


	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	CARTA DE AUTORIZACIÓN						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-06	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 1

Neiva, _____ 18 de Julio _____

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

La suscrita Lina Maritza Cabrera Hermida con C.C. No. 26422248 de Neiva, autora de la tesis y/o trabajo de grado titulado Diseño de un Programa de Formación emocional para la inclusión social de los adolescentes infractores de la Fundación FEI desde la pedagogía dialogante presentado y aprobado en el año ___2019___ como requisito para optar al título de Magister en educación con énfasis en investigación y docencia universitaria autorizo al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.





- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE:



Firma

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 3

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: DISEÑO DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EMOCIONAL PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS ADOLESCENTES INFRACTORES DE LA CORRECCIONAL DE NEIVA , DESDE LA PEDAGOGIA DIALOGANTE

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
CABRERA HERMIDA	LINA MARITZA

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
POLANIA FARFÁN	ROCÍO DE LAS MERCEDES

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGISTER

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ENFÁSIS EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

CIUDAD: NEIVA **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2019 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 210

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):





Diagramas__1_ Fotografías__12_ Grabaciones en discos__ Ilustraciones en general_7__ Grabados__ Láminas__ Litografías__ Mapas__ Música impresa__ Planos__ Retratos__ Sin ilustraciones__ Tablas o Cuadros_8_

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

PROGRAMA EN FORMACIÓN EMOCIONAL Y MODELO DIDÁCTICO TITULADO “PRIMERO MUEVA AL SER PARA QUE PUEDA HACER”

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria):

	GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS						  
	DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO						
CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 3

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

- | | |
|------------------------------|------------------------------------|
| 1. ___Formation___ | Formación |
| 2. Emotional education | Educación emocional |
| 3. Entrepreneurial attitudes | Actitudes de emprendimiento |
| 4. Dialogue pedagogy | Pedagogía dialogante |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Este proyecto tuvo como objetivo principal diseñar un programa de formación emocional desde la pedagogía dialogante, dirigido a la planeación y planificación de un modelo didáctico que integre la formación axiológica de los adolescentes infractores pertenecientes al sistema de responsabilidad penal de la correccional de Neiva –Srpa-, desde la práctica de los valores de la cooperación, la resiliencia, la empatía como principios que conduzcan al empoderamiento emocional en primer orden y, la inclusión a través de la mediación social y artística en segundo lugar.

La problemática social y pedagógica que implican reconocer la inclusión social para fortalecer procesos efectivos de empoderamiento y, de frente al desarrollo de la inteligencia emocional como prioridad, fueron los principios tenidos en cuenta para la realización de un diagnóstico ,el cual fue posible, empleando las variables extraídas de las pruebas de identificación de talento y potencial de emprendimiento- Site- ,los aportes hechos por docentes en el área de artística y lenguaje, además de la experiencia pedagógica de la autora con los adolescentes infractores en el área de orientación pedagógica.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

El presente proyecto de investigación propone examinar las acciones pedagógicas respecto a la formación y educación emocional realizadas al interior de la Fundación Entorno Individuo “FEI”, que trabaja con programas de Responsabilidad penal para adolescentes en la Correccional de Neiva, a partir de los resultados



GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS

DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO



CÓDIGO

AP-BIB-FO-07

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

3 de 3

arrojados por la prueba SITE aplicada en el año 2016. Cada uno de los contenidos que componen la presente investigación centra sus argumentos en primera instancia, en un diagnóstico de la población frente a las actitudes de emprendimiento denominadas persistencia, confianza y optimismo. Así mismo, en una segunda instancia, como base de desarrollo de las actitudes se plantea la importancia del desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal del individuo, como parte de la toma de conciencia y de la expresión de las propias emociones. Por lo tanto, el desarrollo de las actitudes de emprendimiento así como el de las inteligencias, se constituyen en la base para la formación emocional del individuo.

Desde la anterior perspectiva, el propósito de este estudio se orienta al diseño de un programa dirigido a la formación emocional para adolescentes en procesos de inclusión desde de la perspectiva de la pedagogía dialogante y la educación artística (Teatro y la narración), para fortalecimiento de los niveles de desarrollo de las actitudes confianza, persistencia y optimismo, pero además, lograr afianzar habilidades sociales y emocionales de los adolescentes SRPA que se encuentran en proceso de inclusión social.

El programa propuesto será un instrumento que complementará las acciones realizadas por la Fundación en los procesos de inclusión social y de mediación social, el cual servirá de insumo para pedagogos de la Fundación a futuro.

Palabras clave: Formación, Educación emocional, actitudes de emprendimiento, Pedagogía dialogante.

APROBACION DE LA TESIS

Eivar Fernando Vargas

Luis Alfonso Caro Bautista

**Diseño de un Programa en Formación Emocional e Inclusión Social para Menores Infractores
de la Fundación Fei desde la Pedagogía Dialogante**



Lina Maritza Cabrera Hermida

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva

2019

**Diseño de un Programa en Formación Emocional e Inclusión Social para Menores Infractores
de la Fundación Fei desde la Pedagogía Dialogante**



Lina Maritza Cabrera Hermida

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el título de
Magister en Educación con Profundización en Docencia e Investigación Universitaria

Asesora
Roció de las Mercedes Polanía Farfán
Magister en Historia

Facultad de Educación
Universidad Surcolombiana

Neiva

2019

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

CONTENIDO

	Pág.
<i>INTRODUCCIÓN</i>	11
1.1 Descripción del problema	15
1.2 Formulación del problema	18
2. JUSTIFICACIÓN	19
3. OBJETIVOS	21
3.1 Objetivo general	21
3.2 Objetivos específicos	21
4. ESTADO DEL ARTE	22
5. MARCO REFERENCIAL	28
5.1 Marco contextual	28
5.2 Marco legal	28
5.3 Marco teórico	29
5.3.1 La formación emocional	31
5.3.2 Sobre la definición de inteligencia emocional	33
5.3.3 Inclusión social y laboral del adolescente infractor	35
5.3.4 Lineamientos de la pedagogía dialogante: las ciencias auxiliares de la pedagogía	38
6. METODOLOGÍA	41
6.1 Tipo de Estudio	41
6.2 Población	42
6.3 Procedimientos	43
6.4 Fuentes de información	44
6.5 Herramientas e Instrumento	45
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	48

7.1 Comparativo de inteligencias y desarrollo de actitudes	52
8. DISCUSIÓN	63
8.1 Actitudes	63
8.2 Lo inter e intrapersonal en el proceso de la educación emocional.....	74
8.3 Educar las emociones para la reintegración social	77
8.4 Modelo de relación entre estadios, habilidades personales sociales y actitudes	79
9. CONCLUSIONES.....	85
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	91

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Análisis de los puntajes por talento interpersonal	50
Figura 2. Porcentaje por talento	51
Figura 3. Análisis de los puntajes por emprendimiento	51
Figura 4. Porcentaje por emprendimiento.....	52
Figura 5. Consolidado por puntajes de inteligencias inter e intrapersonales.....	52
Figura 6. Implicaciones metodológicas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y las actitudes de emprendimiento desde el enfoque de la pedagogía dialogante.	73

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Caracterización de actitudes según perfil identificado en la prueba con mayor desarrollo actitudinal.....	58
Tabla 2. Relación estadios, habilidades personales sociales, actitudes y emociones	81

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Pruebas SITE.....	53
Anexo B. Entrevistas	102
Anexo C. Pruebas destacadas	107
Anexo D. Diagrama de las emociones.....	108
Anexo E. Dibujos realizados por los adolescentes SRPA en clases de arte y talleres lúdicos....	109
Anexo F. Matriz metodológica	113
Anexo G. Educativas	114
Anexo H. Pirámide de Maslow.....	116
Anexo I. Programa de formación emocional.....	116

RESUMEN

El presente proyecto de investigación propone examinar las acciones pedagógicas respecto a la formación y educación emocional realizadas al interior de la Fundación Entorno Individuo “FEI”, que trabaja con programas de Responsabilidad penal para adolescentes en la Correccional de Neiva, a partir de los resultados arrojados por la prueba SITE aplicada en el año 2016. Cada uno de los contenidos que componen la presente investigación centra sus argumentos en primera instancia, en un diagnóstico de la población frente a las actitudes de emprendimiento denominadas persistencia, confianza y optimismo. Así mismo, en una segunda instancia, como base de desarrollo de las actitudes se plantea la importancia del desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal del individuo, como parte de la toma de conciencia y de la expresión de las propias emociones. Por lo tanto, el desarrollo de las actitudes de emprendimiento así como el de las inteligencias, se constituyen en la base para la formación emocional del individuo.

Desde la anterior perspectiva, el propósito de este estudio se orienta al diseño de un programa dirigido a la formación emocional para adolescentes en procesos de inclusión desde de la perspectiva de la pedagogía dialogante y la educación artística (Teatro y la narración), para fortalecimiento de los niveles de desarrollo de las actitudes confianza, persistencia y optimismo, pero además, lograr afianzar habilidades sociales y emocionales de los adolescentes SRPA que se encuentran en proceso de inclusión social.

El programa propuesto será un instrumento que complementará las acciones realizadas por la Fundación en los procesos de inclusión social y de mediación social, el cual servirá de insumo para pedagogos de la Fundación a futuro.

Palabras clave: Formación, Educación emocional, actitudes de emprendimiento, Pedagogía dialogante.

ABSTRACT

The present research project proposes to examine the pedagogical actions regarding the formation and education of the emotion carried out in the Foundation Untorn Individual "FEI", which works with penal responsibility programs for adolescents in the Correctional Facility of Neiva, based on the results of the SITE test applied in 2016. Each one of the contents that make up the present investigation centers its arguments in the first instance, in a diagnosis of the population in the face of entrepreneurial attitudes called persistence, confidence and optimism.

By the same token in a second moment as a basis for the development of attitudes, the importance of the interpersonal and intrapersonal intelligences development of the individual is outlined as part of the awareness and expression of one's own emotions. Therefore, the development of entrepreneurial attitudes as well as that of the intelligences, constitute the basis for the emotional formation of the individual. From the previous perspective, the purpose of this study is to design a program aimed at emotional training for adolescent in inclusion processes from the perspective of dialogue pedagogy and artistic education. (Theater and narration).

The proposed program will be an instrument that will complement the actions carried out by the Foundation in the processes of social inclusion and social mediation, which will serve as an input for pedagogues of the Foundation in the future.

Keywords: Formation, Emotional education, entrepreneurial attitudes, Dialogue pedagogy.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto propone el diseño de un programa para la formación emocional y la inclusión social en adolescentes pertenecientes al SRPA de la ciudad de Neiva, que pretende, por medio de estrategias generar talleres estructurados en secuencias, proponer didácticas enfocadas en dos direcciones. La primera, es la que tiene que ver con procesos que promuevan la autonomía y el reconocimiento emocional de los adolescentes. La segunda, es retomar las emociones desde los procesos de inclusión y mediación social enfocados hacia el desarrollo de estadios o aprehensión de competencias en contextos significativos.

El proyecto partió de un diagnóstico elaborado a partir las necesidades emocionales observadas en los adolescentes desde el rol de la orientación pedagógica, y el interés de construir un aporte para la inclusión social de los adolescentes que se propone superficialmente desde de las *pruebas se identificación de talento y emprendimiento –Site-*, sin contemplar aspectos del desarrollo emocional como eje fundamental de una inclusión integral. Las pruebas Site, las cuales son aplicadas anualmente a los adolescentes pertenecientes al sistema de responsabilidad penal SRPA, fueron la base para la formulación de estrategias que proponga una formación emocional para la superación de la situación de internamiento. También fueron TENIDAS EN CUENTA las Site, como un conjunto de apreciaciones que suscitan enriquecerse como una herramienta pedagógica que debe enfocarse en diferentes procesos orientados a empoderar al adolescente uno de ellos la educación emocional.

Teniendo en cuenta que el programa está enfocado en el desarrollo de un modelo integral de inclusión social para menores infractores, el diagnóstico centra su interés en contribuir con las diferentes prácticas pedagógicas y actividades que se realizan en la Fundación, así como a aportar herramientas para capacitar al adolescente frente a la falta de dominio de sus emociones y/o la exclusión social. Sumado a lo anterior, fue por medio de las entrevistas a docentes en el área de artes y literatura, se evidenció que la población está caracterizada por menores a partir de 13 años hasta aprox. 18 años. Los adolescentes SRPA se caracterizan por estar inmersos en situaciones de supervivencia, en las cuales deben enfrentar la frustración, la falta de identidad, afecto y orientación, y en consecuencia el manejo ineficaz de sus emociones en el diario vivir.

Por tanto, esta investigación se concibe como experimental, pues los antecedentes temáticos están enmarcados en la generación de relaciones didácticas y dinámicas sobre la comunicación asertiva, la importancia de la creatividad, el cultivo de la resiliencia, la construcción de la

cooperación, la generación de empatía, etc. y demás elementos presentes en la mediación artística entendida como estrategia de transformación social. De esta manera, la formación emocional podría desarrollarse como un conjunto de habilidades sociales y/o competencias como valor agregado a la formación en valores.

Los lineamientos teóricos consultados para tal fin, y el diálogo establecido entre diversas áreas de la educación, fueron los principios que se rescataron de los distintos proyectos, documentos o referentes consultados. Dentro del constructivismo social de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo (ZDP), la biología de las emociones, la neurología, la psicología humanista y la pedagogía social para el emprendimiento, se enfocó dentro de la investigación, un marco teórico con un especial énfasis hacia la orientación pedagógica y la educación emocional.

Para fundamentar la propuesta metodológica dentro del diseño del programa y el sentido de la formación emocional, se entiende ésta misma a través de la premisa sobre la cual, formarse significa implicar procesos de apropiación por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma, Orozco (2006) es decir, implica procesos de educativos de enseñanza-aprendizaje por medio de los cuales se aprenden habilidades y competencias que se entrenan y basan sobre las relaciones sociales.

De esta forma, los antecedentes a tener en cuenta fueron los pocos programas a nivel nacional e internacional, tesis e investigaciones, en los cuales se destacan parcialmente algunos lineamientos del desarrollo emocional en adolescentes en condición de exclusión social. También documentos referidos a los planteamientos de las ciencias auxiliares de la educación, que exponen desde el constructivismo, la biología, la formación en valores y la orientación pedagógica la cual, señala los postulados necesarios para construir la propuesta de pedagogía dialógica con algunas especificaciones hacia el desarrollo de competencias integrales de la tradición de la pedagogía dialogante. Zubiría (2016)

En cuanto a la discusión de resultados respecto al análisis de las variables, el desarrollo de las capacidades y habilidades sociales de los encuestados se procesaron dentro de un diagnóstico que contempló los consolidados de los niveles de las inteligencias inter e intra personales así como el desarrollo actitudinal, en ambos casos de forma cualitativa y cuantitativa, Se concluyó que la metodología de la prueba no propone un método que subsane los bajos niveles de desarrollo de las inteligencia inter e intra personales.

