicidad porque me pasa algo y es que no tengo lo que más quiero y puede que sea una estupidez pero lo que más quiero es a alguien, y me e dado cuenta que a la que más quiere a si todo nunca la tiene, eso es como lo único malo o que me afecta, estar con mis amigos es lo que más me gusta, estoy bien con mi familia, quiero cambiar un poco mi parte emocional porque siento que a veces estoy muy bajo de nota, yo el dicho que votar por una mujer es una pérdida de tiempo pero en mi caso nose no es así, porque pasa algo con esa persona que es imposible impedirlo, quiero cambiar mi forma de ser con las personas a quien trato muy mal como [redacted] lo e tratado muy mal por esa razón quisiera cambiar, ya veces quiero quedarme a todas pero no con todos puedo, estar nervioso porque no estoy tan [redacted] académicamente que enserio quiero mejorar.

Escrito por un niño.

semana me sentí muy bien porque volví a recuperar la amistad tan valiosa que me parece que el tiempo, mitad vale mucho hoy estoy apunto de pegarle al [redacted] porque es en razón de n [redacted] me e tratado muy mal ya no me lo aguanto más, mi papá siempre me ha dicho que no importa el colegio me manden un memorando por pegarle a alguien lo importante que el me dice es afeccion a respetar, porque conmigo nadie se mete.

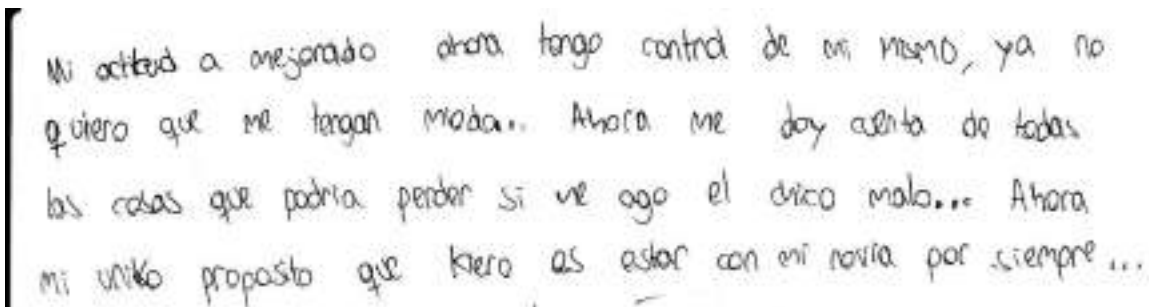
Escrito por un niño.

5.3. Taller 13

Tema: No termina aquí.

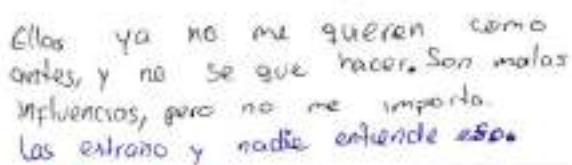
Es el momento para decir, que aunque la investigación refiere esta última etapa al desarrollo de tres talleres, la fase *En comunidad* no termina aquí. Precisamente el objetivo de esta propuesta de educación emocional, es permear todos los espacios educativos entendidos por las investigadoras, como el ámbito familiar y el ámbito escolar. Por lo tanto, este es un eje que sigue como una propuesta permanente durante el transcurso del año escolar. Por ello, a los adolescentes se les hace énfasis permanente en que es una herramienta que pueden utilizar en el tiempo que quieran y cuando sientan que la necesiten.

Figura 6



mi actitud a mejorado ahora tengo control de mi mismo, ya no quiero que me tengan miedo.. Ahora me doy cuenta de todas las cosas que podría perder si me ago el chico malo... Ahora mi unico proposito que quiero es estar con mi novia por siempre...

Escrito por un niño.



Ella ya no me quieren como antes, y no se que hacer. Son malas influencias, pero no me importa. Las extraño y nadie entiende eso.



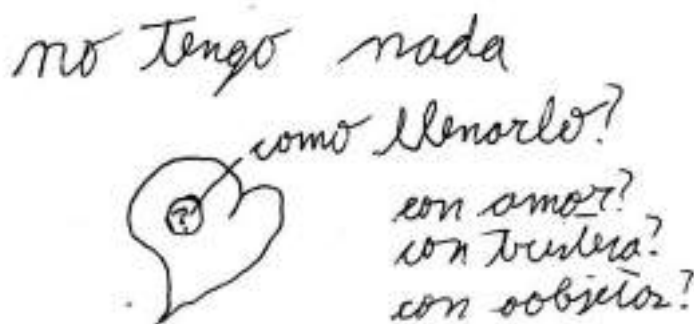
Nadie me entiende
Me gustaria conocer a Alejo.
Me siento bruta y estúpida por perder el año por ser vaga y no ser inteligente.
Si me conoce de alegría con Marique y Majic,
y tambien con decepcion.

Escrito por una niña.

En ese sentido, es importante referenciar que aunque la dinámica del ejercicio de escritura se realiza una vez por semana en el espacio de dirección de grupo, algunos jóvenes por decisión propia aprovechan el tiempo libre que tienen en la mañana para escribir, y que con el transcurrir de las semanas deja de hacerse necesario el proceso de motivación que conllevan los talleres. Tal es el caso de algunas niñas del curso observado, quienes afirman que les gusta el silencio cuando necesitan reflexionar, por eso en ocasiones entran al salón cuando está vacío, toman su cuaderno y se dedican a escribir. Asimismo, los jóvenes que se resisten a la práctica de la escritura, respetan el espacio de silencio y concentración del otro que si quiere hacerlo, entonces se dedican a leer o a escuchar música.

En este taller, ya se reflejan los diversos estilos de escritura de los jóvenes y cómo cada uno redescubre las posibilidades de la narrativa impresa de subjetividad. Es frecuente entonces encontrar en sus producciones la combinación de lo textual con dibujos, algunos chicos redactan varias páginas, otros tan solo media hoja, hay quienes prefieren usar imágenes, trabajan con colores y le dan diferentes manejos al papel.

Figura7



Escrito por un niño.

Aunque esta investigación tiene como eje central las relaciones entre pares en el aula, este espacio tiene alcances evidenciados en diferentes contextos, pues algunos padres de familia han manifestado a la directora de grupo cómo los talleres de educación emocional son un aporte positivo para mejorar sus procesos de comunicación con sus hijos, por ser esta una etapa de su desarrollo en la que los adolescentes tienden a guardar sus emociones y comienzan a responder con monosílabos, si, no, ajá. Así, las familias se encuentran ante nuevas dinámicas de comunicación y necesitan puentes para acercarse y comprenderse.

María pasó de contarme absolutamente todo lo que le pasaba en el día mientras realizada una tarea a no decirme nada. Entonces antes yo sabía perfectamente quiénes eran sus amiguitas, lo que le pasaba en el curso, qué pensaba y qué no, además en todos sus planes me incluían. En este momento no me suelta nada, cuando le pregunto ¿cómo te fue?, responde bien y ya, no te imaginas el alivio cuando me entregó la primera carta después de una pelea horrible, con azotón de puerta incluido, pensé, se abrió una ventana, la leí y lloré a mares, entonces puede responderle y hablarle con otra carta (Diario de Campo, 12/04/2012).

En los adolescentes se abre también una opción diferente para expresar, y encuentran en el proceso un apoyo para desahogar ideas y pensamientos. Se puede afirmar que la escritura se convierte en una herramienta que les permite afirmarse en el mundo, generar una identidad en un espacio personal. Al escribir se identifican y se canalizan emociones, esto es entrar en un proceso de autogestión.

Cuando pasó lo de anoche me acosté y daba vueltas en la cama, entonces me puse decidí levantarme y escribir todo, pero todo con rabia, así que atravesaba con el lápiz la hoja y lloré mucho. Pero entonces cuando termine me dio sueño y ya me fui a dormir y hoy estoy más calmado.

También los procesos de dirección de grupo cobran mayor relevancia, y le aportan al docente una herramienta de apoyo y mediación en momentos de conflicto.

Después de mediar en una discusión uno de los jóvenes reconoce que su comportamiento no fue adecuado, pide disculpas a su compañero, saca un cuaderno y se sienta a escribir, ejercicio que realiza por quince minutos, durante este tiempo, suspira, se agarra la cabeza con las manos, está muy concentrado, cuando termina guarda su cuaderno y me dice que se siente tranquilo (Diario de Campo, 17/04/2012).

Con este ejercicio me conecté emocionalmente con cada uno de mis estudiantes, al terminar el proceso me encontré llorando, les expliqué que el llanto también es una forma de expresar sin palabras una emoción que embarga el cuerpo, el alma, en esta ocasión es admiración y una profunda alegría al observar que fueron capaces de respetarse, escribir su vida y dejarme participar de este espacio, aprecio lo mucho que los quiero y que me hacen una mejor profe, una mejor persona. Aprovechamos este momento para abrazarnos y dimos por concluida la actividad (Ibíd.).