Por tal razón, la caracterización de la inteligencia emocional y el desarrollo actitudinal, fueron los ítems de análisis que se pudieron establecer por medio de las relaciones encontradas entre lo que ya existía en la prueba y, las relaciones metodológicas aportadas por la educación emocional desde el método de educación emocional Goleman (1996)

En este sentido, y para la formulación del programa, uno de los autores tomados desde el papel de la orientación pedagógica para la educación emocional fue Bisquerra (1996), así como el neurólogo Damasio (1995) quien centra su atención el origen de las emociones, sentimientos y estados emocionales o emociones derivadas a partir de emociones básicas.

Desde la dimensión social de la emoción, se hizo un acercamiento a la construcción de sentimientos y emociones desde las relaciones interpersonales, planteamiento en el que coinciden la mayoría de los autores citados y, por tal razón fue tomado como eje para la inclusión social desde la pedagogía dialogante.

Lo aportado por la psicología humanista a partir de autores como Carl Rogers (1980), sostiene que es por medio de la experiencia y la manera de interpretar su realidad y percibir el mundo alrededor, que la persona se educa emocionalmente. También se retoma la teoría de las relaciones de Abraham Maslow y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Sobre lo planteado en la teoría de las inteligencias múltiples, se señala que la correspondencia entre la inteligencia interpersonal e intra personal es necesaria e indisoluble para la inclusión social de los adolescentes.

Específicamente aludiendo a los procesos de inclusión, se tuvo en cuenta, la formulación de los contenidos de la educación emocional sumada a un nuevo enfoque orientado hacia el desarrollo de habilidades y la zona de desarrollo próximo citando a Vigotsky . Este enfoque sobre el cual se diseñaron las acciones del programa, que sirven para resolver situaciones cotidianas, son apropiadas durante un modelo didáctico basado en la mediación artística, pues el adolescente podría ser provisto por alguien más capaz del apoyo necesario para motivar o auto motivarse, reconocer, y/o incentivar el desarrollo emocional en él mismo y/o en los demás.

En específico, fue fundamental desde la perspectiva de la pedagogía crítica, lo planteado por Pablo Freire (1942) en cuanto al dialogo como necesidad existencial, enfoque que aportó elementos para generar las acciones basadas en la comunicación-expresión y formular estrategias que giren en torno a la creatividad.

El programa por tales características se ha titulado “Primero mueva al ser para que pueda hacer”. Es decir, primero existe el reconocimiento personal y en esa justa medida , es posible

reconocer a los demás y al mundo circundante. Se espera que el programa sirva de insumo para la generación de un modelo que esté destinado a pedagogos encargados de ejecución de programas orientados a la atención a menores infractores y, como un aporte pedagógico a las acciones de seguimiento que deben realizarse dentro del proceso de inclusión social de los adolescentes infractores a futuro.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

La delincuencia juvenil es un problema social, representa un fracaso de la sociedad en la educación de sus nuevos miembros, además de constituir un riesgo que atenta contra el estado de derecho, el respeto de las instituciones, las reglas para la convivencia pacífica y la seguridad de los ciudadanos. Es un problema económico, cuando los comportamientos delictivos atentan contra el patrimonio y la propiedad privada o cuando promueven una economía basada en negocios ilícitos como el narcotráfico, el secuestro, el robo de autopartes, la piratería, el fraude y el chantaje. Es también un problema político que se constituye en un reto para las autoridades, quienes tienen que desarrollar estrategias para prevenirlo y para tratarlo.

Se trata también de un problema científico cuando se aborda la necesidad de explicar las causas de estos actos, de diseñar y poner en operación medidas preventivas y correctivas, así como de evaluar los resultados de dichas intervenciones. Sin embargo las instituciones creadas para corregir a quienes en un momento dado cometen infracciones catalogadas como delitos no han cambiado mucho con el paso del tiempo. Actualmente, si se revisan los índices de reincidencia en los registros de ingreso y reingreso de la Fundación, se piensa que los centros de internamiento carecen de proponer actividades de rehabilitación y corrección que la sociedad les tiene asignadas.

En el proceso de modelamiento de la conducta de los menores infractores, el Gobierno Nacional ha implementado las pruebas SITE para orientación laboral de la población SRPA, las cuales son aplicadas anualmente y sin excepción a la población de menores infractores. Estas pruebas están basadas en la medición de las inteligencias inter e intra personal únicamente, lo que significa que carece de actividades específicas para evaluar las emociones de la población reclusa.

Mediante la prueba se mira a la persona en su formación inter e intrapersonal, pero no se observa en su formulación la relación existente entre lo intelectual, lo personal y lo emocional para llevar a cabo un proceso de inserción social. Gardner (1986) consideraba al respecto, que si sólo se tiene en cuenta el cociente intelectual al evaluar a un individuo se limita la noción de inteligencia porque no se tienen en cuenta ni las habilidades ni las capacidades necesarias para triunfar en la vida. De ahí que la motivación como manifestación del optimismo sea importante en la presente investigación.

Se evidencia en las actividades pedagógicas de la Fundación, el desarrollo una serie acciones orientadas al fortalecimiento de valores éticos en los adolescente para insertarse y moverse de

manera útil en la sociedad, pero tal vez, el hecho de que no exista un proyecto de formación emocional que permita remover la reflexión sobre el conocimiento de sí mismo, la expresión de las emociones y el desarrollo de algunas tan importantes como es la empatía, hacen que los adolescentes reincidan en sus conductas y regresen nuevamente a ser reclusos. Sin embargo, en el análisis realizado a la prueba se observa que sí contempla aspectos como la motivación y el desarrollo de la empatía, pero en poco o nada se estimula, pues no existe un programa que permita enfrentar al menor infractor a una realidad que reclama habilidades emocionales.

Frente a esta falencia, se podría preguntar, ¿Cómo evaluar la formación emocional del menor infractor? En este sentido entonces, ¿Es necesario llevar a cabo una intervención responsabilizada que posibilite que los sujetos puedan solventar las carencias en el campo emocional que han ido acumulando en su desarrollo personal? ¿Por qué es necesario crear programas de formación emocional que permitan reintegrarlos en la sociedad como ciudadanos libres, formados, responsables y comprometidos?

Para el desarrollo del proyecto se precisa delimitar el espacio conceptual que permiten diferenciar entre inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal e inteligencia emocional relacionando éstos con la orientación pedagógica y sus diferentes áreas implicadas. Entender la inteligencia interpersonal como la capacidad de entender a otras personas, interactuar con ellos y entablar empatía. Esto supone poder discernir, comprender qué le sucede a otra persona en determinado contexto y actuar de manera apropiada en relación con los estados de ánimo, las conductas y los deseos de esa persona, por tanto resulta de suma importancia para comunicarse efectivamente en la vida diaria. Elementos igualmente fundamentales para la orientación pedagógica lo que significa que la inteligencia intrapersonal desarrolla la capacidad de ver con realismo y veracidad cómo se es y qué se quiere, y de entender cabalmente cuáles son las prioridades y anhelos, para así actuar en consecuencia. Otro componente es el de no engañarse con respecto a las emociones y a los sentimientos, y respetarlos. La Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. La inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas y se desarrollan a partir de las experiencias.¹

La anterior aclaración es significativa porque la divulgación de contenidos relacionados con la inteligencia inter e intra personal, especialmente cuando se le asocia a la inteligencia emocional, en

la práctica tienden a presentar aspectos confusos. Una de las confusiones presentadas en esta relación hace referencia a integrar bajo la denominación de inteligencia emocional tanto la inteligencia intra-personal como la inter-personal. Es cierto que en ambas las emociones tienen un papel importante, si bien ni la una ni la otra se limitan a la representación de emociones: ambas abordan estados, sea de la propia persona, en el caso de la inteligencia intrapersonal, o de otras personas, en el de la interpersonal. Los estados abarcan tanto elementos emocionales como racionales, disposicionales e incluso conocimiento. Por ejemplo, el llamado meta-conocimiento (conocer sobre qué contenidos tenemos conocimiento, cuanto o cuan preciso es) es una dimensión de las representaciones intra-personales y no implica ninguna acción de las emociones.

Otro aspecto a confundir cuando se relacionan las tres inteligencias, es cuando se asume que lo interpersonal (o la intrapersonal, o la emocional, o cualquier forma de inteligencia) es necesariamente ética. En estos casos se asocia inteligencia a un tipo de conducta asociada a valores positivos. Pues si bien es cierto inteligencia y valores son dos elementos separados y los recursos intelectuales se utilizan en función de los valores de cada cual. La consecuencia en este sentido, es que las dimensiones éticas y de comportamiento adecuado han de ser formadas de manera independiente y paralela.

Así mismo es frecuente observar que los programas de mejora de la inteligencia interpersonal se caracterizan esencialmente por ser programas orientados a desarrollar un comportamiento determinado inmerso dentro de las categorías éticas, correctas y educadas. Por eso no suelen generar variaciones relevantes en los recursos funcionales de inteligencia interpersonal, sino que, en el mejor de los casos, permiten construir pautas de conducta correctivas más adecuadas, enfoque que tiene una efectividad limitada. Muchos programas consolidan recursos conductuales básicos como añadir un por favor a las peticiones o esperar a que se conceda la palabra para hablar. Estos son elementos de protocolo más que mejoras en la inteligencia interpersonal.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, tales confusiones son evidentes en los distintos programas educativos de la Fundación, los cuales procuran por la aplicación de acciones para mejorar o perfeccionar el comportamiento del individuo desde la perspectiva ética, pero se olvida de la educación emocional del menor infractor. Por tanto, es urgente la puesta en práctica de programas y actividades que les ofrezcan experiencias valiosas y de protagonismo positivo y que supongan, además, un alto grado de exigencia personal, son iniciativas fundamentales para su correcta evolución, así como para conseguir una mejora de su autoestima y auto concepto.

Es evidente que el perfil del menor infractor ha cambiado, así como las nuevas formas de transgredir. Por tanto han de ofertársele a estos menores programas educativos variados que permitan atender las distintas situaciones de necesidad de la persona, teniendo en cuenta el incremento de conocimientos escolares, programas que mejoren los recursos de desenvolvimiento social, los niveles de salud física, psíquica y social y, por supuesto, programas que vayan dirigidos a la motivación al cambio en el estilo de vida, con especial mención al cambio en su conducta y al desarrollo en valores entendido como el cultivo de emociones positivas. En este sentido se precisa el interrogante al cual se debe respuesta a través de esta investigación

1.2 Formulación del problema

¿Cuáles son los lineamientos de la pedagogía dialogante o dialógica necesarios para el diseño de un programa de inclusión social dirigido a la formación emocional de menores infractores?

2. JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas del siglo XX se ha ido estructurando la denominada Psicología de la delincuencia, la cual agrupa conocimientos científicos en torno a los fenómenos delictivos. Entre sus principales ámbitos de interés se encuentran la explicación del comportamiento antisocial, en donde son relevantes las teorías del aprendizaje, los análisis de las características y rasgos individuales, las hipótesis tensión-agresión, los estudios sobre vinculación social y delito, y los análisis sobre carreras delictivas.

Sin embargo se afirma que la delincuencia se aprende, por lo tanto implica un proceso de formación. En este sentido “La teoría del aprendizaje social es considerada en la actualidad la explicación más completa de la conducta delictiva. El modelo más conocido en psicología es el de Bandura (1987), que realza el papel de la imitación y de las expectativas de la conducta, y diferencia entre los momentos de adquisición de un comportamiento y su posterior ejecución y mantenimiento. Sin embargo, el modelo dominante en la explicación de la delincuencia es la versión del aprendizaje social formulada por Akers (2006); Akers y Sellers, (2004), que considera que en el aprendizaje del comportamiento delictivo intervienen cuatro mecanismos **interrelacionados**: 1) la asociación diferencial con personas que muestran hábitos y actitudes delictivos, 2) la adquisición por el individuo de definiciones favorables al delito, 3) el reforzamiento diferencial de sus comportamientos delictivos, y 4) la imitación de modelos pro-delictivos”. Redondo y Pueyo; (2009; 9)

Bajo esta mirada el proyecto cobra relevancia si se tiene en cuenta que se necesita de una propuesta pedagógica que contribuya a la formación integral del individuo, pues esto incluye la formación emocional. Muchos programas de formación de adolescentes infractores, no reconocen dentro de sus procesos de formación esta parte, pues si bien es cierto, muchos de los adolescentes infractores llegan a los lugares de reclusión con un listado interminable síntomas emocionales perturbadores que están directamente ligados a problemáticas de descomposición social existente en nuestro país. En esta perspectiva, se hace pertinente el diseño de un programa de formación emocional desde el diálogo entre distintos enfoque pedagógicos, para profundizar en el conocimiento de cada individuo respecto a sus emociones, y de esta manera, profundizar en el desarrollo de actitudes y habilidades para la inclusión social.

Como resultado de esta investigación, se pretendió llegar al diseño de un programa en formación emocional de la población SRPA, que sea efectivo y de impacto social. Para ello, las

acciones e intervenciones emprendidas serán planteadas desde la creación teatral. En este sentido es importante que las intervenciones que se incorporen en su diseño, contengan criterios de calidad y pertinencia, lo que significa, un desafío para quienes elaboran proyectos de tipo social hoy en día. La adecuada formulación de los proyectos sociales, permite un mejor seguimiento y evaluación de los resultados obtenidos por parte de los equipos ejecutantes de los proyectos, y de quienes eventualmente coordinan las acciones a nivel institucional.

A futuro estos proyectos deben contribuir a remediar y prevenir a nivel formativo las diferentes situaciones que los jóvenes infractores han experimentado al infringir la ley, lo que significa, que deben desarrollar competencias emocionales que les permita incorporarse y vivir de nuevo en sociedad.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Diseñar un programa desde los lineamientos de la pedagogía dialogante que permita la formulación de estrategias para los adolescentes infractores de la Fundación F.E.I.² de la ciudad de Neiva en procesos de inserción social-laboral.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las inteligencias inter e intra personal y emocional de los adolescentes infractores de la Fundación FEI, a partir de los resultados arrojados de la prueba SITE³.
- Determinar el nivel de la formación de la inteligencia emocional en adolescentes infractores, que permitan la construcción de estrategias de educación y formación emocional e inclusión social desde los lineamientos de la pedagogía dialogante.
- Especificar las acciones metodológicas desarrolladas al interior de la Fundación FEI, que contribuyan a la formación emocional y la inclusión social de los adolescentes infractores desde la pedagogía dialogante.
- Diseñar un programa para la formación emocional e inclusión social fundamentada en la pedagogía dialogante y la educación artística, para ser aplicado en la Fundación FEI de la ciudad de Neiva con los adolescentes infractores.