6 Conclusiones y recomendaciones

El objetivo de dar cuenta del proceso emocional y social de un grupo de adolescentes en etapa de transición de años primarios a secundarios se cumple en esta investigación, pues al abordar el ejercicio desde la observación diaria de la directora de grupo y de la participación y registro semanal de la tallerista, se facilita el reconocimiento de las diversas relaciones de grupo que se establecen en la cotidianidad y de las dinámicas de vínculo afectivo familiar, de romance y de amistad que suceden entre pares

En ese sentido, con los talleres se evidencia cómo el uso del lenguaje musical y narrativo se convierte en estrategias efectivas que captan el interés del adolescente, lo llevan hacia la reflexión de sus actos y median en el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los jóvenes. Esta conclusión confirma el planteamiento de Josepa Gómez (2003), cuando se refiere a que “el aprendizaje del lenguaje está estrechamente relacionado con el aprendizaje de las cosas, de las relaciones humanas, del funcionamiento del mundo y del planteamiento referente a quien soy, de dónde vengo y a donde voy” (p. 178).

La música se convierte en los talleres en un medio para transformar los ambientes que afectan los estados emocionales de los adolescentes, pues gesta ámbitos de relación que fortalece los vínculos positivos entre los jóvenes, y los motiva para que descubran un lenguaje propio, pierdan el temor de expresarlo y aprendan a compartirlo en un mismo espacio con su par.

La narrativa por su parte, y de acuerdo a los planeamientos de Schlemenson (2006) del uso de la escritura en el espacio escolar como una herramienta que potencia los procesos de pensamiento del joven al desarrollar su capacidad de reflexión sobre las acciones y la conciencia de cómo influyen las decisiones, tanto en la vida propia y en la de los demás, transforma la mirada del ejercicio de la escritura en el aula, de un proceso referido a contextos académicos, a la oportunidad de un encuentro íntimo consigo mismo para conocer sus estados emocionales más relevantes, poder leerse, reflexionarse, y en esta vía, desarrollar

una gestión propia de emociones que afecte de manera positiva las decisiones de su vida diaria.

Con los talleres también se consigue cambiar el entorno del aula de clase, al igual que lo sugiere Schlemenson (2004) hacia un ambiente óptimo para la expresión de la singularidad, la promoción de lo imaginativo, el aprendizaje y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Así se convierte en un contexto escolar para los jóvenes que les ofrece oportunidades reflexivas e intercambios dialógicos y narrativos.

Con todo, la etapa adolescente se revela en esta investigación como el instante en la vida del ser humano en el que aflora con mayor intensidad el deseo de separarse de lo establecido en la infancia para encontrar un sentido propio de vida, en el que se lucha por alcanzar ideales, necesidades e intereses, que aunque no sean claros ni definidos si reclaman una independencia del pensar y del actuar. Sin embargo, a pesar de que los jóvenes buscan individualidad, también aumenta en ellos el temor y la inseguridad de perder sus relaciones de vínculo familiar y de amistad forjados hasta el momento, pues los chicos muestran resistencia al cambio de ambiente, de relaciones sociales, sentimentales o cualquier situación que modifique su cotidianidad. Este enunciado comprueba la necesidad de crear estrategias que medien y favorezcan las relaciones de apego entre pares, Bowlby (1986) lo llama un proceso de transición emocional que potencia la capacidad del ser para regular el estrés y la necesidad de atención, así como la construcción de una personalidad autónoma, segura y capaz de crear vínculos positivos que perduren por toda la vida.

El proceso de vínculo referido al romance entre pares observado en la población, juega un papel clave y decisivo para superar las dificultades de transición y de construcción de nuevos vínculos afectivos en esta edad, pues el interés en el otro, se convierte en la excusa para integrarse y relacionarse sin importar el fracaso social. Este sentimiento amoroso impulsa a los jóvenes para acercarse a sus pares y fomenta ambientes de camaradería y complicidad entre ellos. El romance crea un discurso de conexión con el otro.

La investigación demuestra cómo el tema de educación emocional es una cátedra en construcción permanente y debe darse de acuerdo a las características particulares de los agentes enmarcados en un contexto determinado. También es importante resaltar que los procesos emocionales y sociales, no son un ejercicio pensado para que el docente le otorgue el conocimiento al estudiante, sino como un proceso de vida diaria en doble vía, que facilite primero la escucha y la comprensión del otro antes que la reacción. Sin embargo, el adulto si es el responsable de crear el contexto que potencia o entorpece la capacidad biológica emocional de los jóvenes.

En este sentido, los talleres también le generan herramientas a la directora de grupo de sexto A que le permiten mejorar procesos del grupo. Por ejemplo, conectar el silencio con la capacidad de concentración a partir del movimiento corporal en la búsqueda del espacio perfecto establece la conciencia de la necesidad de educarse en el silencio, no como acto de disciplina sino como una acción de reconocimiento del otro. Asimismo, los momentos de reflexión que pueden surgir en la cotidianidad de la vida escolar, los estudiantes los instauran de acuerdo a la práctica de la clase, generan entonces la rutina de sentarse a hablar sobre sus diferencias, sus reacciones, y reconocen la labor de la directora de grupo como mediadora del conflicto, pues la buscan y frente a ella dialogan, se esfuerzan por comprenderse, se disculpan y resuelven sus dificultades.

Echavarría (2006) sostiene que el atributo fundamental de los seres humanos es su capacidad de actuar y de participar en la generación de sí mismo y de su mundo (p.239) y es el colegio quien debe aportar herramientas a sus estudiantes que favorezcan la toma de decisiones asertivas en los adolescentes para la creación de su propia vida. Esto implica que los discursos emocionales y sociales se conecten con el quehacer diario escolar y familiar, y en esta vía se transformen no solo las prácticas sino también el currículo de la institución educativa para que el aprendizaje emocional y social sea parte transversal de los procesos académicos, de lo contrario se pierde efectividad y continuidad en el alcance de los objetivos.

7. Bibliografía.

Abreu, Jorge. *On kids transformed by music. Los niños transformados por la música*. Fragmento del discurso ofrecido por el creador de “El Sistema” en Venezuela al recibir el premio TED 2009. En: http://www.ted.com/talks/jose_abreu_on_kids_transformed_by_music.html Consultado el 27 de agosto de 2011

Bachillerato Internacional en: <http://www.ibo.org/es/programmes/profile/>

Baremboim, Daniel (2010). *El sonido es vida. El poder de la música*: Argentina. Editorial Norma.

Barudy Jorge, Dantagnan Maryorie (2005). *Los Buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*: Barcelona. Editorial Gedisa. S.A.

Barudy Jorge, Dantagnan Maryorie. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A.

Botín, Fundación Marcelino. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Edita fundación Marcelino Botín.

Bowlby, John (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.

Bowlby, John (1998) *.El apego. El apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Bronfenbrenner, Urie. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Cabrejo, Evelio. (2008). *Música y literatura infantil colombiana*. Cuadernos de literatura infantil colombiana. Serie Temas; 1. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia

Carrillo S, Castro J, Pardo M, Pineda S. (2006) *Análisis psicométrico del inventario de apego con padres y pares en una muestra de adolescentes colombianos*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology – Vol. 40, Num. 3, p. 289-302. Universidad de los Andes, e Bogotá, Colombia.

Carrillo S, Castro J, Penagos A, Rodríguez M (2006). *Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos*. Publicado en Universitas Psychologica, enero-abril, vol 5, numero 001. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. p. 21-36

CASEL (1994). SEL (2004). En: www.casel.org

CASEL. SEL. En: <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>. Consultado el 2 de noviembre 2011

CASEL Competencias Ciudadanas. En: <http://casel.org/policy-advocacy/sel-across-the-globe>. Consultado el 2 de noviembre de 2011

Castellanos, Melisa., Chaux, Enrique., Jiménez, Manuela. *Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida*. Universidad de los Andes - Bogotá (Colombia). Pensamiento Psicológico, Vol. 6, N°13, 2009, pp. 69-86.

Castillo, A., Durán., G. & Gómez M. (2008). *La Intimidación Escolar Entre Iguales en dos Colegios de Bogotá*. Tesis de Maestría Universidad Pedagógica Nacional UPN - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. Bogotá, Colombia.

Castillo, S., Castro, J., Penagos, M., Rodríguez, A. (2006). *Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos*. Publicado en Universitas Psychologica, enero-abril, vol 5, numero 001. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. (2006, p. 21-36)

Colegio Gimnasio del Norte en: <http://www.gimnorte.com/>. Consultado el 6 de noviembre 2011.

Cortina, Adela. (1995). *Razón Comunicativa y Responsabilidad Solidaria*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Chaux, Enrique. (2011) *Competencias Ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional*. Consultado el 12 de abril de 2012 en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-96635.html>

Chaux, Enrique, Ramos, Cecilia, Nieto Ana María. *Alianza Para la Construcción de Cultura de Paz*. En: <http://www.educacionparalapaz.org.co/>. Consultado el 15 de Enero 2012.