² Fundación Familia-Entorno-Individuo, Correccional de la ciudad de Neiva.

³ Prueba de Identificación de Talento y Potencial de Emprendimiento aplicada a los adolescentes reclusos en la correccional de Neiva.

4. ESTADO DEL ARTE

A pesar que el presente estudio es de carácter exploratorio y no se encontraron antecedentes propios en materia de sistema de responsabilidad penal y educación emocional para la inclusión, el programa de entre las artes del año 2016 y las practicas pedagógicas y de educación artística referenciadas como Laboratorios del 2016-2019, son un antecedente importante para la construcción de posibles seminarios-taller de formación a formadores regionales en Colombia. En las contadas propuestas de resocialización para población infractora que allí se plantean, se refieren la participación de artistas formadores para poder llegar a la meta de elaborar nuevos caminos de promoción de procesos inclusivos desde la educación artística.

Consiste en generar espacios denominados Laboratorios de Creación Artística para abarcar y sectorizar la población nacional en tan solo un total de 19 Centros de Atención Especializada (CAES). Este tipo de propuesta versa en promoción del desarrollo de la imaginación creativa de más de 300 jóvenes y adolescentes formados en teatro, y es la propuesta más cercana que se encuentra como antecedente directo de la problemática sobre reducción de la adolescencia perteneciente al sistema de responsabilidad penal.

Dicho programa que se realiza a nivel nacional, se referencian los laboratorios de entre las artes atendiendo a la diversidad que caracteriza a Colombia, generando metodologías y formas de mediación diferenciadas de acuerdo con los diagnósticos locales, la realidad cultural de las regiones, la naturaleza de los proyectos y la caracterización de los participantes :población, infantil adulta; etnias, etc., dentro de las cuales están los adolescentes SRPA, con laboratorios de arte en distintas expresiones, aunque no hay referencia a la formación emocional en específico. Este proyecto se convertiría en una innovación que promueve la educación artística para la inclusión y la educación emocional dirigida para adolescentes SRPA de la ciudad de Neiva.

En este sentido, los estudios relevantes que fueron consultados en el campo de la educación emocional, fueron los del psicólogo neoyorkino Goleman (1996), quién propone la educación emocional en su libro titulado *Inteligencia Emocional*, como una capacidad que tenemos todos los seres humanos de conocer y regular las emociones y como mecanismo de empatizar con otros seres.

En la base experimental consignada en el texto, la cual se toma como punto de partida y referencia para establecer la inteligencia emocional como un tipo de razonamiento y habilidad para la vida, modificable y susceptible a ser enseñada, el resumen de sus investigaciones consignadas en los capítulos 6 y 7, y fundamentalmente en el apartado del capítulo 9 ,titulado “*La inteligencia más*

allá del intelecto” y que junto a su base experimental, constituyen el fundamento de que es posible controlar y conocer las dinámicas de nuestras emociones.

En este libro se encuentran investigaciones sobre como las emociones influyen en el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la confianza, la regulación emocional desde lo personal, lo intelectual, hasta lo laboral y su influencia en el desarrollo integro de la persona. La capacidad de motivarse a sí mismo, de perseverar en un empeño a pesar de las frustraciones, de controlar los impulsos, diferir las gratificaciones, regular los propios estados de ánimo, controlar la angustia y confiar en los demás parecen ser los factores de la inteligencia emocional mucho más determinantes para la consecución de una vida plena que las medidas del desempeño cognitivo, tal como sucede con las matemáticas o la lectura, la vida emocional constituye un ámbito que se puede dominar con mayor o menor pericia.

En conclusión afirma que aquellos que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, gozan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida, desde el noviazgo y las relaciones íntimas hasta la comprensión de las reglas tácitas que determinan el éxito en el ámbito profesional o laboral, que si bien es cierto que en toda persona coexisten los dos tipos de inteligencia (cognitiva y emocional), es evidente que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos.

Goleman además establece en la introducción del anterior libro en mención, el reconocimiento que la UNESCO puso en marcha hacia una iniciativa mundial y remitió a los ministros de educación de 10 países una declaración con los 10 principios básicos imprescindibles para poner en marcha programas de aprendizaje social y emocional. En una de sus citas este autor sostiene que:

“Los primeros años de vida tienen un efecto determinante en nuestra configuración cerebral y, en gran medida, definen el alcance de nuestro repertorio emocional, “pero ni la naturaleza innata ni la influencia de la temprana infancia constituyen determinantes irreversibles de nuestro destino emocional y que a las escuelas les corresponde suplir las deficiencias de la educación doméstica, también establece que la diversidad que caracteriza al mundo moderno debe tener consciencia de sus emociones y dotarlas de inteligencia”, postulado que constituye una de las ideas fundamentales para esta investigación.

En cuanto a investigaciones referentes a la neurología en relación a reconocimiento y regulación emocional se evidencia por medio de resonancias magnéticas que ha sistematizado en sus hallazgos, la doctora Sara Lazardel del Hospital General de Massachusetts (2018), difundidas por artículos en redes sociales sobre el tema, que las personas que practican meditación aumentan la densidad de materia gris en estructuras cerebrales implicadas en el aprendizaje, la memoria, la regulación de las emociones y la empatía. En cambio, la materia gris decrece en otras zonas como la amígdala, que se encarga de respuestas fisiológicas relacionadas con el miedo y el estrés: Un equipo de psiquiatras liderado por el de esta misma institución, ha realizado el primer estudio que documenta cómo ejercitar la meditación puede afectar al cerebro.

Según sus conclusiones, publicadas en *Psychiatry Research*, la práctica de un programa de meditación durante ocho semanas puede provocar considerables cambios en las regiones cerebrales relacionadas con la memoria, la autoconciencia, la empatía y el estrés. Es decir, que algo considerado espiritual, que transforma físicamente y puede mejorar el bienestar y la salud. Por otra parte se indagó por los procesos comunicativos del arte y su relación con la neurología y el manejo de las emociones, en la conferencia *Arte y Cerebro* del neurocientífico Rodolfo Llinás (2001), realizada en el Centro Interdisciplinario de Neurociencia de Valparaíso donde argumentó como las expresiones artísticas constituyen la auténtica aplicación de las capacidades del cerebro y que el arte es la expresión creativa de la actividad esencial del sistema nervioso, y que gracias al arte, existe comunicación es decir, es la expresión creativa, la actividad esencial del sistema nervioso. En esta conferencia Llinás establece que “el arte es una explosión de sentimientos y emociones, a veces de felicidad, otras de dolor. Sonidos, colores, vibraciones, música, literatura o pintura, son formas artísticas que representan al mundo, lo que uno está sintiendo o pensando. Su expresión es un modo de exteriorizar aspectos emocionales capaces de resonar o empatizar con la estructura emocional de otros cerebros”.

En el campo de técnicas de relajación, el área de búsqueda de hacia la felicidad y de un hombre positivo, se consultó a Ricard (2010), declarado el hombre más feliz del mundo, biólogo natural y budista, quién afirma que la conciencia es un campo hasta ahora inexplorado y recientemente avalado en estudios realizados y demás que se puedan apreciar en sus innumerables videos y referencias por YouTube, y que la neurología y meditación están relacionadas sobre el desarrollo de la motivación y la empatía, en su conferencia sobre la felicidad. Expresa que en la naturaleza humana existe un potencial para ser bueno y que la meditación se basa en cómo funciona la

conciencia, el aspecto luminoso de la mente, en la meditación la conciencia siempre está ahí, que esta no está condicionada que permite la transformación de la mente”. Afirma que desde la física cuántica, se establece que la mente es transformable y que la meditación trae innumerables beneficios para el desarrollo de habilidades sociales.

Referente al campo psicopedagógico lo consultado en el artículo titulado “Orientación psicopedagógica y educación emocional”, se destacaron aspectos como la referencia a la educación emocional y una innovación educativa entendida como un enfoque por competencias, teorías de la emoción, desarrollo humano, aprendizaje para la vida, etc. Este estudio fue publicado por el profesor Rafael Bisquerra Alzina,⁴ donde explica la organización pedagógica alrededor de este proyecto: “El GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona, fundado en 1997 con objeto de investigar sobre orientación psicopedagógica en general y sobre la educación emocional en particular, estuvo formado por una comisión permanente y por el grupo plenario cuya función era elaborar un marco teórico, en revisión permanente, para motivar la educación emocional e identificar las competencias emocionales básicas para la vida en la sociedad actual, secuenciar la adquisición de competencias emocionales a lo largo del currículum, formar al profesorado en educación emocional a fin de posibilitar el diseño, aplicación y evaluación de programas contextualizados en centros educativos. Así mismo crea materiales curriculares para apoyar la práctica de la educación emocional por parte del profesorado, entre otros.

Uno de los estudios consultados para entender a fondo las dinámicas sicosociales fue el trabajo titulado Perspectiva sicosocial en el Análisis y la Intervención sobre conductas desviadas de la Universidad Autónoma de Brasil, realizado en el año 2007 y la orientación en el campo laboral. En este documento se exponen distintas líneas de intervención en el ámbito local, grupal, familiar y educativo de cara a la prevención de algunas de las conductas desviadas tales como agresiones, robos, ciertos patrones de tráfico y consumo de sustancias legales e ilegales protagonizadas por una minoría de jóvenes y grupos juveniles, cuyas medidas se cimentan en el trabajo de investigación realizado por este equipo durante más de una década concluyéndose que Las estrategias que podrían responder eficazmente a las expectativas y necesidades de los adolescentes de esta franja de edad , en segundo orden, el aporte en el ámbito de la enseñanza secundaria, se han mostrado con eficacia

⁴Tomado en el portal Padre y Maestros (2017)

que en la reducción de la violencia espacios destinados a promover la escucha activa, las habilidades de comunicación y el apoyo en la resolución de problemas.

Desde la perspectiva social antropológica y de la pedagogía, se consultaron varias investigaciones que retoman la Zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1931) la investigación titulada El diagnóstico de la amplitud de la zona de desarrollo próximo realizado por Profesora Auxiliar de la Universidad de Ciencias Pedagógicas Daymi Rodríguez González, en el cual se evidenció que el uso de una metodología adecuada que permite diagnosticar los procesos psíquicos cognoscitivos en vía de desarrollo, contribuyendo al cumplimiento de uno de los principios de la educación cubana basada en el enfoque histórico cultural: la educación debe conducir y guiar el desarrollo.

Esta experiencia cubana Artículo derivado de la tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas titulada “Metodología dirigida al Diagnóstico de la Amplitud de la Zona de Desarrollo Próximo en los escolares de primer grado de la enseñanza primaria, establece desde algunas de las teorías más utilizadas o aceptadas, que han permitido y aportado a la relación que puede establecer entre el diagnóstico, las concepciones psicológicas y su repercusión en el aprendizaje de valores y habilidades sociales. Se realizó en principio, cómo un el esfuerzo de varios docentes y especialistas que han colaborado y que cuentan ya con una trayectoria de once años. Se concluye que los docentes deben tener claro que precisamente cuando se habla de mejores resultados, expresados en la posibilidad de transferir los conocimientos a nuevas situaciones, es decir, operan con éxito en tareas del nivel de aplicación y de creatividad. En resumen, facilitar el proceso para que la persona no pueda hacer lo que no puede hacer, presentando las cosas de un modo que pueda hacerlo con ayuda lo que no podía hacer sin ella.

Desde la didáctica de la educación emocional considerada como innovación, se consultó la investigación de la facultad de educación de Palencia Universidad de Valladolid titulada *Educación Emocional: Una Propuesta para el Desarrollo Íntegro*, autor Alberto Castrillo Bercianos del año 2016, la cual pretende dar respuesta a la necesidad de la educación emocional y sus ventajas; y de forma más específica al desarrollo de este tipo de educación en una lengua foránea. El tema principal es la Inteligencia Emocional, que se entiende como la capacidad de conocer y comprender las emociones, tanto las nuestras como las de los demás, así como de controlar esas emociones para que no afecten de forma negativa a nuestras vidas. Afirma que ser una persona emocionalmente

inteligente implica tener desarrolladas habilidades como la empatía, el autocontrol, la motivación o las de relaciones sociales.

Esta propuesta está formada por dos partes interrelacionadas: en primer lugar, un recorrido teórico sobre la evolución de la inteligencia general y de la inteligencia emocional; y la segunda parte consta de una propuesta didáctica basada en la inteligencia emocional. Este trabajo busca la reflexión sobre la necesidad de la educación emocional.

En el contexto de los modelos de orientación, Delio del Rincón Igea y Dionisio Manga Rodríguez de la Universidad de León, en el apartado de Asesoramiento psicológico a la diversidad, publicación consultada en la revista Bausela, E, titulada “Modelos de orientación e intervención psicopedagógica Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) en el cual se formulan distintos modelos de orientación de los cuales sobresalen aquellos basados en el desarrollo humano, el bienestar subjetivo y sus implicaciones psicológicas como los marcos de referencia más comunes a la hora de diseñar planes de actuación.

Así mismo la elaboración de una teoría basada en investigaciones sistemáticas Rodríguez Diéguez (1990:56) en Orientación pues contiene distintas clasificaciones de los modelos y agentes involucrados y que se pudieron determinar desde una caracterización de los modelos pedagógicos en función del tipo de cualidades en las cuales el orientador también es catalogado como agente activo del proceso de orientación. El aporte más significativo es que se deja la puerta abierta a seguir construyendo e investigando sobre el tema. Este estudio concluye afirmando que los modelos están desempeñados la función de hacer más accesibles las construcciones teóricas mediante aproximaciones sistemáticas, así como la de seleccionar aquellos hechos de la realidad que, sometidos a investigación, puedan contribuir a la elaboración de teorías.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1 Marco contextual

La Fundación F.E.I. "Familia - Entorno - Individuo" es una Organización no Gubernamental (ONG) conformada por un equipo interdisciplinario de profesionales con experiencia en el desarrollo de programas sociales para la atención a grupos vulnerables a través de estrategias de salud pública y manejo de conductas des adaptativas como: reeducación, prevención y tratamiento de drogodependencia y demás acciones terapéuticas dirigidas a la población vulnerable que tiene como objeto social administrar, promover, fomentar, capacitar, orientar, dirigir, asesorar: estudios, investigaciones, programas de prevención, tratamientos y promoción de la salud, educación, reeducación, capacitación, programas de desarrollo económico, sociales, culturales, incluyendo programas de cuidado del entorno y aprovechamiento de los recursos del medio ambiente, orientadas a las poblaciones más vulnerables como: niñez, adolescencia, desplazados, marginados y habitantes de la calle en búsqueda de construcción de tejido social.