Dussel, Enrique. *Introducción a la filosofía de la liberación*. En: www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital. Consultado en marzo de 2012.

Echevarría, María, Valadez María, Vargas María. *Inteligencia emocional y habilidades en adolescentes con alta aceptación social*. Revista electrónica de investigación Psicoeducativa (2008, p. 319-318) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guanajuato.

Echeverría Rafael. (2006). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Granica S.A.

Escobar, Luis Fernando. *Pedagogía de la Alteridad*. Módulo CINDE. Marzo de 2012.

Procuraduría General de la Nación, et al (2008). *Estrategia - Hechos y Derechos. Participación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Seis claves*.

Fernández Berrocal Pablo. Extremera Natalio. *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Universidad de Málaga. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (2005), p. 63-93.

Gardner, Howard. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Gardner, Howard. (1997). *La mente no escolarizada. Como piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. México: Biblioteca del Normalista. Cooperación Española- SEP

Goleman Daniel (2001) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós

Gómez, Josepa i Bruguera. (2003). *Educación emocional y lenguaje en la escuela*. España: Octaedro. Rosa-Sensat.

Katzer Leticia, Agustín Samprón. *El trabajo de campo como proceso. La "Etnografía colaborativa" como perspectiva analítica*. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social. N° 2. Año 1. Oct. 2011- Marzo 2012. Argentina. Pp. 59 – 70.

Kristeva Julia (1988) *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Madrid: Editorial Fundamentos

Lantieri, Linda. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Barcelona. Aguilar.

Larcárcel, Josefa Moreno (1995). *Psicología de la música y educación musical*. ED. Visor Distribuciones S.A.

Lyotard, Jean Francois. (1997). *Lecturas de infancia (I. Agoff Trad.)* Buenos Aires: Editorial Eudeba.

Maturana, Humberto. (2001). *Emociones y lenguaje en la educación política*. Chile: Ed. Dolmen Ensayo. Edición: Décima.

Max-Neff, Manfred. (1998). *Desarrollo a Escala Humana*. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Español: Icaria editorial, S.A.

McKernan, James. (2008). *Investigación-acción y curriculum*. Editorial Morata. Madrid.

Ministerio de Educación Nacional -MEN-. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Documento No. 10. Bogotá.

Morín, Edgar. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Caracas: UNESCO, FACES-UCV, CIPOST.

Morín, Edgar. (2003). *El Método. V La Humanidad de la Humanidad. La identidad humana*. Barcelona. Cátedra.

Morín, Edgar. (2009). *El Método. 6 Ética*. Barcelona. Editorial Cátedra.

Plan Nacional de Música para la convivencia. 2002.

En: <http://www.sinic.gov.co/SINIC/Publicaciones/Archivos/1251-2-1-20-200835121814.pdf>. Consultado el 16 de abril de 2012.

Poch, Serafina. (2001). *Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano*. Publicada en la Revista interuniversitaria de formación del profesorado, diciembre, número 042, universidad de Zaragoza, España, p. 91-113

Schlemenson, Silvia. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Torres Rosa (1999). *Dime como te relacionas con el lenguaje y te diré como enseñas (la incomprensión en torno al lenguaje como un obstáculo para una propuesta educativa renovada)*. Buenos Aires: En la formación de docentes, memorias del 4 congreso Colombiano y el 5 congreso latinoamericano de lectura y escritura (13 a 16 abril, 1999) Bogotá Fundalectura.

Willems, Edgar (1954). *El Ritmo Musical. Estudio psicológico*. Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Anexos

Anexo 1

Cuadros descriptivos de las actividades realizadas en los 13 talleres.

CONMIGO

Eje: música

Taller 1

Tiempo de la actividad: una hora Insumos para la actividad: Música, pelotas de tenis.
Objetivo: Dar inicio a los talleres de educación emocional
Actividad: Mantener el pulso a través del trabajo en grupo.
Descripción de la actividad Los jóvenes llegan al salón de clase, se solicita que se sienten en círculo. Lizeth se presenta y se da inicio a los talleres semanales como un espacio diferente a la rutina escolar. Se realiza una reflexión sobre cómo el ritmo está vinculado a las diferentes circunstancias de la vida. Se explica qué significa el pulso en la música. Los chicos y chicas se organizan en dos círculos, el ejercicio que se sugiere es marcar y pasar el pulso por medio de una pelota de tenis, siguiendo el ritmo de la música propuesta. El sentido puede variar de manera sorpresiva de derecha a izquierda. Para terminar, se identifican fortalezas y puntos para mejorar, uno de los aspectos fundamentales para hacer énfasis es el de escuchar con atención, porque se distraen con facilidad y esta conducta es repetitiva en todas las clases.

Observaciones de diario de campo (fragmento)

Martes, Septiembre 27 de 2011

Hora: 8:45 am

En este primer taller el grupo conoció a Lizeth. Se mostraron muy interesados en lo que significa ser músico, algunos socializaron sobre el tema, estuvieron muy receptivos a pesar de no conocer a la tallerista, creo que influyó el que les hablara de manera previa acerca de ella y sobre la investigación que estamos realizando.

En la primera actividad se organizaron libremente en dos círculos uno de niños y otro de niñas, en el ejercicio les costó seguir instrucciones, se distraían, comprendieron que era necesario el silencio y el trabajo en equipo para seguir el pulso y lograr el objetivo. El grupo de las niñas logro resultados más rápido.

En el grupo de los niños les costó concentrarse, se frustraron Alejo participo del ejercicio de manera activa.

Taller 2

Tiempo de la actividad: una hora

Insumos para la actividad: Música, cartulina, colores, salón de clases.

Objetivo: Reconocer cómo las emociones se manifiestan en el cuerpo.

Actividad: Cartografía emocional

Descripción de actividad

Se les invita a sentarse en círculo, para iniciar el taller con un momento de reflexión (rutina de silencio). El ejercicio se motiva con ejercicios de respiración, se presenta una rutina de silencio y auto-observación. La actividad dura 10 minutos.

En la siguiente actividad se reflexiona acerca de cómo las emociones están

presentes en la vida diaria. Entonces, se lanza pregunta: ¿Cuáles son las emociones que me afectan?

Ahora se reparte un octavo de cartulina para cada uno en el que deben dibujar la silueta de su cuerpo.

Luego se dan las siguientes instrucciones:

Elige el color que consideres adecuado para representar cada emoción.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando aparece la alegría.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando ves a alguien que te gusta.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando te sientes orgulloso de ti mismo.

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando estás estresado. (entendido como todo aquello que te saca de tu estado de tranquilidad y te hace reaccionar)

Colorea la zona de tu cuerpo que se activa cuando estás triste.

Al terminar la actividad se les propone una tarea para el próximo encuentro: Traer una imagen relacionada con un sonido o canción que expresen una emoción que quieran compartir.

Observaciones de diario de campo

Martes, Octubre 4 de 2011

Hora 8:45 am

En este segundo taller se inicia con la rutina de auto-observación, en general les costó mucho concentrarse, el encontrar una nueva actividad que no es usual en su rutina diaria, les genera incomodidad, algunos intentaron hacerla pero fueron varios los llamados al silencio. Es necesario encontrar nuevas maneras de hacer el ejercicio, y de pensar cómo retomarlo en clase de lengua A y en dirección de grupo.

La cartografía emocional fue un acierto, tomaron el ejercicio con mucha seriedad, se conectaron con sus emociones, muy interesante observar cómo se conectaron

con el otro cuando coincidían en una emoción y partes del cuerpo, me conecte con cada uno al observar sus creaciones, es sorprendente reconocer sus palabras o gestos en esta cartografía los colores, formas, y singularidades. Este ejercicio además lo planteamos desde que iniciamos a desarrollar los talleres, pero sus alcances son mucho mayores de lo que proyectamos.

Taller 3

Tiempo de la actividad: una hora
Insumos para la actividad: Televisor, computador, salón de clases.
Objetivo: Expresar una emoción y conectarla con imagen y sonido, desarrollar una historia donde el estudiante pueda expresar por medio de imágenes, sonido y relatos las emociones que son mas importantes para el para su vida
Actividad: Foto-narrativa
Descripción de actividad Se inicia con la rutina de silencio y auto-observación, después se les solicita se organicen en círculo con las mesas para observar las presentaciones de los compañeros. El ejercicio implica escuchar con atención por parte del grupo y también exponer frente al grupo emociones que generalmente no se expresan. Al cierre se realizan conclusiones por parte del grupo. La participación se realiza de manera espontánea , las imágenes y canciones son entregadas a cada participante para demostrar que se protege la identidad de casa uno de ellos en la investigación
Observaciones de diario de campo Martes, Octubre 11 de 2011 Hora: 8:45 am Fue emocionante encontrar una participación activa de los chicos, uno de los chicos dio inicio con el sentimiento miedo: lo desarrolló desde una película de

terror y también con el sonido de un tono de celular. Varios compañeros manifestaron que la película genera además de terror una emoción fuerte.