Tiene como misión satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios objeto de intervención con personal interdisciplinario y colaboradores comprometidos utilizando técnicas terapéuticas actualizadas e integrales, sistemas de intervención de punta, seguimiento y monitoreo progresivos eficaces en un entorno biopsicosocial y cultural mediante interacción abierta y oportuna que permita cumplir de manera armónica con los requerimiento establecidos mediante un proceso de mejoramiento continuo, consolidando los servicios ofrecidos.

Actualmente opera en las Instalaciones de La Correccional de Neiva, sede Los Samanes con modalidad de CAES- Centros de Atención Especializada, y cuentan con otra sede de modalidad de internamiento abierto en el barrio los Mártires.

Dentro de sus metodologías empleadas con la población se encuentran la justicia restaurativa, la pedagogía del cuidado y el fomento y gusto hacia el deporte, específicamente en las artes marciales y otros, lo que constituye su valor agregado como Fundación especializada hacia población vulnerable. Su oficina principal opera en Ibagué y, recientemente han acogido con sus programas la correccional de menores de Bogotá.

5.2 Marco legal

El marco legal para la atención de los adolescentes involucrados en el Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, es el Modelo de Atención Restaurativo, que tiene en cuenta: (i) Los factores individuales del adolescente (ii) Motivos y móviles de la conducta punible (iii) Capacidad

de reparación del daño causado (iv) Competencias ciudadanas basadas en el reconocimiento y respeto del “otro” y (v) La restauración de los vínculos sociales.

El lineamiento de atención para adolescentes vinculados al SRPA específica a través de los siguientes parámetros los ámbitos sicosociales que ocupan desde sus planes de atención siguiendo los lineamientos legales que están consignados en dicho documento. Con la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia -Ley 1098 de 2006-, se creó un nuevo Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes (SRPA) en nuestro país que se define como el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre catorce (14) y dieciocho (18) años al momento de cometer el hecho punible.

Adicionalmente, la ley otorgó la potestad a los jueces de imponer sanciones de carácter formativo. La ley estableció que el ICBF diseñará los Lineamientos para la ejecución de sanciones y determina que los mismos deberán tener en cuenta el principio de fortalecimiento a la familia. Bajo esos parámetros, se estructura el lineamiento en tres partes, la primera contiene los marcos de referencia que rigen las actuaciones de las autoridades y operadores, la segunda describe las competencias de las autoridades, entidades y actores del SRPA y la tercera presenta los servicios de atención que se ofrecen a partir de las medidas y sanciones establecidas en el Código de Infancia y Adolescencia.

5.3 Marco teórico

Consideraciones generales

En Pedagogía Dialogante reconocemos las diferentes dimensiones humanas, el carácter contextual, cultural, histórico, social y mediado del desarrollo; por lo tanto, ubicamos como principal tarea de la escuela el desarrollo de competencias integrales. A nivel metodológico consideramos que el desarrollo sólo es posible actuando de manera inter -estructurante; es decir, reconociendo de manera simultánea el carácter esencial y activo de la cultura y de los estudiantes. Lo primero, lo habían postulado los enfoques socioculturales que comprendieron de manera muy adecuada al sujeto en su contexto social e histórico y como representante de la cultura; al tiempo que lo segundo fue brillantemente caracterizado por la psicología genética piagetiana. En cuanto a la condición de los protagonistas del aprendizaje, consideramos esencial la reivindicación del papel del sujeto en la construcción del conocimiento y del estudiante en el aprendizaje. Esto implica que hay que reconocer la

existencia de elementos personales, matices y acepciones en todas las representaciones individuales. Sin embargo, la predominancia dada a la construcción personal sobre la cultural y la subvaloración del proceso de mediación cultural nos condujeron a distanciarnos de los modelos derivados del constructivismo pedagógico y a aproximarnos más a los enfoques socioculturales, representados en particular en las tesis de Davíдов, Leontiev, Vigostky, Wallon, Bruner, Van Dijk y Merani. De esta manera, intentamos superar los sesgos cognitivos en la educación y procuramos trabajar por un modelo que garantice la educación integral que ha sido tan esquiva en la práctica educativa.

5.3.1 La formación emocional.

La formación emocional en el marco de esta investigación combina elementos prácticos y teóricos, que apuntan al fomento de la solidaridad y la cooperación que se traduzca en la prevención de conflictos en un marco sociocultural.

Desde la pedagogía dialogante, entablando diálogos con la pedagogía emocional y la orientación psicopedagógica al lado de las ciencias auxiliares de la educación, se define la formación emocional para el menor infractor como una praxis pedagógica en contextos emancipatorios, que posibilitan a las personas aprender a ser y aprender a convivir. El concepto de la interacción social dentro de este marco, se enfoca en desde situaciones de la vida cotidiana, es el elemento de cohesión entre lo que supone un proceso de aprendizaje y de formación en su relación dialéctica y compleja, en otras palabras en el diálogo que involucra a toda la humanidad con el mundo circundante.

Para Luckman (1966)⁵ es por medio de la interacción social y legitimización del mundo a través del lenguaje y otros discursos que se crean condiciones para formular juicios de valor y comprender el mundo de la vida. Esta capacidad de emitir juicios, es lo que para Hegel (2017), representa la función fundamental del papel la conciencia dentro del desarrollo social, pues ella es la responsable de la formación humana y es a través de ella, que se logra una ruptura entre la inmediatez de lo natural para acceder a la condición de salir de sí, para pensar en lo otro como diferente a él mismo: “sólo así la conciencia *trasciende* la inmediatez del deseo, la necesidad personal y el interés privado, para "devenir conciencia de sí. En un segundo momento, por el contrario, el individuo aprende a aceptar la validez de otras cosas y encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, lo objetivo en su libertad, sin interés ni provecho propio". Orozco (2001 pág.; 23)

Básicamente este es el enfoque de formación emocional de la investigación realizada para la generación de estrategias didácticas y metodológicas, a manera de diagnóstico y, paralelamente a este enfoque de la formación emocional con un enfoque socio-cultural, aparece la formación integral la cual puede definirse dentro de este marco, como la extensión de la formación “con fines de enriquecer el proceso de socialización y afinar la sensibilidad mediante el desarrollo de facultades artísticas que contribuyen al desarrollo moral y abren su espíritu al pensamiento

⁵ La construcción social es una de las obras teóricas más importantes e influyentes de la sociología contemporánea. Escrita por los sociólogos Peter L. Berger nacido en Austria y Thomas Luckman alemán, se publicó por primera vez en 1966. En ella, ambos autores proponían una fundamentación teórica para una sociología del conocimiento. Como los autores señalan en la introducción de la obra, las tesis fundamentales de este trabajo son dos: La realidad se construye socialmente, y la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esto se produce.

crítico”⁶ Es decir, que en procesos de inclusión social y laboral en el menor infractor, la formación integral, va más allá de la capacitación. Es un enfoque o forma de educar y también es una práctica centrada en la persona humana que cualifica su socialización para crear condiciones de convivencia y transformación social.

En cuanto a la educación emocional desde la perspectiva pedagógica y cognitiva en el proceso de formación, supone *pasar de la educación afectiva a la educación del afecto*, lo que implica un proceso emotivo que tiene que ver con el fomento de valores y de impartir conocimientos teóricos; es poner cognición y emoción en igualdad de importancia (Goleman ;1997; pág. 6) y no solo de afectividad que es lo que tradicionalmente se ha entendido en la persona catalogando su comportamiento como ético y bien educado.

Para el menor infractor la *formación y la educación* van de la mano, es decir, la educación a diferencia del concepto formativo, es entendida como la parte técnica de la formación emocional y como una forma de prevención primaria inespecífica consistente en intentar minimizar la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su incurrancia Bisquerra, (2016).⁷

Cuando todavía no hay disfunción, la prevención primaria tiende a confluir con la educación para maximizar las tendencias constructivas y minimizar las destructivas, capacidades que según el enfoque de las habilidades sociales o dimensión social de la emoción (explicado más adelante); sirven para discernir y tener capacidad de elección sobre comportamientos deseables e indeseables. Desde esta perspectiva la reincidencia en conductas negativas, puede prevenirse al desarrollar *la dimensión social* de la emoción, que a su vez, favorece la *regulación* de emociones negativas en el contacto social y la mediación de conflictos. Esto es evidente en teorías de corte psicológico en autores como Steiner y Perry (1952)⁸ las cuales disciernen sobre el proceso de formación emocional, entendido también como un proceso educativo sobre el cual debe dirigirse el desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones (Vivas García; 1997; p.27)⁹

⁶ FICHTE J. G. Discursos a la Nación Alemana. Ed. Nacional. Madrid 1977. pp. 110 y ss, citado por OROZCO (2001) En :Conferencia sobre formación integral pág. 26

⁷ BISQUERRA, Rafael. (2001) Extraído del Portal web. Rafael Bisquerra, Competencias de la educación emocional Competencia social.

⁸ STEINER propuso una forma de individualismo ético, al que luego añadió un componente más explícitamente espiritual. Derivó su epistemología de la visión del mundo de Johann Wolfgang Goethe, según la cual: « (...) el pensamiento es un órgano de percepción al igual que el ojo o el oído. Del mismo modo que el ojo percibe colores y el oído sonidos, así el pensamiento percibe ideas.

⁹ VIVAS GARCÍA, Mireya. *La educación emocional: conceptos fundamentales*, Universidad de Los Andes Táchira, Venezuela, 1997, pág.27

5.3.2 Sobre la definición de inteligencia emocional.

El concepto de inteligencia emocional ha evolucionado desde distintos enfoques que consideran la inteligencia como un conjunto de características cognitivas y de carácter hereditario, hasta modelos que la refieren paralelamente al sistema de inteligencia artificial de un computador. Howard Gardner (1986) y su teoría de las inteligencias múltiples constituye un modelo basado en la enunciación de siete tipos de inteligencias; dos tipos ellas ligadas y en relación a lo que en las dos últimas décadas se ha conocido como inteligencia emocional. En relación con esta teoría se retoman los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Actualmente se considera a la inteligencia como un constructo que abarca variadas parcelas del conocimiento empírico humano, tanto cognitivo como afectivo, siendo el último independiente, pero igual de importante que el coeficiente intelectual. (Díaz 2015; p.. 20)

Para esta investigación es de vital importancia entender la inteligencia desde un enfoque social de la conformación de las emociones a partir de la teoría triarquica de Sternberg¹⁰ quién postula la inteligencia como un conjunto de capacidades de la persona ligada a lo emocional-social, que no es fija ni inamovible, es decir no basta con establecer que se hace, sino el cómo y por qué estableciendo una relación consciente con el entorno, una relación de adaptación del medio a uno o viceversa.

En esta misma perspectiva, entender la inteligencia emocional popularizada por Goleman (1996), significa considerar la inteligencia como una combinación de atributos estrechamente ligados a la personalidad, diferentes al coeficiente intelectual, y que se encuentra relacionada con habilidades ligadas al logro académico y profesional, lo cual va a contribuir que se consolide el concepto de inteligencia bajo la perspectiva del conocimiento y manejo de las emociones. También aporta herramientas para ubicar la inteligencia emocional dentro del marco de la sociabilidad y las habilidades sociales; lo cual constituye un marco de referencia amplio, cuyos límites son difíciles de establecer.

En otro sentido, en este caso, más restrictivo, es la perspectiva que se refiere a la inteligencia emocional como la capacidad de percibir y entender la información emocional, según lo plantearon los pioneros en este tema, Salovey y Mayer.(1958)

¹⁰Robert Sternberg postulo la teoría triarquica de la inteligencia, una forma de concebir la capacidad intelectual que pone énfasis en lo creativo, ha sido presidente de la APA, también ha basado su teoría triarquica en investigaciones realizadas en el ámbito de la Psicología Cognitiva y de las emociones.

Salovey y Mayer¹¹ plantearon que la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones:

*“La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual”.*¹²

En este sentido la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas o estadios interrelacionados: Percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, regulación emocional. Desde este concepto de inteligencia emocional de Salovey y Mayer(1958), los cuales influyeron en Goleman décadas más tarde, quien ha profundizado y difundido el concepto de inteligencia emocional y el desarrollo óptimo de las habilidades sociales aplicado al mundo empresarial.

En conclusión, puede establecerse que es por medio de las inteligencias inter personal e intrapersonal; que puede alcanzarse la inteligencia emocional, la cual favorece las relaciones sociales. Este enfoque abarca la inteligencia intrapersonal e interpersonal como la base del desarrollo de distintas habilidades sociales y personales, hasta conceptos de competencias, actitudes y/o aptitudes en distinta consideración y medida.¹³

De estas dos inteligencias, proviene la inteligencia social que centra su atención en el individuo en su contexto social. Las raíces de la inteligencia social que aquí se tomará como referente, se enfatizará en los principios que Carl Rogers (1956) y Abraham Maslow (1984) propusieron dentro de los fundamentos de la psicología humanista. Es de esta manera que desde la inteligencia social *“se derivan los conceptos de competencia o habilidades sociales”* (BISQUERRA; 2001), coincidiendo es esta corriente de la psicología la que propone que la inteligencia, se traduce en capacidades susceptibles a ser aprendidas por cualquiera que se lo proponga como cualidades inherentes a la naturaleza social del hombre.

¹¹ SALOVEY, Peter Cambridge, Massachusetts, (21 de febrero de 1958) es uno de los pioneros líderes de la inteligencia emocional y de la investigación de la promoción de la salud. Salovey, especializado en Psicología social

¹² BISQUERRA, R. (2002). La génesis de la inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. B. Manual de orientación y tutoría (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis

¹³SABATER, Valeria. (2017) Portal web: La mente es maravillosa, Artículo: ¿Qué es y cómo nos ayuda la inteligencia intrapersonal?, España

En otras palabras, es posible afirmar la inteligencia social y la inteligencia emocional están muy interrelacionadas, casi indiscriminadas entre sí. En cuanto a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) la cual hace un significativo aporte a la educación al integrar los estudios de la mente y del cerebro, corroborando que la mayoría de las personas posee un gran espectro de inteligencias, la inteligencia interpersonal es entendida como un tipo de inteligencia que, junto a las demás, nos faculta para adaptarnos al entorno y a las interacciones con los demás de manera óptima. Por otra parte, en lo que refiere a la inteligencia intrapersonal, para (Goleman;1997) particularmente, *“se concibe como la capacidad de autoconocimiento, pues es a través de ella que existe auto comprensión, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y finalmente ponerles nombre”*¹⁴.

A grandes rasgos estas dos inteligencias, se definen como un conjunto de cualidades que intervienen en distintos planos, el subjetivo y el emocional, definiendo la inteligencia intrapersonal, como la inteligencia a través de la cual; se hace referencia al grado en el que conocemos los aspectos internos de nuestra propia manera de pensar, sentir y actuar. En otras palabras, representa *“nuestra habilidad a la hora de conocernos a nosotros mismos e intervenir sobre nuestra propia psique, en un sentido amplio”*.¹⁵ Incluye la reflexión, auto comprensión y la autoestima.

5.3.3 Inclusión social y laboral del adolescente infractor.

Para población vulnerable dentro del área de orientación social y laboral con fines de inclusión y formación emocional, los principios básicos de la asesoría pedagógica, se pueden estipular en algunas metas personales en los proyectos de vida que se formulan desde esta área. Los proyectos de vida pueden ser definidos como el conjunto de medidas que de una forma planificada en el tiempo y adaptadas individualmente a cada persona, permiten diagnosticar y establecer un proceso consensuado para la empleabilidad.

Los proyectos de vida, deben entenderse desde un enfoque de ciclo vital, la continuidad de los dispositivos de orientación, la modularidad de las acciones formativas y la consecución de un empleo, teniendo en cuenta que uno de los colectivos más vulnerables para acceder al empleo son los jóvenes que provienen del fracaso escolar. Desde el punto de vista del fin social de la inclusión

¹⁴ SABATER, Valeria (2007) Portal web: La mente es maravillosa, artículo: Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional

¹⁵ TORRES, Arturo (2017) Portal web: Psicología y Mente, artículo: La inteligencia intrapersonal, qué es y cómo se puede mejorar.

social-laboral, el desempleo se consideraba en sus inicios un grave problema que priva a la persona de un derecho fundamental e impide el desarrollo cohesionado de una sociedad.

Entendiendo que los principios de la formación emocional para la inclusión, a grandes rasgos, están enmarcados dentro de la comunicación y la sociabilidad. En un marco didáctico desde las bases pedagógicas, éticas y sociales, ubicando, en primer lugar, las estrategias que podrían responder eficazmente a las expectativas y necesidades de los adolescentes, y en segundo orden; el aporte en el ámbito de la enseñanza, demostrado con eficacia que en la reducción de la violencia espacios destinados a promover la escucha activa, las habilidades de comunicación y el apoyo en la resolución de problemas.

Hay que mencionar además que la orientación para la inclusión social y laboral, como proceso histórico social, es interpretada bajo el término de formación en cuanto está basada en el desarrollo de valores y habilidades sociales. Este enfoque además de contemplar el desarrollo del valor desde su parte axiológica, implica en sí mismo dominar las habilidades sociales básicas y específicamente la capacidad para la comunicación efectiva y asertiva. (BISQUERRA, 1996)

De igual modo para tal fin se hace necesario entender el origen de la orientación pedagógica emocional como proceso educativo que busca establecer estrategias fundamentadas que sirven de guía en el desarrollo del proceso de Orientación en su conjunto (planificación, puesta en práctica y evaluación) o en alguna de sus fases...” (BISQUERRA, 1999; pág. 177). Desde la orientación como reconstrucción social se encuentran otros modelos como la orientación facilitadora del desarrollo personal, los programas integrales de Orientación preventiva y Orientación para la adquisición de las habilidades de vida, elementos todos en coincidencia con los estadios de la E.E.

En esta dirección, la orientación pedagógica es otro principio importante para contextualizar las variables de inteligencias y actitudes las pruebas SITE, las cuales, revelan y proponen unas actividades asociadas directa o indirectamente al contexto social de los adolescentes.

La influencia para el proceso de orientación desde las pruebas, orientadas al emprendimiento, es el planteamiento de un modelo *psicométrico que postula* al orientador pedagógico como un experto de una serie de técnicas y el profesor el destinatario de los resultados de las mismas siendo este modelo el utilizado en el momento de medir habilidades sociales en los adolescentes. Este modelo por lo regular, significa, que el orientador hace un diagnóstico y diseña el plan de intervención, que es aplicado pasivamente por el profesor. Por esta razón, para efectos de una

educación emocional es pertinente el modelo *humanista* basado en la orientación de un equipo de profesionales entendida como un proceso de ayuda del joven en un clima positivo¹⁶.

En este contexto del menor infractor, se manifestaría en distintos ámbitos formativos de injerencia pedagógica y cognoscitiva para la formación emocional que para efectos del desarrollo del emprendimiento implican un conjunto de actitudes y habilidades. También debe favorecer una visión de independencia financiera que conlleva a reconocer en quien lo desarrolle, cierto liderazgo junto a otros factores que se encuentran en el marco de relaciones intrapersonales e interpersonales. Por estos motivos, desde la Pedagogía dialogante, la formación emocional para la inclusión social se concibe como un proceso, en el cual el aprendizaje se considera un esfuerzo muy personal por el que los conceptos interiorizados, las reglas y los principios generales deben llegar a ser consecuentemente ser aplicados en el contexto del mundo real y práctico, pero para empezar debe reconocerse la dimensión biopsicosocial y emocional del ser humano que se encuentra en exclusión social.

En este sentido, de acuerdo con Bruner,¹⁷ el profesor actúa como facilitador que anima a los estudiantes a descubrir principios por sí mismo y a construir el conocimiento trabajando en la resolución de problemas. En esta medida, el planteamiento que hace Freire desde transformación entendida como un proceso social se hace pertinente. Para Paulo Freire, representante de la pedagogía crítica,¹⁸ la educación es posible a partir de “la contextualización de lo que se aprende de la significación del conocimiento, otorgando a la educación su humanidad, es decir vuelve a ser llevada la praxis por los hombres, que sin dar la espalda, sino relacionándose con la realidad, construyen significado en comunión con los demás.”¹⁹

Desde la óptica del enfoque pedagógico del profesor para tal fin, establece los principios desde un marco socio cultural. Sus principios son la negación del profesor, la dialoguicidad, la disertación, la ubicación histórica y cultural irrumpiendo en el mundo de la vida cotidiana y sin duda el pensamiento crítico, la reflexión de la conciencia desde una perspectiva histórico-dialéctica. En consecuencia la educación emocional debe entenderse también como una práctica

¹⁶ BAUSELA, E.: Modelos de orientación e intervención psicopedagógica, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), pág. 6

¹⁷ BRUNER JEROME (1915-2016), psicólogo quién hizo significativos aportes a la teoría del aprendizaje, que para su teoría, consiste esencialmente en la caracterización de nuevos conceptos (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones y construcción y verificación de hipótesis

¹⁸ PERDOMO, Claudio Roberto, La dimensión antropológica del pensamiento de Paulo Freire ,Ed. Kailos, 1985, pág. 43

de la libertad, que según Freire postula necesariamente una pedagogía del oprimido: no pedagogía para él sino de él, es decir que para que el sujeto logre liberarse debe hacerlo desde él mismo, él es sujeto que debe configurarse responsablemente.

5.3.4 Lineamientos de la pedagogía dialogante: las ciencias auxiliares de la pedagogía.

Las ciencias auxiliares de la educación y la pedagogía son un conjunto de disciplinas que estudian, describen, analizan, explican y comprenden los fenómenos educativos en sus múltiples aspectos. La educación es un fenómeno complejo que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida social en la cual intervienen diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas como la sociología, derecho, psicología, ciencia política, historia, economía, filosofía, epistemología e informática, que realizan abordajes y estudios específicos por lo que es posible hablar de una sociología educacional, una historia educacional, una antropología educacional, una psicología educacional, una política educacional, economía de la educación y una filosofía de la educación.

Todas aquellas disciplinas explican los fenómenos educativos, que pueden integrarse para realizar estudios sobre el hecho educativo y nutren el campo de las Ciencias de la Educación y dan paso a la Pedagogía entendida como una ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.²⁰ Para tal fin, algunas de ellas, particularmente en esta investigación, enfatiza un aporte en determinados procesos para que sea posible humanizar el método de *educación emocional* hacia la búsqueda del *desarrollo de la formación emocional*.

Para empezar, en reconocimiento del ser como una triada dialéctica desde lo biológico lo psíquico y lo social, en primer orden se trata la biología como ciencia que aporta elementos en cuanto a la teoría evolutiva de la emoción, que tiene su origen en las ideas de Charles Darwin, (1858) en la cual se afirma que las emociones evolucionaron porque eran adaptativas y permitían a los seres humanos sobrevivir y reproducirse. Desde la neurología, los hallazgos en la última década cuyo aporte principal ha sido la enunciación de los mecanismos del cerebro que dan paso a la conformación de las emociones, uno de ellos la conciencia; el cual, llevó al estudio de las emociones bajo el principio de que son plenamente conscientes. Esto conllevó a establecer que las emociones cuentan con numerosos mecanismos cerebrales, los cuales han acompañado a la especie desde épocas primitivas hasta el día de hoy. (LEO DOUX; 1996)²¹

²⁰ Definición de la real Academia de la lengua RAE

²¹ Citado por DÍAZ GIRALDO, Nazaret, (2015) Relación entre las inteligencias inter e intrapersonal y el rendimiento académico: una propuesta de mejora, Universidad Internacional de La Rioja, Master Universitario en neuropsicología y educación, España

Pero es a partir de la psicología como la disciplina que aporta el conocimiento de múltiples procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales-subjetivos, discursivos, etc.) como consecuencias de la participación de distintos actores involucrados en procesos de aprendizaje y prácticas educativas; que una parte de la pedagogía busca comprender el desarrollo subjetivo a través de los diferentes modelos psicológicos propuestos en los distintos modelos de aprendizaje.

La psicología como la ciencia más cercana a la pedagogía, sustenta sus diferentes teorías en lo referente al desarrollo humano (la motivación, el aprendizaje, el lenguaje, la memoria, procesos cognoscitivos complejos) por tanto al coexistir varios paradigmas alternativos se afirma que en una disciplina pluriparadigmática. De ahí, el diálogo a establecerse, está determinado en el marco de la orientación pedagógica como disciplina derivada de la psicología y la pedagogía, en el cual, ésta se desarrolla en medio de las influencias que abarcan la subjetividad, la conducta y la conformación del ser en sus tres dimensiones; biológica, psicológica y social con fines educativos. Esto significa que en este proyecto se conciben las emociones asociándolas en mayor o menor medida con las motivaciones humanas, fisiológicas, sociales personales subjetivas y culturales.

Uno de los diálogos a establecerse, es el que se deriva entre el humanismo en la psicología humanista de Carl Rogers²² y Maslow²³ con autores como Hegel, y Kant los cuales coinciden con las premisas epistemológicas que promueven el principio humanista sobre el cual se entiende que el potencial humano para ser bueno, es inherente a todas las personas. Este puede estar basado en el razonamiento, la voluntad, la inteligencia, la capacidad de aprendizaje, etc.

En este sentido, las relaciones entre una y otra ciencia auxiliar de la educación aplicadas a proceso de inserción social, conllevan a plantearse situaciones problema que deben responder a cuestiones antropológicas de relevancia, entendiéndose la antropología como la ciencia que reflexiona sobre lo humano y sobre lo educable-humano y el fundamento de la educación (punto de partida, medios, fines, contexto, etc.).

En este sentido la teoría acerca de la educación como proceso, tiene fines antropológicos.

Otras áreas del saber dentro de las humanidades en la cual se apoya la educación de especial relevancia, es la ética y es gracias a esta disciplina, que desde el punto de vista humanista-

²² La teoría de la personalidad de Carl Rogers es un ejemplo de este optimismo vital muy diferente a la visión del psicoanálisis y el conductismo, llevado a la psicología y la filosofía la cual consiste en la libertad de las personas para encausar el rumbo de sus vidas en la medida que se acercan o se alejan de sus objetivos o metas y una propuesta altamente funcional, en el cual se aprende de las experiencias, se vive la experiencia de forma vital, se cultiva la confianza en sí mismo, se fomenta la creatividad, la libertad de elección, el carácter constructivo y el desarrollo personal.

²³ Maslow defendió una visión positiva del ser humano, en la cual, todos somos capaces de convertirnos en el tipo de personas que deseamos, propuso su teoría en la Pirámide que lleva su nombre en la cual se establecen las necesidades primarias, fisiológicas, sociales y de autorrealización que mueven al ser humano a buscar un estado de bienestar.

filosófico, se puede señalar, que es en el terreno de lo moral, donde se puede influir al otro, en el sentido de tocar, enaltecer o recriminar su propia humanidad. (Orozco; 2002)²⁴

Enfatizando en la psicología humanista ésta postula y defiende la bondad básica de los seres humanos, por un lado Carl Rogers (1984), quien postula el desarrollo personal como fin de del desarrollo moral, confía en las capacidades del ser humano para lograr lo que se propone y, también Maslow, quien propuso que una de las metas de la educación era satisfacer las necesidades psicológicas básicas, ya que no puede alcanzarse la autorrealización mientras no sean satisfechas las necesidades de seguridad, pertenencia, dignidad, amor, respeto y estima. Aspectos estos últimos totalmente relacionados con la afectividad y las emociones. Dentro de una crítica a su teoría piramidal, se sabe que es posible que una persona aspire al nivel más alto de realización personal, aun sin que estén resueltas sus necesidades primarias, es decir aspirar a su perfectibilidad como ser humano.

En conclusión, este enfoque de la psicología humanista sumado a los aportes de otras ciencias y ciencias humanas reta al pedagogo a tener un pensamiento complejo, para lo cual se sirve de elementos de la psicología social, y de la misma sociología, en lo referente al estudio de la realidad social afectando el campo de la educación, esta última aparece, como una subordinación de la primera, sin mucha diferenciación, pues reflexionan sobre los mismos aspectos de la realidad (igualdad social, equidad, movilidad social) junto a otras vinculaciones tradicionales como relación entre educación y poder social; esta última siendo entendida como epistemología propia de la pedagogía crítica.

A partir de la perspectiva dialéctica, dialógica, transdisciplinar y pluriparadigmática se busca un espacio de coexistencia para el diseño del programa y la metodología formulada a través de los talleres en creación teatral. Para tal fin la construcción de una pedagogía dialogante que comprenda al menor infractor desde un enfoque socio cultural, en palabras de Freire, que lo ubique en contextos histórico- culturales en los cuales se reconozca como sujeto libre para auto configurarse responsablemente y alcanzar la construcción de la personalidad e identidad social para su incorporación.

²⁴ OROZCO, Luis Enrique, (2002) Doctor en Filosofía, ponente ante el claustro general de profesores, Conferencia: La responsabilidad docente en el proceso de formación integral, Universidad Santo Tomás, Bucaramanga.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de Estudio.

La metodología planteada es de tipo mixto donde se reúnen tantos aspectos cuantitativos como cualitativos lo cual permite análisis y comprensiones más profundas sobre el fenómeno o situación estudiada.