Este niño está pasando por un proceso difícil en su hogar, es extraño que tomara un tema tan diferente a todo el caudal de emociones por lo que está atravesando, probablemente prefiere mantener esta vivencia lejos del cole, me lo ha dicho varias veces, en este espacio quiere soltar energía y olvidar lo que le pasa.

Se desarrollaron siete presentaciones en las que se observó el vínculo con la familia, los amigos y el romance como una fuerza enorme que genera procesos de construcción de vida, en algunos casos al exponer la emoción elegida surgieron lágrimas. La mayoría del grupo respetó esos momentos. Maravilloso el grupo nos conecta con una categoría que no habíamos observado!!!!.

La presentación más significativa fue la de Fernando, por primera vez expresó todo sus sentimientos, su dolor por dejar su tierra, amigos y vida, la forma en que los extraña, su presentación fue elaborada con cariño, escogió con cuidado las canciones e imágenes. Fue muy significativo porque encontró una manera diferente de expresar al grupo su dolor; durante la presentación se sentó escondiendo su cabeza en el rincón del salón, es un gran avance.

En la primera hora me contó que le mostró los videos a su mamá y lloraron juntos, yo también quería hacerlo. Hoy sentí un avance significativo en las relaciones de Fernando con el grupo.

Para mejorar, algunos de los chicos tenían sus presentaciones en el correo electrónico y se demoraron mucho abriendo el archivo, esto hizo que la dinámica se perdiera, otra vez los llamados de atención por la bulla, es un proceso que se puede mejorar.

Taller 4

Tiempo de la actividad: una hora
Insumos para la actividad: Televisor, computador, salón de clases.
Objetivo: Expresar una emoción y conectarla con imagen y sonido.
Actividad: Foto-narrativa
Descripción de actividad Se inicia con la rutina de silencio y auto-observación. Luego se organizan en círculo con las mesa y se continúa con las presentaciones de foto-narrativa. El ejercicio implica escuchar con atención por parte del grupo y también exponer frente al grupo emociones que generalmente no se expresan.
Observaciones de diario de campo Martes, Octubre 25 de 2012 Hora: 8:45 am Continúan las presentaciones. Matti tiene el corazón partido difícil situación esto se manifiesta todo el tiempo su actitud es distante y se nota muy triste, se evidencia de nuevo como el vínculo genera conexiones muy fuertes con los compañeros del mismo género, Migue ha estado muy cerca de él. Muchas de las presentaciones retoman a la familia, es significativo este espacio, en general no hablan de su vida fuera del colegio durante las presentaciones. La mayoría del grupo se conoce desde primaria esto hace que sea más fácil mencionar situaciones o momentos privados. Antonio presentó como emoción su amor por su equipo de futbol, este tema es recurrente en su vida diaria, además manifiesta que en el futuro quiere ser director técnico de la selección Colombia.

Cami, no presentó ninguna emoción, todavía le cuesta hablar en grupo, se protege mostrándose malhumorada, tampoco Juandi manifiesta su desinterés con su rostro y cuerpo. Santa y Juanse mantienen una postura burlona frente a la actividad. Esta actitud es permanente, algunos de sus compañeros manifiestan que han sido intimidados por ellos, mediante burlas y sobre nombres. Ellos no reconocen esta actitud.

CONTIGO

Taller 5

Tiempo de la actividad: una hora

Insumos para la actividad: Música, aros, pinchos de madera, salón de clases.

Eje: música

Objetivo: Ejercicio auditivo: aprender a escuchar. Para poder escuchar debo hacer silencio y percibir lo que pasa a mi alrededor.

Actividad: Escuchar con atención, actividad corporal, buscar un sonido personal.

Descripción de actividad

Se inicia el encuentro con un momento de silencio y recogimiento de diez minutos

Actividad del aro:

Un estudiante elegido al azar, debe iniciar un trayecto con un aro en la mano frotándolo contra el piso haciendo un sonido que todos puedan identificar, este debe ser permanente y repetitivo. El trayecto es libre, el estudiante decide hacia

dónde ir. Tiene un comienzo y un final en el mismo lugar, y debe estar acompañado por otro que registre su recorrido (testigo). Los demás compañeros deben quedar atentos, en silencio tratando de adivinar el recorrido que haga el estudiante pero solo a través de la escucha. Una vez el estudiante que tenga el aro haya regresado se le da espacio a los que escuchaban para que digan qué trayecto creen que hizo el compañero.

Como intermedio de actividad y trabajo corporal, enfocado a control, ese mismo aro se va a pasar por todo el cuerpo y con las manos unidas en cadena.

Luego se les pasa un pincho y se les da unos minutos para que encuentren o creen un sonido, el que quieran que les parezca original, novedoso. Cada uno lo expone. Se trata de hacer las mínimas interrupciones posibles. Luego con un tema musical, con base rítmica que anime a caminar pero con el pincho en la mano. A la señal, deben iniciar una interacción rítmica con otro compañero, el que esté inmediatamente de frente, y usando como excusa el pincho comienzan una interacción rítmica. El tema musical les implica seguir momentos de sonido y silencio.

Para terminar todos se sientan en total silencio con los ojos cerrados y cada uno reflexiona sobre algo que lo haya sorprendido sobre su comportamiento, algo que creyera nunca hubiese hecho.

Observaciones de diario de campo

Jueves, Noviembre 4 2011.

Hora: 11:00 am

El ejercicio del aro funcionó para mantener el silencio en torno al ejercicio de escuchar. Fue curioso que los estudiantes con mayor aceptación en el Sociograma fueran los que tomaran la iniciativa en esta actividad.

El ejercicio de trabajo en equipo, les gustó mucho, se realizó en una buena

dinámica de atención dirigida, el ejercicio del pincho cuenta con la aceptación los chicos se muestran creativos, se conecta con el sonido, en el sentido de trabajar el conmigo, buscando mi propio sonido fue exitoso, porque exploran el espacio, de manera armónica y participativa.

En este ejercicio se cumplió el objetivo, pues los chicos estuvieron dispuestos a escuchar el sonido del otro, también se conectaron en grupo musical y más de una vez armaron de manera espontánea ritmos uniéndose en un grupo musical.

El caminar funcionó, aunque repetidamente se quejan de la actividad porque no le encuentran sentido, lo logran hacer de manera asertiva.

Taller 6

Tiempo de la actividad: una hora

Insumos para la actividad: Música, salón de clases.

Objetivo: Encontrar mi propia voz y relacionarse con los otros desde esta voz.
Manejo del cuerpo en el espacio

Actividad: Buscando el sonido del nombre.

Descripción de actividad

Se hace el momento de silencio y recogimiento.

Para la siguiente actividad, cada uno pasa y dice su nombre de manera divertida, extraña y creativa, acto seguido y por grupos escogen el ejercicio que más les gusta y lo practican para mostrarlo a sus compañeros. Luego se juega a la telepatía, la idea es ver si se logra coincidir en el mismo nombre.

Para continuar, se ambienta la actividad con un tema musical tranquilo que motiva a los chicos a caminar de manera pausada y luego se les cambia por uno un poco más agitado. La intención es que practiquen el control corporal, por lo que deben

procurar no estrellarse ni amontonarse en un mismo espacio. Para ello se reflexiona sobre lo que significa el espacio perfecto y se realizan ejercicios de crear estatuas extrañas, primero de manera individual y luego en conjunto.

Observaciones de diario de campo

Jueves 11 de Noviembre 2012

Hora: 8:45 am

Se retoma el taller después de una semana debido a las actividades programadas por el colegio por Halloween, esta interrupción de una semana se nota al retomar la actividad de silencio, les cuesta concentrarse.

El ejercicio del nombre propicio un ambiente agradable en el grupo, muchos exploraron sonidos o actitudes, durante el ejercicio Fernando no quiso participar, entonces el grupo por iniciativa propia comenzó a decir su nombre y tomaron la decisión de entre todos hacer el ejercicio que él no quiso hacer, ninguna el grupo busco un sonido para Fernando, el escuchó aunque no quiso participar en las actividades. Es como una postura algo caprichosa, esta actitud fue criticada por el grupo pues es renuente a estar con ellos.

Les gusta la propuesta física diferente, aunque al inicio algunos decidieron jugar a estrellarse. Son adolescentes que les gusta asumir retos y lograron desarrollar el ejercicio .El momento de socialización fue corto, algunos tenían hambre y ansias por salir al descanso.