En este sentido la investigación se orienta a identificar en los resultados de las pruebas SITE aplicadas a la población en el año 2016, a la población de la correccional de Neiva, a través de los cuales se estableció la relación entre el desarrollo de las habilidades emocionales respecto al desarrollo de los talentos y las actitudes de emprendimiento. Estos datos fueron extraídos ya tabulados lo cual se consolidó en tabulación diferente en el análisis de resultados a los puntajes de las variables: inteligencias y actitudes.

Dentro del marco mencionado, este estudio tiene un carácter exploratorio pues representa uno de los primeros acercamientos al fenómeno estudiado en la ciudad de Neiva, a través del cual, se intentó generar un conocimiento que permita el desarrollo de otras investigaciones en el tema y, además, construir una mirada desde otros escenarios frente a la problemática que enfrentan los adolescentes infractores respecto a su reinserción a la sociedad.

Por otra parte, la investigación sigue una lógica descriptiva, pues busca especificar las habilidades de las personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que esté sometido al análisis.

El estudio descriptivo procura puntualizar un fenómeno determinado, atendiendo a su estructura y características. Con base a esto, se realizó una evaluación inicial de aspectos de inteligencia emocional y de las inteligencias intra e interpersonal de los adolescentes y la relación existente entre ellas y el proceso de inclusión social.

Los resultados arrojados dieron paso al planteamiento de un programa de formación que propone el diseño de las acciones de la metodología y los talleres del programa a partir de la creación teatral. Esta propuesta será entregada a la fundación para que los profesionales la apliquen en una fase posterior al diseño del programa.

6.2 Población.

La población estuvo constituida por adolescentes pertenecientes a la fundación, la cual cuenta con aproximadamente de 100 adolescentes. Su rango de edad está catalogado dentro de menores de edad y algunos jóvenes que sobrepasan la mayoría de edad, población que es anualmente encuestada con las pruebas SITE con el fin de orientar al joven en actitudes para efectos de inserción social-laboral. Como denominador común social de la población, los adolescentes pertenecen a los estratos uno y dos de la ciudad de Neiva, en su mayoría conformada a población masculina, ubicados en tres Centros de Atención Especializada denominados CAES, distribuidos según el rango de edad y característica de su internamiento, oscilando entre las edades de 14 a 18 años. La mayoría provienen de familias monoparentales o disfuncionales con problemas de consumo individualizado y/o familiar, violencia de género, abandono familia, ente otros.

Gran parte de esta población cuenta con experiencia en oficios como la construcción, mecánica, recolección agricultora, jardinería, trabajos forzados, por ejemplo trabajando como cotereros en plazas de mercado, mecánica, etc., situación por la cual han abandonado sus estudios, algunos refieren que no les interesa ni son conscientes de su proyecto de vida o una perspectiva de futuro. Otros por el contrario manifiestan distintas emociones al referirse a su situación de internamiento, y relaciones familiares y perspectivas de futuro.

Los grupos familiares de estos adolescentes, son reestructurados, es decir que cuentan con un solo pare o figura de autoridad, padre o madre, o en su defecto grupo familiar ausente. En otros casos, aunque permanezca la conformación de su núcleo familiar, son disfuncionales en la cuales predomina la permisibilidad, la complicidad, la violencia entre otros. Algunos de ellas, dedicándose a delinquir en el mundo del micro tráfico, la subversión, la delincuencia común, etc., entre otros.

Los pares de autoridad de estos jóvenes, caracterizados bajo el común denominador de no contar con un grado de educación básica y-o superior, quienes como sus hijos, han empezado a trabajar desde muy jóvenes en oficios iguales o similares a los mencionados; algunos también en el mundo de la delincuencia. Sin embargo hay quienes provienen de hogares funcionales pero es un sector minoritario de esta población.

En cuanto a las circunstancias biológicas y sociales que llevan al consumo de sustancias, existen algunas estrategias de prevención y tratamiento, pero que al parecer dejan a un lado el desarrollo del ser, hasta en su parte antropológica, es decir de comportamientos heredados,

aprendidos en su entorno o por simple supervivencia porque no se ha hecho consciente de un auto-reconocimiento y sanación de las heridas emocionales, la gran mayoría sufridas dentro de espacios de primera infancia y de difícil superación lo cual ocasiona que su ser se encuentre afectado por falta de familia, amigos, identidad , etc.

Por lo anterior no es raro que en ocasiones las distintas redes de apoyo como los familiares y amigos, son catalogadas por el equipo psicosocial como redes negativas, ya sea por comportamientos compartidos de grupo, como el del consumo.

6.3 Procedimientos.

Durante el desarrollo de la investigación se abarcaron varias etapas de desarrollo en las cuales se encuentran las fases de investigación formulación, metodología y diseño del programa organizadas de la siguiente forma:

- a. Primera fase:** Identificación de la problemática, elaboración del anteproyecto y revisión del mismo (asesor y jurados). En la presentación del anteproyecto se presenta el título del proyecto, planteamiento del problema, introducción, justificación y propuesta metodológica.
 - b. Segunda fase:** Análisis de resultados, entrevistas a profesores y pedagogos sobre los distintos enfoques de intervención realizadas por ellos dentro de la población.
 - c. Tercera fase:** Planeación y diseño de la metodología para la estructuración de los talleres a partir de la pedagogía dialogante y por medio de la secuencia didáctica “Primero mueva al ser para que pueda hacer”.
 - d. Tercera fase:** Diseño de los talleres y de las acciones para el programa en formación emocional e inclusión social a partir de la creación teatral.
- e.|| Procedimiento análisis cualitativo.**

A partir de la herramienta de recolección de la información (prueba SITE) los docentes aplicaron las preguntas de manera oral y con explicaciones personalizadas en determinados casos o circunstancias de los adolescentes. Sin embargo algunos riesgos que conllevaron la aplicación del cuestionario fueron la falta de sinceridad en las respuestas (deseo de causar una buena impresión o de disfrazar la realidad, la tendencia a decir "si" a todo, la sospecha de que la información puede revertirse en contra del encuestado, de alguna manera, la falta de comprensión de las preguntas o de algunas palabras y la influencia de la simpatía o la antipatía.

Por medio de una muestra equivalente al 40% de la población se extrajeron las cifras anteriormente graficadas y consolidadas y, así poder establecer los niveles de desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal y desarrollo de las actitudes mencionadas que conformaron las variables.

De esta manera se aplica el cuestionario de la prueba y se establece una consolidación de los resultados de los dos componentes respectivamente. El primer consolidado indica el nivel de desarrollo del área psicológica, y el segundo consolidado, indica los niveles de desarrollo las tres actitudes persistencia, optimismo y confianza. Finalmente, se procede a realizar una caracterización y diagnóstico de la población desde lo cuantitativo, para que desde lo cualitativo se enriquezcan las implicaciones entre estos dos componentes y sus variable

6.4 Fuentes de información.

Primarias: Son los datos analizados a partir de los resultados de las pruebas SITE

Secundarias: protocolos, artículos, páginas web, entrevistas abiertas, talleres y diagnósticos donde se aborda la problemática y la temática definida en la investigación, así como de parte de los profesores que tienen contacto directo con la población.

6.5 Herramientas e Instrumento.

La herramienta utilizada fueron los resultados de las pruebas establecidos por medio de los métodos estadísticos del software de la plataforma SITE. Las pruebas SITE están diseñadas por medio de un cuestionario compuesto por 106 preguntas que se agrupan en secciones; la primera se refiere prueba de talento, en tanto la segunda, al potencial de emprendimiento.

También cuenta con una interpretación de tipo descriptivo desde un enfoque psicométrico a través de la cual establece con base en el resultado cuantitativo, un análisis conceptual y técnico en el cual sugiere el nombre del talento identificado, la descripción y la recomendación como una serie de actividades para ser aplicadas por el pedagogo, psicólogo o trabajador social según el nivel desarrollado revelado en la prueba cuantitativa.

De igual forma sucede con el segundo y el tercer talento identificado, en el Potencial de emprendimiento, en los cuales se realiza una descripción de las actitudes, clasificándolo por niveles precario, medio, o alto dependiendo de las actitudes confianza, persistencia, optimismo, innovación, etc. La prueba consta de un formato de respuesta cerrada con cinco opciones numeradas del uno al cinco, que operan de la siguiente forma ofreciendo respuestas duales a las situaciones planteadas teniendo en cuenta la siguiente escala valorativa: 1. me gustaría, 2 no me gustaría, 3 soy hábil 4 no soy hábil, 5 estoy de acuerdo.

Estos valores fueron consolidados en una escala donde 0,5 hasta el nivel 1,0 representa un nivel bajo, 1,5 y 2,5 un nivel intermedio bajo y 3.5 como puntuación más alta en los niveles identificados en la población. El instrumento para la recolección de información fue la entrevista semi estructurada y abierta en las cual participaron los docentes que están en contacto directo con la población en el ámbito pedagógico y formativo. Se tomaron como ejes temáticos algunos elementos de los factores biopsicosociales contemplados en el modelo de orientación psicopedagógica de Rafael Bisquerra.

Los instrumentos utilizados fueron la prueba en su parte descriptiva y las entrevistas a los pedagogos. La parte descriptiva de la prueba que refiere la identificación del potencial de emprendimiento y que tuvo como objetivo identificar actividades que le permitan retomar aspectos emocionales y actitudinales a proponer con los adolescentes, simultáneamente se complementó con información por medio de entrevistas abiertas a los pedagogos, para poder posteriormente establecer los siguientes criterios de descripción cualitativa:

- El nivel de las inteligencias en el que se encuentra el adolescente y algunas sugerencias asociadas.
- El grado de desarrollo de las actitudes de emprendimiento.
- El grado de desarrollo de las habilidades de emprendimiento.

Desde la parte cualitativa, se aplicó la entrevista abierta a los pedagogos de la población, diseñada por núcleos temáticos generadores de preguntas alrededor de temáticas específicas:

Núcleo Temático 1

Madurez personal: aspectos a considerar metodológicamente, tener autoestima (seguridad), poseer un claro concepto de autoridad con flexibilidad, ser sensible (saber dar y saber recibir afecto), promover valores morales, culturales y espirituales, que estos valores sean congruentes con los de su generación - adecuada comprensión de la sexualidad humana, libre de prejuicios y de doble moral, capacidad de comunicación sincera y fluida con los jóvenes - conocimiento adecuado de la problemática social del presente. Favorecer la cita personal, facilitar la consulta sin padres, dar directamente las explicaciones, ayudar a comprender lo que les pasa e implicarlos en el mantenimiento, recuperación de su salud y tener como objetivo desarrollar su autonomía.

Preguntas:

- ¿Cómo estructuras el taller de dibujo, la parte abstracta es propositiva? En cuanto a alguna muestra de trabajo comunitario, ¿cómo es el manejo de materiales en cada una de las sesiones?
- Durante la ejecución de los talleres, emocionalmente hablando ¿los adolescenteS hacen referencia sobre lo que plasman en sus dibujos?
- ¿Cómo ejercer el liderazgo en este tipo de población? ¿-Qué manifiestan respecto a sus agresiones en el cuerpo o manejo de ansiedades, en el dibujo hay algo de eso?
- ¿Qué imaginarios plasman en sus creaciones?
- ¿Cuáles podrían ser las situaciones de manejo emotivo que encuentras en el comportamiento de los adolescentes?
- ¿Has en logrado trabajo comunitario con la participación grupal de ellos en proyectos diversos?
- ¿Qué tipo de comunicación utilizas con ellos, cómo te diriges a ellos? ¿Alguna vez hacen referencia a sus familias en sus relatos?

Núcleo temático 2

Factores familia y/o autocuidado: relación con los padres y hermanos, grado de satisfacción, amistades; actividades, deportes, tipo de relaciones colegio-trabajo, rendimiento, grado de satisfacción tóxicos; experimentación-abuso, tabaco, alcohol, drogas objetivos: estudio, trabajo, familia, ideales, ilusiones riesgos; deportes, moto, coche, ambientes violentos, mediaciones, abuso sexual, régimen dietético estima; aceptación personal, autoestima, valoración de la propia imagen sexualidad: información, identidad.

- ¿Cómo describes la forma de relacionarse entre ellos y contigo como docente?
- ¿Crees que la relación familia puede afectar este tipo de relaciones?
- ¿Qué alcances propone tu trabajo como forma de expresión de experiencias y/o emociones entre ellos? Desde el nivel del ciclo educativo en el cual se encuentra su proceso de escolarización, ¿qué puedes evidenciar desde la experiencia en el área de la comunicación, pasatiempos, ocio?
- ¿Cuál es tu diagnóstico sobre la escolaridad de los adolescentes en el área de comunicación?
- ¿Has realizado alguna la puesta en común con los relatos por ejemplo, tratar de hacer teatro a partir de esas historias?

Núcleo temático 3

Capacidades emocionales: adquirir una adecuada conciencia de las emociones propias y ajenas. Favorecer el desarrollo de estrategias para la regulación emocional. Desarrollar un conocimiento ajustado de uno mismo y una autoestima positiva. Enseñar habilidades sociales para cooperar y trabajar en equipo. Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva. Aprender a ponerse en el lugar del otro desarrollando la empatía. Proporcionar estrategias para resolver conflictos de manera constructiva y “no violenta”. Identificar e interpretar el lenguaje no verbal.

- ¿Cuáles son los procedimientos a seguir dentro de la orientación pedagógica en el momento de ingreso del adolescente al centro de atención especializada?
- ¿De qué forma los adolescentes adquieren o desarrollan conciencia sobre la problemática que enfrentan? Qué apreciación personal te suscita estos eventos.
- ¿Cuáles son las herramientas que se desarrollan al interior de la Fundación para fomentar las habilidades sociales y procesos de socialización, comunitarios, individuales, familiares?

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La identificación de los talentos sobre la base de la teoría de las inteligencias múltiples, conllevó a una serie de reflexiones en torno a los aspectos más importantes de la inteligencia emocional. Es a partir del análisis de estos ítems que se consolidaron implicaciones pedagógicas y formativas para proponer y aportar una metodología que abarque estas inteligencias como parte esencial del proceso de diseño de un programa para la formación emocional.

A partir de los aportes de los pedagogos, se determinó que la pedagogía crítica, contiene elementos constitutivos que señalan pautas formativas dentro de la propuesta, los cuales compartieron dinámicas de grupo que intentaron contextualizar elementos dentro de la cooperación y la empatía, entendidos como valores sociales entre los adolescentes y profesor o mediador social.

Estos aportes permitieron un acercamiento hacia los niveles de formación emocional para adolescentes infractores, los cuales representaron un mayor impacto, cuando fueron realizados por parte de los profesores a través de la educación artística. La construcción de elementos que promuevan escenarios como estrategia para la inclusión y la formación, principios base del programa, fueron categorías de análisis tenidas en cuenta dentro de la interpretación de las implicaciones de la formación emocional y estrategias de inclusión formuladas, que responden al segundo objetivo de la investigación.