Taller 7

Tiempo de la actividad: una hora Insumos para la actividad: Música, salón de clases.
Objetivo: Reconocimiento del cuerpo , trabajo en equipo
Actividad: Tensión relajación, estatuas colectivas
Descripción de actividad Se inicia el encuentro con el momento de recogimiento Ejercicio de tensión relajación (el árbol): realizar ejercicios que generen momentos de tensión y de relajación. De manera individual y grupal. Ejercicio: montaje: en grupos de a cuatro estudiantes, motivarlos para que diseñen una coreografía a partir de un tema musical dado. Deben tener en cuenta en tres indicaciones: el árbol (cuerpo en t) el rollo (rodar) acurrucado. Se termina la actividad con una reflexión de grupo.
Observaciones de diario de campo Jueves 25 de Noviembre 2012 Hora: 8:45 am En la actividad de tensión relajación el hecho de ponerlos en círculo a hacer actividades corporales los limita en la participación, hay una tendencia general a no seguir instrucciones, constantemente hay que pedir silencio y recordarles el aprender a escuchar. La cámara sigue siendo un distractor. Hay música de fondo pero pasa inadvertida. El trabajo entre pares funciona mejor, el ejercicio de hacer fuerza entre ellos les

divierte, el lenguaje corporal se torna más espontáneo se logra dejar de lado el tema *me están observando*. Aunque predomina la elección del trabajo por géneros.

El hecho de no verse las caras favorece la actividad con el cuerpo, les gusta jugar con actividades que denoten fuerza. No presentan problemas para el contacto físico. Se observa un vínculo afectivo positivo. Después del ejercicio a pesar de estar exaltados se reorganizan en la posición inicial en 15 segundos.

Algunos estudiantes no disfrutaban expresarse emocionalmente por medio del cuerpo como y lo demuestran con una actitud de no me interesa, y lo expresan con sus gestos. Su postura corporal la usan como lenguaje para enviar mensajes al adulto.

El trabajo individual del cuerpo funciona por un corto tiempo, siempre está la tendencia de buscar el grupo social para reforzar su actitud de no seguir las reglas o para reírse.

El trabajar con el cuerpo una manera de exponerse y de mostrarse y puede generar incomodidad.

El trabajo en grupo es exitoso para vencer el miedo a expresar con el cuerpo. Se nota que pueden seguir instrucciones, que existen procesos y los respetan así no se sientan cómodos todo el tiempo, pero se evidencia un buen ambiente de grupo.

Se logró el objetivo del taller en términos de trabajar el contigo.

No se hizo la reflexión en grupo por falta de tiempo.

Taller 8

Tiempo de la actividad: una hora Insumos para la actividad: Música, colchonetas, salón de clases.
Objetivo: interpretar al otro. Descubrir cómo se expresan diferentes emociones por medio de la mirada, conectarse con la melodía llevando el ritmo.
Actividad: Ponerse en la piel del otro
Descripción de actividad El encuentro inicia con el momento de silencio que se hace de manera diferente. En esta ocasión, están recostados en colchonetas, cierran los ojos y escuchan una lectura dirigida acompañada de música suave. Para el siguiente ejercicio se les pide sentarse frente a un compañero de género diferente para trabajar a partir de la mirada. En silencio deben observar los ojos del compañero y tratar de identificar diferentes emociones que se expresen en su mirada como la alegría, la tristeza, el miedo, etc. Ejercicio de ponerse en los zapatos del otro: para esta actividad cada uno de los participantes se retira un zapato y de manera libre le da características de un personaje. Luego en parejas siguen el ritmo de la música, y construyen historias a partir de los personajes que animan al zapato. Para terminar se realiza el momento de reflexión.
Observaciones de diario de campo Jueves 27 de Enero de 2012 Hora: 11:00 am Se retoman los talleres después del periodo de vacaciones, estos cortes tan prolongados generan discontinuidad en el ejercicio.

En el momento de silencio el estar acostados en colchonetas, les generó distracción. Es la primera vez que se acuestan en el piso y esto generó molestias irreconciliables en algunos. Fue un momento difícil, pues este los obligaba a estar quietos y en silencio durante un periodo largo.

En el momento de la socialización surgen reflexiones interesantes como :
Nos enseñan a vestirse, bien a comer bien pero no nos enseñan a conocernos. (Respecto a los padres). Me gusta que me planteen preguntas sobre quién quieres ser en el futuro y cómo quieres ser en el futuro, también escogen de la lectura resaltar la parte a la que se refiere a la familia expresan su vínculo.

En la socialización, la charla fue dirigida intencionalmente hacia el tema del racismo, conducta observada en las clases desde quinto de primaria. El resultado, fue positivo porque observamos como los involucrados se sintieron aludidos, y lo manifestaron por medio de gestos y burlas disimuladas.

En el ejercicio de mirar al otro, los motivó y participaron con buena disposición, de manera dirigida se generaron grupos de niño frente niña, buscaron un espacio perfecto, y se conectaron con la mirada intentando evitar el gesto. Buscando nuevas conocer rasgos desde la mirada del otro, tomarse un tiempo para observar, perder el miedo a sentirse observado.

El ejercicio nos permitió observar las diferentes formas de relación del grupo, Romance, amistad, timidez superada y timidez no superada.

La música medió para crear diferentes ambientes emocionales y tratar de expresarlos solo a través de la mirada. Este ejercicio dejó ver sonrisas en personas que nunca sonreían.

Taller 9

Tiempo de la actividad: una hora Insumos para la actividad: Música, salón de clases.
Objetivo: Buscar el espacio propio. Lograr diferentes modos de expresión corporal.
Actividad: explorar los tres niveles de expresión corporal.
Descripción de actividad Se inicia el encuentro con la rutina del silencio. Luego se hace un repaso rápido de las actividades de movimiento corporal realizadas hasta el momento para contextualizar la actividad del día. La guía comenta que el cuerpo humano tiene diversos niveles en los que se puede trabajar la expresión, algunos de ellos son, el nivel superior, el medio y el inferior y se pide que generen diferentes figuras individuales usando estos niveles. Para la segunda parte de la actividad se les pide a los estudiantes que se quiten un zapato para explorarlo y crear un personaje con él, luego deben interactuar con sus pares desde su invención, mientras siguen la música propuesta. Para el momento de reflexión se realizan dos preguntas ¿por qué parece que les cuesta concentrarse y seguir indicaciones con los ejercicios propuestos?
Observaciones de diario de campo. Martes, Febrero 3 2012 Hora: 8:45 am La actividades con movimiento generan aceptación por parte del grupo algunos estudiantes utilizan el espacio propio y lograr diferentes modos de expresión ser seres diferentes, generar sonidos y conexiones con el grupo. El trabajo en parejas de diferente género se establece con otro tipo de

comportamiento, pues los chicos se muestran más amables y escuchan con atención cuando el otro les habla.

Por otro lado, a este momento de los talleres y desde la mirada de la directora de grupo se resaltan varias situaciones: Los adolescentes se identifican como parte de un grupo que debe fortalecerse a través de un vínculo positivo, y en este camino, algunos de ellos han limado asperezas acudiendo a estrategias como hablarle al otro de lo que le molesta y cómo lo afecta. Sin embargo, hay situaciones como la del racismo que aún persisten.

Taller 10

Tiempo de la actividad: una hora

Insumos para la actividad: Música, pelotas de tenis, salón de clases.

Objetivo: Conectarse con las emociones del otro.

Actividad: Montajes grupales con sonido para contar una historia

Descripción de actividad

Se inicia el encuentro con el momento de reflexión y auto-observación.

Montajes grupales: Se separan a los participantes en grupos pequeños, y se les entrega las cartografías emocionales de cada uno, para que en conjunto escojan el gráfico que más lo represente como colectivo. Este lo deben plasmar en una nueva silueta más grande, y crear un montaje corporal mediados en sonidos producidos con la voz, que represente su creación.

Observaciones de diario de campo.

Martes, Febrero 10 2012

Hora: 8:45 am

El encuentro se realizó solo con la mitad del curso, los demás se encontraban en una actividad de deportes. Logramos concentrarnos y arrancamos el proceso de reflexión con calma, y con éxito.

Los chicos ante la actividad se muestran bastante apáticos. A pesar de llevar tiempo con ellos, se mantiene la atención en la cámara. La idea de la cartografía era conectar sus emociones particulares en una nueva cartografía en grupo, para lo que dibujaron un cuerpo y buscaron sonidos que representaran una emoción. Pero no se conectaron con la instrucción y hubo apatía al ejercicio, al final, fue difícil socializar los resultados.

Además de esto, el ejercicio de grupo fue interrumpido con la llegada de los compañeros ausentes en la primera parte. La dinámica se perdió y se generó ruido por lo que tomamos la decisión de dar por concluido el taller. En este taller nos sentimos frustradas por el comportamiento apático y por el desorden generado, era como si hubiésemos vuelto a empezar pero con el agravante de que ya conocían la dinámica de la clase y no estaban dispuestos a respetarla, era como si esperaran no ser sorprendidos ni influenciados por la actividad.

EN COMUNIDAD

Eje Narrativa

Taller 11

Tiempo de cada taller: una hora Insumos para la actividad: tablero, marcadores.
Objetivo: Motivar al grupo a expresar sus emociones íntimas a través del ejercicio de la escritura.
Actividad: Sacar de adentro las palabras
Descripción de actividad: A manera de inicio de esta etapa se plasma en el tablero la frase <i>sacar de adentro por medio de palabras todas las emociones</i>. La intención es hacer una creación colectiva alrededor del enunciado, y que los estudiantes dibujen con diferentes colores, y le escriban alrededor diversas frases, Se explica que en este espacio la escritura no es el ejercicio académico, y se les invita a tomar con libertad las palabras para conectarse con la historia personal y sacar a flote todas aquellas cosas que se sienten y no se dicen.
Observaciones de diario de campo. Lunes, Febrero 20, 2012. Hora: 2:00 pm Inician el ejercicio con algunas con frases afectivas de romance, amistad, gustos

particulares a un equipo deportivo, a medida que el tablero se va llenando surgen comentarios como “me di cuenta que hoy estabas triste por la forma en que mirabas, que bueno que lo dices” “uuuuuuuuuy se le nota que esta llevado” , a medida que aparecen más palabras se hacen más intimas las declaraciones escritas “ quiero disculparme porque te hice sentir mal”, “no me gusta que me digan cosas cuando estoy de mal genio”, “quiero hablar contigo, pero me da miedo acercarme”, “anoche discutí muy feo con mi papá y hoy no quiero llegar a casa”, “no quiero perderte”, “odio que me mientan”, “amo el tiempo que paso con mi BFF”, aparecen imágenes como corazones rotos, caritas felices, durante todo el ejercicio el grupo guarda armonía y orden en lo expresado en el tablero, como un pentagrama de palabras que se construye desde las emociones, terminado el ejercicio nos sentamos y miramos en silencio ese mar de frases que se conectan una con otras.

Durante la socialización se expresan conexiones significativas con el otro, “Es interesante ver como sentimos igual, muchas de las oraciones que están en el tablero yo también las siento, es como si me leyeran, se siente bonito, me gusta” “Alejo no lo escribí pero yo a usted lo quiero resto, bien y quiero decirlo aquí y ahora y ya”. Dice Lorena, durante este ejercicio me conecte emocionalmente con cada uno de mis estudiantes, al terminar el proceso me encontré llorando, les explico que el llanto también es una forma de expresar sin palabras una emoción que embarga el cuerpo, el alma, en esta ocasión es admiración y una profunda alegría al observar que fueron capaces de respetarse, escribir su vida y dejarme participar de este espacio, lo mucho que los quiero y que me hacen una mejor profe, una mejor persona. Aprovechamos este momento para abrazarnos y dimos por concluida la actividad. Este primer ejercicio abrió la puerta para encontrar en la escritura una forma de conectarse con la emociones y reconocer al otro, su mundo, además de comprender que el grupo genera una historia propia y que cada uno aporta un color, un tono y una nueva perspectiva.

Taller 12 y 13

Tiempo de la actividad: una hora Insumos para la actividad: hojas de papel, cuaderno.
Objetivo: Motivar al grupo a expresar sus emociones íntimas a través del ejercicio de la escritura
Actividad: Escribir sobre las experiencias de una semana
Descripción de actividad En dirección de grupo a última hora del día lunes se invita realiza una socialización sobre lo que significa conectarse con el espacio privado, la importancia de ser consciente de las acciones vividas como el primer paso para modificar y cambiar lo que sea necesario, también para reconocer los momentos felices, las personas que nos apoyan y la vida cotidiana. Después se invita a buscar el espacio perfecto para escribir sobre los acontecimientos más importantes vividos en la semana, puede ser una situación particular o una visión de la semana general, estos textos son de carácter privado y se propone guardarlos como cartas que se volverán a leer al final del año, de esta manera tener una memoria de los procesos vividos en este periodo de vida. En el tablero se escriben algunas preguntas como: ¿cómo me siento esta semana conmigo?, ¿estoy feliz, triste, nervioso, orgulloso, avergonzado, enamorado o ilusionado? ¿Me relacioné esta semana con alguien diferente a mi amigos?, ¿traté bien o mal a otra persona?, ¿cómo están las cosas con mi familia, con mis hermanos, con mis amigos?, ¿cuál es mi propuesta personal para esta semana, qué metas quiero alcanzar?, todas las preguntas apuntan a los ejes <i>Conmigo</i>, <i>Contigo</i> y <i>en Comunidad</i>. Estas preguntas solo sirven para apoyar los procesos de escritura, evitar el bloqueo ante la hoja en blanco.

Después del ejercicio se invita a traer un cuaderno para seguir realizando los momentos de escritura emocional.

Observaciones de diario de campo.

Lunes, Feb. 27.

Hora: 8:00 am

Con el primer ejercicio de escritura, algunos chicos manifiestan que les parece “más divertido” los ejercicios que implican movimiento, pero al tiempo reconocen, que es un espacio importante para “decir todo lo que se siente libremente”, sin tener que dar explicaciones o ser corregidos por no ser políticamente correctos.

De igual forma, para otros jóvenes les fue difícil iniciar, pues encontrarse con una hoja en blanco donde el texto no es académico y que la propuesta implica mirar hacia adentro y recordar una semana de vivencia e implícitamente reflexionar sobre las acciones. Es una tarea que los desafía y los puede bloquear, entonces se les sugiere alternativas como pensar que escriben una carta, e inicien con una primera frase: Querido... “¿Cómo estás?, esta semana...”. Esta estrategia permite abrir la acción de la escritura, y en la medida que avance, tome confianza y pueda contarse más cosas.

También preguntan si pueden utilizar groserías entonces se refuerza la idea de la intimidad del texto, solo lo va a leer la persona que la escribe, si siente que esa palabra carga el peso necesario para desahogar es su decisión, se recuerda que al final del año van a leer todo lo que escribieron y que vale la pena tratarse con respeto, esta explicación es aceptada con agrado, “ sí que sería feo leerme lo que me pasa y encontrar una palabrota, porque es como insultarse, entonces se siente feo, ves”

Marzo 19, de 2012

Hora: 2:00 pm

La escritura es un acto personal que refleja un espacio creativo, una estética y una propuesta íntima, algunos chicos escriben de manera extensa, otros ríos de manera concreta enumeran las acciones, utilizan toda la hoja, escriben con varios colores, realizan dibujos, utilizan la hoja de diferentes maneras. Algunos socializan sus textos, otros guardan con recelo sus producciones.

Durante los encuentros se refuerza la idea que esta herramienta la pueden utilizar cuantas veces lo sientan necesario, en casa, en el descanso, cuando tengan una emoción muy fuerte que quieran fijar en la memoria, esta idea es aceptada, porque en clase después de una discusión algunos estudiantes recurren a la escritura para clamar sus emociones y reflexionar. También las familias manifiestan que están usando esta alternativa para mediar en conflictos o expresar afecto.

Anexo 2-

Carta de presentación del proyecto de investigación para el rector del Gimnasio del Norte, José Contreras Tovar.

Bogotá 21 de agosto Del 2011

Sr

José Contreras Tovar
Rector Gimnasio del Norte.

Cordial saludo

La presente carta es con el fin de presentarle nuestro proyecto de investigación y desarrollo educativo que estamos desarrollando como estudiantes activas de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica; **La música y narrativa como estrategias pedagógicas para el desarrollo habilidades emocionales en adolescentes.**

Daniel Goleman afirma en su primer capítulo de inteligencia emocional "Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía... Nuestras acciones dependen tanto - y a veces más - de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos" .Partiendo de esta premisa nuestra investigación apunta a generar una herramienta adecuada para el perfil de aprendizaje holístico Gimnasiano que sea transversal al currículo propuesto por el Bachillerato Internacional , enfocada a la población de años intermedios, que se conecte con el lenguaje, emociones y vivencia de los adolescentes y que generen procesos positivos en sus relaciones de grupo, familiares y académicas . La adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo de la Inteligencia Emocional IE y de las habilidades sociales, los adolescentes han dejado atrás las formas de socialización generalizadas en la niñez, ahora todo se vuelve más complejo es por eso que como docentes buscamos estrategias que nos permitan apoyar los procesos de comunicación entre pares y a partir de esta experiencia conectarla con la comunidad.

Para desarrollar un enfoque integral y que responda a las características mencionadas tomamos como base teórica algunas de las habilidades de propone CASEL, CASEL es una organización con base en la universidad de Illinois, que ha establecido los estándares del SEL (aprendizaje social y emocional) y ha ayudado a incluir este programa en los planes de estudio de escuelas a lo largo del mundo

ayudando a desarrollar las habilidades fundamentales para la eficacia y la ética de la vida. SEL enseña las habilidades que todos necesitamos para manejar, nuestras relaciones y nuestro quehacer diario. Estas habilidades incluyen:

Conciencia de sí mismo

La autogestión

Sensibilización social

Habilidades de relación

Toma de decisiones responsables

Método

1 Aplicación de prueba CASEL para medir habilidades emocionales.

2 A partir de los resultados, trabajaremos talleres a lo largo del año que están enfocados en las vivencias y necesidades propuestas por los estudiantes de sexto A, este será el grupo piloto con el desarrollaremos la propuesta establecida en tres grandes ejes: Conmigo, Con los demás y Toma de decisiones responsables.