Como respuesta al primer objetivo, fue necesario retomar los resultados de las pruebas SITE²⁵, las cuales son elaboradas por el instituto Merani²⁶ de la ciudad de Bogotá, basadas un enfoque psicométrico y diseñadas por medio de un cuestionario previamente elaborado diseñado a través de dos componentes. El primero de ellos, es el referente a la identificación del área de dominio, bien sea el área pràxica, el área psicológica, científica o artística. El segundo componente es el que mide las actitudes de emprendimiento, entendidas en el marco de la educación emocional, como habilidades sociales.

En este sentido, se abarcaron aspectos como la caracterización de las variables a tener en cuenta: las inteligencias inter e intrapersonales, y las actitudes de emprendimiento.

²⁵ Prueba de identificación de talento y potencial de emprendimiento aplicada en población vulnerable para inserción laboral.

²⁶ Institución que trabaja hace más de 25 años con el propósito de mejorar la calidad a través de la innovación. Creadores de un modelo pedagógico cuyo propósito central es el desarrollo de los seres humanos. El Instituto Alberto Merani, en virtud de diversos análisis de la realidad nacional y mundial y del papel que la educación está llamada a desempeñar, ha establecido su Misión en los siguientes términos: Favorecer el desarrollo cognitivo, socio afectivo y praxeológico de estudiantes de diversas capacidades intelectuales, por medio de procesos de investigación e innovación educativa, guiados por la Pedagogía Dialogante, que conduzcan a altos niveles de calidad académica conjugada con una sólida formación ética y valorativa de los niños y jóvenes

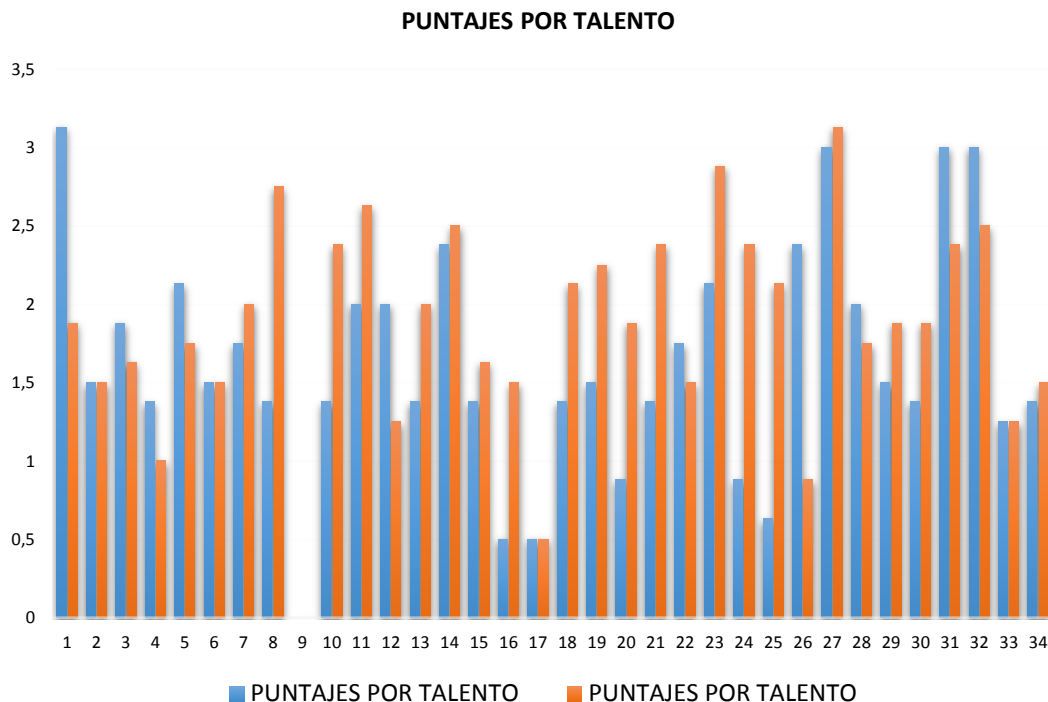
En respuesta al orden descriptivo del proceso, en primer lugar, se identificaron los talentos (inteligencias inter e intrapersonal) y actitudes (optimismo, confianza y persistencia) de la población a partir de las cuales se obtiene una información cuantitativa que maneja respuestas de selección gradual, representando las respuestas por medio de la frecuencia frente a cada factor, en la cual 1 representa un desarrollo precario frente a estos factores, 2.5 desarrollo intermedio, y 5.0 desarrollo alto.

Las descripciones de tipo metodológico dentro de los resultados arrojados por la prueba que aportaron para la interpretación de la parte cuantitativa, ayudaron a caracterizar los perfiles destacados en las distintas puntuaciones, posteriormente, se extrajeron los resultados por puntaje de cada uno de los ítems, y se procedió a la elaboración de figuras y tablas para su facilitación interpretativa.

Referente a los ítems dentro de la tabulación, en el primer componente, la identificación de talento, se extrajeron los niveles de desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal. El segundo componente hace referencia a la identificación del potencial de emprendimiento de donde se extrajeron las actitudes de confianza, optimismo y persistencia.

Para la descripción cualitativa, se apoyaron las distintas recomendaciones que se formulan dentro de los resultados arrojados en la plataforma que interpreta la prueba. Se hizo una caracterización de las variables sobre los datos cuantitativos de la prueba, desde la selección de estos ítems que, se establecieron a partir de los valores que señalan.

Para la consolidación de información sobre las inteligencias inter e intra personal, la muestra extraída corresponde a un total de 34 participantes con los valores tabulados dentro de la prueba y organizados de la siguiente manera:

Figura 1. Análisis de los puntajes por talento interpersonal

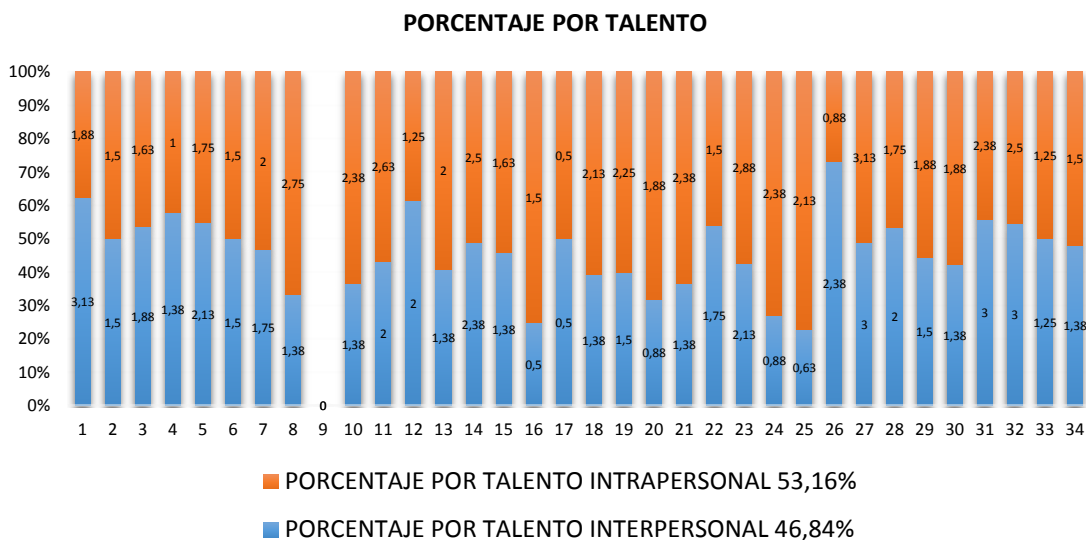
Fuente. Autor

Los niveles de talento a nivel interpersonal señalan que solo cuatro de los encuestados están sobre el nivel 3, en tanto el nivel dos solo se evidencia en seis adolescentes. En relación a los niveles más bajos se encuentran el resto de la población oscilando entre los niveles 1, 5 y 0,5. Solo en un caso se evidenció un nivel por debajo de 0,5. Estos niveles son los grados que se trabajaron en una escala donde 0,5 representa hasta el nivel 1,0 representa un nivel bajo, 1,5 y 2,5 un nivel intermedio bajo y 3.5.

La figura muestra que entre los niveles de talentos evaluados inteligencia inter e intra personal están desarrollados en nivel intermedio conjuntamente únicamente por los adolescentes correspondientes a los números 27, 31 y 32 que representan el 30%. Los adolescentes restantes están catalogados dentro del desarrollo precario de estos talentos.

En conclusión, se identifica en el grupo un desarrollo mayor de la inteligencia intrapersonal con un 57% sobre el valor total de la muestra (34 muestras), presentando una constante más baja en la inteligencia interpersonal con un 47%.

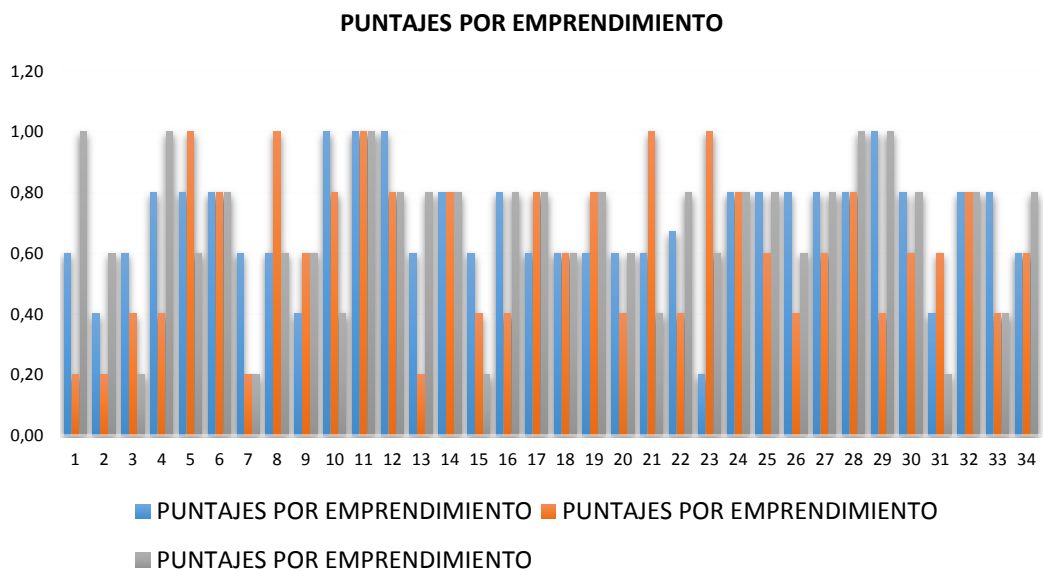
Figura 2. Porcentaje por talento



Fuente. Autor

Para determinar la influencia de estos elementos, sobre los resultados obtenidos en las tres actitudes en los resultados encontrados, se realizó el siguiente análisis:

Figura 3. Análisis de los puntajes por emprendimiento

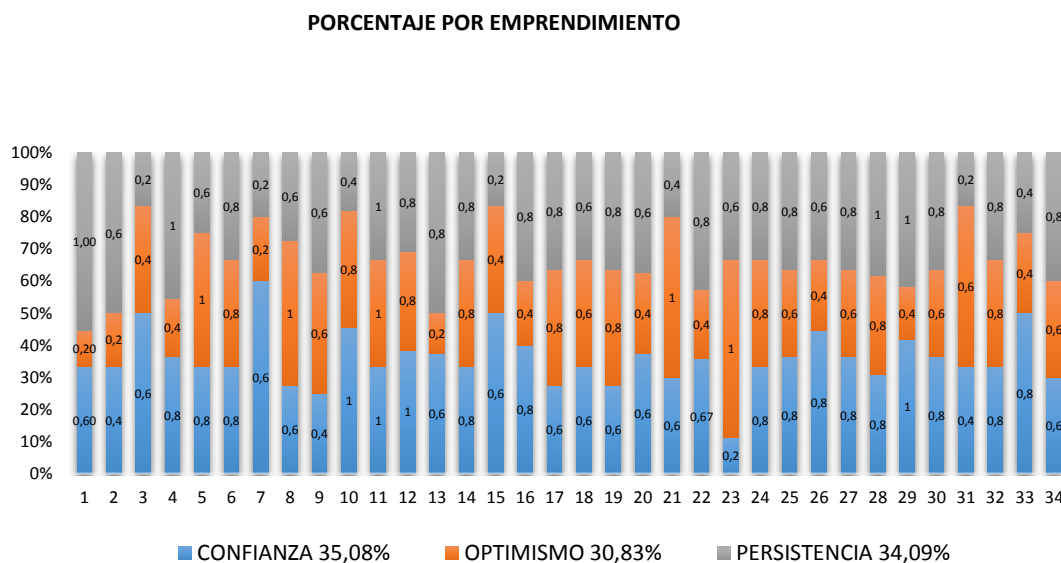


Fuente. Autor

Si se observa el grafico desde los niveles 0,0 hasta los niveles 1,20 se puede establecer un nivel medio que está determinado por el puntaje 0,60. Se evidenciaron que los niveles de confianza 13 de los encuestados que representan el 35% están sobre el nivel medio de la figura. Los niveles de

persistencia representaron el 34% quedando en el nivel intermedio de desarrollo. Los niveles de optimismo: 19 de los encuestados están por debajo o sobre el nivel 0,60 representado por un valor de 30%-sobre la población total.

Figura 4. Porcentaje por emprendimiento



Fuente. Autor

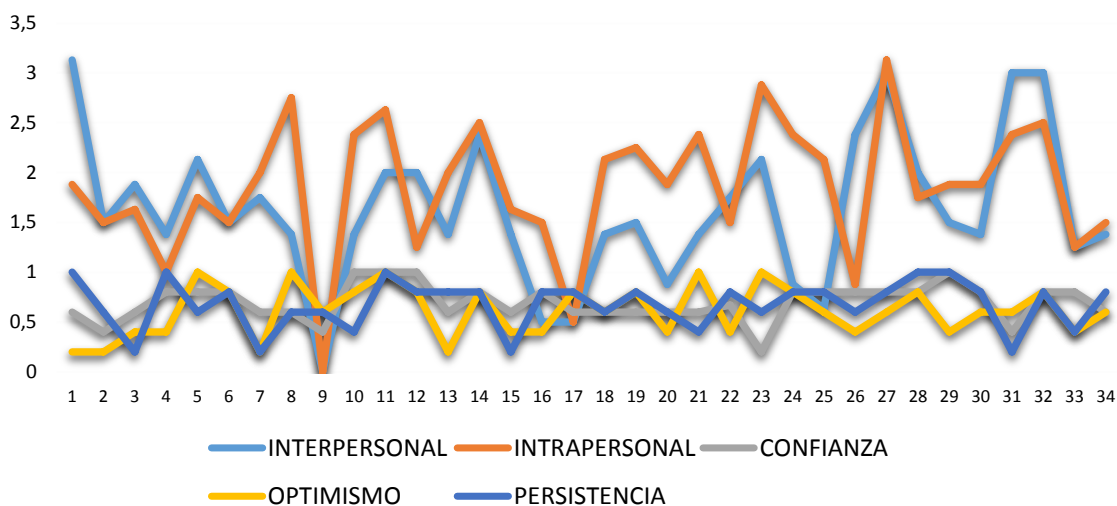
Es a partir de estos datos se puede establecer a través del porcentaje que se señala en esta figura, que existe un nivel general de carencias del desarrollo integral.