3 Aplicación de prueba para medir las habilidades adquiridas. En esta evaluación además de la aplicación de la prueba CASEL, se generara una evaluación por parte del grupo y del colegio que permitan validar la investigación y sustentar la herramienta para su aplicación a los demás grupos.

Talleres

Primer Eje: Conmigo

1. Reconocimiento y Conciencia de mis emociones

Fecha: septiembre

Cómo siento

Cuáles son las emociones que me afectan

Cómo las expreso

Cómo las escucho

Cómo las identifico

2.

3. Gestión de nuestras emociones

Fecha: octubre

Cómo regulo mis emociones e impulsos
Cómo establezco y superviso mis metas personales (proyecto personal)
Cómo persevero en la superación de obstáculos
Cómo expreso adecuadamente mis emociones

Segundo Eje: Con los demás

1. Sensibilización social

Fecha: noviembre

Empatía con los demás
Reconocer y apreciar diferencias y similitudes en el grupo
Aprovechar los talentos y los recursos que se puedan encontrar en la familia, la escuela y la comunidad escolar.

2. Habilidades de relación

Fecha: diciembre-enero

Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación
Resistir la presión social inadecuada
Prevención gestión y resolución de conflictos interpersonales
Búsqueda de ayuda cuando sea necesario

Tercer eje: Toma de decisiones responsables

Fecha: febrero- marzo

Conciencia de las consecuencias probables de nuestras diferentes acciones
Toma decisiones basadas en las normas éticas, normas sociales, respeto a los demás.
Aplicación de habilidades para la toma de decisiones en situaciones académicas sociales.

Quedamos atentas las inquietudes o sugerencias que tenga frente a nuestro proyecto, ratificamos una vez más que el principal interés que motiva la investigación es generar nuevas alternativas educativas que apoyen los procesos de desarrollo del Gimnasio del Norte.

Agradecemos su atención y quedamos atentas a sus comentarios

Atentamente

Lorena Reyes Benavides
Licenciada Literatura

Lizeth Bautista González
Maestra en Música

Empatía con los demás
Reconocer y apreciar diferencias y similitudes en el grupo
Aprovechar los talentos y los recursos que se puedan encontrar en la familia, la escuela y la comunidad escolar.

2. Habilidades de relación

Fecha: diciembre-enero

Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación
Resistir la presión social inadecuada
Prevención gestión y resolución de conflictos interpersonales
Búsqueda de ayuda cuando sea necesario

Tercer eje: Toma de decisiones responsables

Fecha: febrero- marzo

Conciencia de las consecuencias probables de nuestras diferentes acciones
Toma decisiones basadas en las normas éticas, normas sociales, respeto a los demás.
Aplicación de habilidades para la toma de decisiones en situaciones académicas sociales.

Quedamos atentas las inquietudes o sugerencias que tenga frente a nuestro proyecto, ratificamos una vez mas que el principal interés que motiva la investigación es generar nuevas alternativas educativas que apoyen los procesos de desarrollo del Gimnasio del Norte.

Agradecemos su atención y quedamos atentas a sus comentarios

Atentamente

Lorena Reyes Benavides
Licenciada Literatura

Lizeth Bautista Gonzáles
Maestra en Música

*Recibi: Jxi Cortinas I.
21 de agosto 2011.*

Anexo 3

Carta de presentación del proyecto de investigación para el coordinador del programa de años intermedios del Gimnasio del Norte , Jaime Achury.

Bogotá 21 de agosto Del 2011

Sr

Jaime Achury Laiton

Coordinador de años intermedios Gimnasio del Norte

Cordial saludo

La presente carta es con el fin de presentarle nuestro proyecto de investigación y desarrollo educativo que estamos desarrollando como estudiantes activas de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica; **La música y narrativa como estrategias pedagógicas para el desarrollo habilidades emocionales en adolescentes.**

Daniel Goleman afirma en su primer capítulo de inteligencia emocional "Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía... Nuestras acciones dependen tanto - y a veces más - de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos" .Partiendo de esta premisa nuestra investigación apunta a generar una herramienta adecuada para el perfil de aprendizaje holístico Gimnasiano que sea transversal al currículo propuesto por el Bachillerato Internacional , enfocada a la población de años intermedios, que se conecte con el lenguaje, emociones y vivencia de los adolescentes y que generen procesos positivos en sus relaciones de grupo, familiares y académicas . La adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo de la Inteligencia Emocional IE y de las habilidades sociales, los adolescentes han dejado atrás las formas de socialización generalizadas en la niñez, ahora todo se vuelve más complejo es por eso que como docentes buscamos estrategias que nos permitan apoyar los procesos de comunicación entre pares y a partir de esta experiencia conectarla con la comunidad.

Para desarrollar un enfoque integral y que responda a las características mencionadas tomamos como base teórica algunas de las habilidades de propone CASEL, CASEL es una organización con base en la universidad de Illinois, que ha establecido los estándares del SEL (aprendizaje social y emocional) y ha ayudado a incluir este programa en los planes de estudio de escuelas a lo largo del mundo

ayudando a desarrollar las habilidades fundamentales para la eficacia y la ética de la vida. SEL enseña las habilidades que todos necesitamos para manejar, nuestras relaciones y nuestro quehacer diario. Estas habilidades incluyen:

Conciencia de sí mismo
La autogestión
Sensibilización social
Habilidades de relación
Toma de decisiones responsables

Método

1 Aplicación de prueba CASEL para medir habilidades emocionales.

2 A partir de los resultados, trabajaremos talleres a lo largo del año que están enfocados en las vivencias y necesidades propuestas por los estudiantes de sexto A, este será el grupo piloto con el desarrollaremos la propuesta establecida en tres grandes ejes: Conmigo, Con los demás y Toma de decisiones responsables.

3 Aplicación de prueba para medir las habilidades adquiridas. En esta evaluación además de la aplicación de la prueba CASEL, se generara una evaluación por parte del grupo y del colegio que permitan validar la investigación y sustentar la herramienta para su aplicación a los demás grupos.

Talleres

Primer Eje: Conmigo

4. Reconocimiento y Conciencia de mis emociones

Fecha: septiembre

Cómo siento
Cuáles son las emociones que me afectan
Cómo las expreso
Cómo las escucho
Cómo las identifico

5. Gestión de nuestras emociones

Fecha: octubre

Cómo regulo mis emociones e impulsos
Cómo establezco y superviso mis metas personales (proyecto personal)
Cómo persevero en la superación de obstáculos
Cómo expreso adecuadamente mis emociones

Segundo Eje: Con los demás

3. Sensibilización social

Fecha: noviembre

Empatía con los demás
Reconocer y apreciar diferencias y similitudes en el grupo
Aprovechar los talentos y los recursos que se puedan encontrar en la familia, la escuela y la comunidad escolar.

4. Habilidades de relación

Fecha: diciembre-enero

Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación
Resistir la presión social inadecuada
Prevención gestión y resolución de conflictos interpersonales
Búsqueda de ayuda cuando sea necesario

Tercer eje: Toma de decisiones responsables

Fecha: febrero- marzo

Conciencia de las consecuencias probables de nuestras diferentes acciones
Toma decisiones basadas en las normas éticas, normas sociales, respeto a los demás.
Aplicación de habilidades para la toma de decisiones en situaciones académicas sociales.

Quedamos atentas las inquietudes o sugerencias que tenga frente a nuestro proyecto, ratificamos una vez más que el principal interés que motiva la investigación es generar nuevas alternativas educativas que apoyen los procesos de desarrollo del Gimnasio del Norte.

Agradecemos su atención y quedamos atentas a sus comentarios

Atentamente

Lorena Reyes Benavides
Licenciada Literatura

Lizeth Bautista González
Maestra en Música

1. Sensibilización social

Fecha: noviembre

Empatía con los demás

Reconocer y apreciar diferencias y similitudes en el grupo

Aprovechar los talentos y los recursos que se puedan encontrar en la familia, la escuela y la comunidad escolar.

2. Habilidades de relación

Fecha: diciembre-enero

Establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación

Resistir la presión social inadecuada

Prevención gestión y resolución de conflictos interpersonales

Búsqueda de ayuda cuando sea necesario

Tercer eje: Toma de decisiones responsables

Fecha: febrero- marzo

Conciencia de las consecuencias probables de nuestras diferentes acciones

Toma decisiones basadas en las normas éticas, normas sociales, respeto a los demás.

Aplicación de habilidades para la toma de decisiones en situaciones académicas sociales.

Quedamos atentas las inquietudes o sugerencias que tenga frente a nuestro proyecto, ratificamos una vez mas que el principal interés que motiva la investigación es generar nuevas alternativas educativas que apoyen los procesos de desarrollo del Gimnasio del Norte.

Agradecemos su atención y quedamos atentas a sus comentarios

Atentamente



Anexo 4

Consentimiento informado para personas participantes de las entrevistas para el desarrollo de la Investigación. Profesora grado quinto

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAS PARTICIPANTES

El Proyecto de investigación y de desarrollo educativo “*La música y la narrativa como estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en adolescentes*”, es liderado por Lorena Reyes y Lizeth Bautista estudiantes activas de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica.

La propuesta apunta a generar una herramienta acorde al perfil de aprendizaje holístico del colegio Gimnasio del Norte que sea transversal al currículo propuesto por el Bachillerato Internacional, enfocada a la población de años intermedios, que se conecte con el lenguaje, las emociones y las vivencias de los adolescentes gimnasianos y que generen procesos positivos en sus relaciones de grupo, familiares y académicas.

Por ser la adolescencia un periodo crítico en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) y de las habilidades sociales, en el que los jóvenes han dejado atrás las formas de socialización generalizadas en la niñez haciendo que ahora todo parezca más complejo, surge la necesidad de encontrar y diseñar estrategias que como docentes, nos permitan apoyar procesos de comunicación entre pares y forjar experiencias que puedan ser vinculadas a la comunidad.

De manera específica el proyecto pretende:

1. Estructurar y probar un programa para el fortalecimiento de procesos emocionales y sociales, que responda a las necesidades e intereses de dicha población en esos aspectos.
2. Mejorar el desarrollo del pensamiento teniendo en cuenta procesos afectivos y sociales de niños y niñas del grado sexto del colegio Gimnasio del Norte.
4. Socializar el programa para ser validado por la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica.

5. Una vez validado, socializar el programa ante el concejo directivo de la institución con el ánimo de mostrar resultados y la posibilidad de ser aplicado en otros cursos.

Dentro de este proyecto se realizarán actividades en las aulas a manera de talleres para aprender habilidades sociales y emocionales a través de la música y la narrativa, enmarcadas en un proceso de reflexión permanente.

El proyecto se desarrolla en tres fases denominadas: Conmigo, Contigo y toma de decisiones responsables.



Por lo anterior, solicitamos su autorización para utilizar la entrevista realiza al inicio del año académico en estas actividades en las condiciones descritas anteriormente.

Manifiesto que he sido informado sobre los propósitos de este proyecto de investigación y desarrollo y autorizo que la entrevista desarrollada conmigo sea utilizada en la investigación *"La música y la narrativa como estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en adolescentes"*

Nombre *Marcia Malpica D.*

Documento de identidad *52.420.923 / Bto*

Firma o huella *Marcia Malpica D.*

Anexo 5-

Consentimiento informado para personas responsables de la crianza y cuidado de los niños y niñas participantes. (Se anexa como ejemplo la primera participante de la lista de grupo Camila Agudelo)

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PERSONAS RESPONSABLES DE LA CRIANZA Y CUIDADO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES

El Proyecto de investigación y de desarrollo educativo *“La música y la narrativa como estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en adolescentes”*, es liderado por Lorena Reyes y Lizeth Bautista estudiantes activas de la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica.

La propuesta apunta a generar una herramienta acorde al perfil de aprendizaje holístico del colegio Gimnasio del Norte que sea transversal al currículo propuesto por el Bachillerato Internacional, enfocada a la población de años intermedios, que se conecte con el lenguaje, las emociones y las vivencias de los adolescentes gimnasianos y que generen procesos positivos en sus relaciones de grupo, familiares y académicas.

Por ser la adolescencia un periodo crítico en el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) y de las habilidades sociales, en el que los jóvenes han dejado atrás las formas de socialización generalizadas en la niñez haciendo que ahora todo parezca más complejo, surge la necesidad de encontrar y diseñar estrategias que como docentes, nos permitan apoyar procesos de comunicación entre pares y forjar experiencias que puedan ser vinculadas a la comunidad.

De manera específica el proyecto pretende:

1. Estructurar y probar un programa para el fortalecimiento de procesos emocionales y sociales, que responda a las necesidades e intereses de dicha población en esos aspectos.
2. Mejorar el desarrollo del pensamiento teniendo en cuenta procesos afectivos y sociales de niños y niñas del grado sexto del colegio Gimnasio del Norte.
4. Socializar el programa para ser validado por la Fundación Centro Internacional de Educación y desarrollo Humano- CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica.

5. Una vez validado, socializar el programa ante el concejo directivo de la institución con el ánimo de mostrar resultados y la posibilidad de ser aplicado en otros cursos.

Dentro de este proyecto se realizarán actividades en las aulas a manera de talleres para aprender habilidades sociales y emocionales a través de la música y la narrativa, enmarcadas en un proceso de reflexión permanente.

El proyecto se desarrolla en tres fases denominadas: Conmigo, Contigo y toma de decisiones responsables.

En los próximos días se realizarán algunas actividades de evaluación, con la intención de conocer el punto de partida del niño/niña para iniciar el trabajo en el proyecto. Esto se hará en una hora de la jornada escolar. Durante este tiempo, se hará una filmación y se tomarán algunas fotos, con el objetivo de tener claridad sobre los procesos que se están realizando.

Esta misma actividad se llevará a cabo hacia la mitad y hacia el final del próximo año, usando el mismo procedimiento.

Por lo anterior, solicitamos su autorización para realizar estas actividades con su hijo/hija, en las condiciones descritas anteriormente. A él/ella también se le preguntará si desea participar en el proyecto, respetando su decisión.

Adicionalmente, como persona responsable de la crianza y cuidado del niño/a y representante de él /ella, queremos invitarlo a participar en este proyecto, aprovechando los espacios institucionales, lo cual podría traer los siguientes beneficios y compromisos:

- Participación en los momentos de reflexión y formación que conlleve el proceso.
- Adquisición de estrategias pedagógicas, que le permitirán fortalecer el acompañamiento de los niños y niñas y estimular la movilización de su pensamiento socioemocional.

Compromisos

- Apoyo en las actividades que se realicen con los estudiantes en las aulas, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.
- Participación en las reuniones de información sobre los avances de su hijo/hija en el proyecto
- La participación en este proyecto de investigación y desarrollo es voluntaria, no genera contraprestación económica, no se configura ninguna relación de dependencia o subordinación de carácter laboral con las entidades que

promueven el proyecto. Si usted acepta vincularse y autoriza al niño o la niña que tiene a su cargo, le pedimos el favor de dar su aprobación firmando a continuación.

Manifiesto que he sido informado sobre los propósitos de este proyecto de investigación y desarrollo y autorizo a mi hijo/hija para participar de éste.

Nombre del niño/a

Nombre del representante

Documento de identidad

Firma o huella

Además, he decidido participar de manera voluntaria, de acuerdo a lo expresado en este mismo documento

Nombre

Documento de identidad

Firma o huella



tomarán algunas fotos, con el objetivo de tener claridad sobre los procesos que se están realizando.

Esta misma actividad se llevará a cabo hacia la mitad y hacia el final del próximo año, usando el mismo procedimiento.

Por lo anterior, solicitamos su autorización para realizar estas actividades con su hijo/hija, en las condiciones descritas anteriormente. A él/ella también se le preguntará si desea participar en el proyecto, respetando su decisión.

Adicionalmente, como persona responsable de la crianza y cuidado del niño/a y representante de él /ella, queremos invitarlo a participar en este proyecto, aprovechando los espacios institucionales, lo cual podría traer los siguientes beneficios y compromisos:

- Participación en los momentos de reflexión y formación que conlleve el proceso.
- Adquisición de estrategias pedagógicas, que le permitirán fortalecer el acompañamiento de los niños y niñas y estimular la movilización de su pensamiento socioemocional.

Compromisos

- Apoyo en las actividades que se realicen con los estudiantes en las aulas, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo.
- Participación en las reuniones de información sobre los avances de su hijo/hija en el proyecto
- La participación en este proyecto de investigación y desarrollo es voluntaria, no genera contraprestación económica, no se configura ninguna relación de dependencia o subordinación de carácter laboral con las entidades que promueven el proyecto. Si usted acepta vincularse y autoriza al niño o la niña que tiene a su cargo, le pedimos el favor de dar su aprobación firmando a continuación.

Manifiesto que he sido informado sobre los propósitos de este proyecto de investigación y desarrollo y autorizo a mi hijo/hija para participar de éste.

Nombre del niño/a

Camila Aguado

Nombre del representante

Ana María Ruiz.

Documento de identidad

521.44981

Firma o huella

Además, he decidido participar de manera voluntaria, de acuerdo a lo expresado en este mismo documento

Nombre

Documento de identidad

Firma o huella