El caracterizar la población a través de talento psicológico, cómo los únicos que cuentan con un desarrollo de inteligencia emocional, es una mirada reduccionista para las posibilidades que plantea la formación emocional. (Ver Anexo B)

7.1 Comparativo de inteligencias y desarrollo de actitudes

El resultado del consolidado basado en la caracterización de un grupo heterogéneo, que por los niveles de puntuación señalados en el margen del gráfico, sugieren unas depresiones muy marcadas. En el primer plano de las curvas que representan los talentos, es decir las inteligencias inter e intrapersonales indican las capacidades de desarrollo intelectual de los adolescentes.

Figura 5. Consolidado por puntajes de inteligencias inter e intrapersonales



Fuente. Autor

Reuniendo en una sola gráfica las variables de análisis, se percibe que sus niveles de desarrollo en los adolescentes solo señalan un nivel tres, las cuales podrían interpretarse como un nivel muy bajo en cuanto a la formación de actitudes. Los resultados de cada una de las variables pueden estar sujetas a dificultades de tipo emocional, en especial a los estados de depresión en que muchas veces se encuentran los adolescentes de la institución, tal vez esto explicaría los resultados de la prueba; tal es el caso de aquellos individuos con una tendencia del desarrollo actitudinal precario evidenciado por las curvas que no sobrepasan el nivel uno.

De igual forma, se visualiza (Figura No. 1) que los puntajes de las inteligencias alcanzados, aunque superan niveles mayores al de las actitudes, siguen siendo bajos, pues se ubican entre los niveles 2, 2,5 y 3. (Encuestas No. 1, 27, 28, 31,32 y 33).

Esto significa, que tanto las actitudes de emprendimiento como las inteligencias deben fortalecerse con el propósito de alcanzar un mejor desarrollo personal, a partir de las recomendaciones que se formulan y se clasifican en la prueba SITE respecto a las variables establecidas para el presente análisis. (Ver Anexo A. Pruebas SITE). En cuanto a las actitudes es importante conocer las descripciones que se presentan a cada una de ellas desde las pruebas aplicadas:

a. Los niveles de confianza: según el resultado, el nivel medio de desarrollo está determinado por el conocimiento de las herramientas necesarias para desarrollar los retos que se plantean los jóvenes, al igual que otros que les propongan. Sin embargo la prueba estableció que no aplica los principios en situaciones cotidianas, por lo tanto el nivel de desarrollo no está

consolidado. Se sugiere que verifique por medio de un listado de objetivos o capacidades en las cuales es necesario desenvolverse según los contextos en los cuales el adolescente identifica situaciones que puede o no afrontar. Debe existir un ejercicio de introspección y reflexión que conlleve a superar esta situación. Desde el presente estudio se establece que la prueba sugiere un nivel de análisis que no es posible desarrollar sin un proceso de orientación pedagógica o inclusión social, es decir por medio de estrategias.

- b. Los niveles de optimismo:** de acuerdo a la descripción realizada, hace alusión a la capacidad de observación respecto a los acontecimientos desde una perspectiva negativa. Afirma que esta percepción, por lo general quien la posee considera que las cosas saldrán mal y que se encontrará con muchas dificultades para alcanzar sus objetivos. También afirma que son quienes identifican con mayor facilidad los inconvenientes que las soluciones. En torno a las recomendaciones se sugiere que se debe analizar e identificar posibles problemas y para formular posibles soluciones.
- c. La persistencia:** Fue la actitud con niveles más precarios de desarrollo y las descripciones que se encontraron sobre el nivel bajo de desarrollo, apuntan en concentrar la atención en las metas y diseñar estrategias para alcanzarlas. Se sugiere que aprenda de errores propios o de los demás, que formule problemas y busque soluciones hasta alcanzarlas.

De otra parte, para enriquecer el diagnóstico, se toma como referente las recomendaciones de la prueba las cuales, tienen como propósito aclarar los talentos y áreas de dominio identificadas en la muestra. Para mayor claridad se enuncian como “*perfiles*” tal y como lo ofrece la prueba en la parte descriptiva y de las recomendaciones.

Con base a lo anterior, uno de los perfiles identificados por la prueba, para acercarse a la *expresión emocional* de los adolescentes *fue el perfil* artístico instrumental (denominado así dentro de la descripción que hace la prueba SITE) el cual se refiere al arte como fin mismo de la *expresión del individuo*. Sin embargo en la descripción de los *perfiles* que hace la prueba, no se evidencia ningún proceso que permita el desarrollo de la expresión artística que permita el desarrollo emocional. Es de aclarar que las pruebas sugieren actividades artísticas como la fotografía, el dibujo, la composición etc., pero al interior de la Fundación, tan solo se plantean actividades que procuran por el aprendizaje de técnicas pero en ningún momento, representan el fin para una educación emocional e inclusiva. Esto significa que aunque se trabajan talleres en

artes, no existe metodología que contenga las directrices y pasos para el fomento de la expresión como estrategias de formación emocional.

De lo anterior se puede decir, que las actividades enunciadas en la prueba SITE son acertadas en cuanto a las estrategias que ofrece el arte para el desarrollo integral del adolescente, pues suscitan un conjunto de capacidades y /o habilidades emocionales, sensitivas, perceptivas que le permiten mejores desarrollos a los individuos para la comprensión de las realidades a las cuales tiene que enfrentarse una vez se vincule a la sociedad. No obstante, es importante decir que para el arte se convierta en una estrategia para la educación emocional, se requiere de personas capacitadas para que las estrategias formuladas surtan efecto en la formación de las emociones del joven de la Fundación.

Otro de los perfiles que anuncia la prueba para el desarrollo actitudinal, hace referencia al *psicológico interpersonal* (Ver anexo 1). Este perfil enuncia las capacidades que tienen que ver con la comprensión que debe tener el individuo para poderse vincular con otras personas y la importancia de establecer relaciones sociales. En este perfil la prueba recomienda que para explorar y desarrollar el talento interpersonal se deben realizar actividades de interacción, identificación y liderazgo frente a otros, sin embargo, no contempla los distintos estadios de desarrollo emocional para tal fin. En esta medida, se observó que los adolescentes poseen un nivel muy bajo en cuanto a la inteligencia interpersonal, por lo tanto no sobraría iniciar un proceso para educar las emociones de los adolescentes y para esto, sería de gran relevancia la formulación de estrategias a partir del método de educación emocional de Daniel Goleman.

De otra parte, el *perfil científico formal*, sugerido en tercer orden, describe un pensamiento lógico-matemático dirigido al manejo de habilidades de organización de actividades en las cuales debe leer y analizar propuestas según su interés. Frente a este perfil las recomendaciones estaban dirigidas a sugiere juegos como el sudoku, solución de problemas y análisis de situaciones. Al igual que en el perfil anterior al interior quienes orientan procesos pedagógicos con los adolescentes carecen de metodologías que posibiliten el desarrollo del potencial emotivo en las actividades mencionadas. Aunque de la forma en la cual se propongan ejercicios estos juegos lúdicos depende que se puedan implementar como estrategias formativas, lo que es claro es que de esta manera se podrían buscar formas de *concientización emocional* enfocada hacia la persistencia, aspecto que podría implementarse en el día a día con este tipo de dinámicas.

En el perfil que incluye el *talento pràxico –deportivo* se encuentran enunciados respectos a la coordinación espacial, la coordinación motriz y el pensamiento estratégico, el desempeño eficaz y eficiente en actividades físicas, la capacidad para crear juegos o modificar condiciones dentro de él a nivel grupal y o individual. En cuanto al desarrollo emocional, es desde el perfil pràxico que se recomienda desde la prueba SITE, actividades cognitivas asociadas al desarrollo las habilidades perceptivas y al uso de espacios para expresión de emociones, ideas y pensamientos por medio de formas e imágenes. Para este perfil, las recomendaciones sugieren realizar actividades donde el individuo pueda decorar espacios a partir de episodios personales, aunque no señala procedimientos y procesos para el desarrollo de tales actividades. Al igual que los anteriores perfiles, la prueba no recomienda estrategias para favorecer habilidades sociales significativas, ni mucho menos toma como referencia los procesos emotivos, los cuales requieren sin lugar a dudas una preparación y cultivo emocional.

De otra parte, el *perfil pràxico -técnico* del cual se destaca la habilidad para comprender secuencias lógicas del funcionamiento de aparatos o situaciones específicas. Las habilidades que hipotéticamente se enuncian en las SITE están orientadas hacia el funcionamiento lógico y secuencial, así como a crear estructuras para la ejecución de determinadas actividades prácticas dejando de lado el desarrollo emotivo de los adolescentes. Las recomendaciones sugeridas en la prueba SITE para este perfil están relacionadas con actividades de coordinación visual manual como armar rompecabezas, armar y desarmar piezas etc. que de tenerse en cuenta dentro de un enfoque formativo en los marcos de la educación emocional podrían desarrollarse para el fortalecimiento de las actitudes para el total de la población.

Posteriormente en orden de caracterización, se ubica el *perfil psicológico intrapersonal* derivado del perfil pràxico, el cual está asociado a las habilidades de reconocimiento, comprensión y expresión apropiada de emociones y pensamientos. Para el desarrollo de este perfil, la prueba sugiere actividades que conduzcan hacia el *autoanálisis y autorreflexión*, por tanto, se conduce a pensar que este perfil está encaminado a buscar el autoconocimiento, las intenciones y deseos, el temperamento, las capacidades y límites, y tener autodisciplina, autocomprensión y autoestima, y en consecuencia a mejorar relaciones con los demás. Los ejercicios sugeridos en este caso son el registro de vivencias que permitan la identificación y control de emociones, aspectos que no se evidencian en el manejo pedagógico en los talleres denominados “educativas” que manejan los pedagogos en la Fundación.

Los perfiles y las recomendaciones señaladas en la prueba SITE son pertinentes respecto a la formación de las actitudes de los adolescentes, sin embargo se observa que en la Fundación no son tenidas en cuenta dentro del procesos para lograr educar sus emociones y mucho menos para lograr una verdadera inclusión de los jóvenes a la sociedad. Si formamos en actitudes como confianza, persistencia y optimismo, como educadores estaríamos otorgándoles a los jóvenes la clave para decirle al mundo que son capaces de llegar muy lejos.

Por tales razones es importante conocer la importancia de formar la inteligencia emocional respecto a los perfiles establecidos por la prueba, esto con el fin implementar acciones que potencialicen las actitudes que los jóvenes necesitan para volver hacer parte de un grupo social; sin deseo de volver a reincidir. Desde esta perspectiva, para esto, es bueno comprender que la inteligencia emocional y los perfiles generados a partir de las actitudes de emprendimiento son un binomio necesario en la formación de jóvenes en proceso de reintegración social.

Tabla 1. Caracterización de actitudes según perfil identificado en la prueba con mayor desarrollo actitudinal

INTELIGENCIA EMOCIONAL (PREGUNTAS TOMADA DE LA PRUEBA)	PERFILES SEGÚN LA CARACTERIZACIÓN DE LA PRUEBA
<p>La población caracterizada por controlar los impulsos, explicar a otras personas las cosas que entiendo, ayudar a otros a solucionar sus problemas personales, aprender ejercicios para mantener mi salud emocional y mental, motivar a otras personas para que alcancen sus objetivos, leer libros de autoconocimiento, identificar con claridad lo que siento, comprender con facilidad los sentimientos de las otras personas, analizar mis reacciones ante cualquier situación, escuchando las ideas de otras personas,, corrigiendo el mismo sus errores expresan las características acerca de la inteligencia intrapersonal que se midió en cada adolescente, pero que cobra especial relevancia en aquellos que sobresalieron en el talento de tipo psicológico. Puedo defender mis ideas frente a, los demás aunque no estén de acuerdo conmigo, Me siento cómodo hablando de mí mismo.</p>	<p>Persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Área Pràxica Científico formal, Artístico instrumental, científico-natural. • Área Psicológica, talentos interpersonal, Científico-social, • Área Artística, Talento pràxica-técnico, Artístico-corporal • Área de Talento Científica, talentos científico-natural, psicológica intrapersonal • Área de talento Psicológica, talento pràxica técnico y científico-natural • Área de dominio Psicológico interpersonal-talento científico-social
	<p>Optimismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicológica, intrapersonal, artístico- instrumental • Pràxica, deportivo, artístico instrumental • Artística, artístico-instrumental, practico –deportivo • Científico-Formal científico natural, artístico instrumental
	<p>Confianza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pràxica, pràxica-deportivo-artístico instrumental • Artístico instrumental, psicológico-interpersonal, científico-formal. • Científico natural. Interpersonal, científico-formal

Fuente: Autor

Según el anterior diagnóstico que abarca la caracterización de las inteligencias inter e intra personales se pudo establecer que la población es heterogénea con características generales y con unas habilidades sociales específicas que deben potenciarse.

En este sentido, el primer eje descriptivo, se estableció en primer lugar, por medio del nivel de relaciones interpersonales dentro de una escala de valores del adolescente y, en segundo lugar, el manejo y/o la resolución de conflictos. Este último, representa una de las mayores dificultades que presenta el grupo, manifestándose en lo observado durante las entrevistas a los pedagogos, y contacto directo con la población. Paralelamente y en concordancia con lo sugerido por el diagnóstico anterior, se puede afirmar que la formación en valores para la convivencia y el desarrollo integral corresponde a las experiencias que generen confianza y puedan ser compartidas dentro del grupo de adolescentes encuestados. Los imaginarios expresados por medio de dibujos, representan los siguientes procesos pedagógicos implicados para consolidar descripciones según lo referido por pedagogos:

- El contar experiencias y anécdotas por medio del dibujo, permitió que los adolescentes accedieran a un diccionario de emociones inconscientes que permitieron comunicarse con el otro de forma creativa y sin prejuicios. Se observan grados de facilidad y apatía al hablar de sí mismos, mostrando empatía e identificación emocional con las experiencias compartidas.

- La escala de valores sobre la cual se basa el diseño de las preguntas dirigidas al pedagogo, apuntaron siempre a la integralidad del adolescente en lo que refiere a su ser biopsicosocial. En este sentido se interpretó que casi siempre el adolescente que compartió su experiencia, desconocía la importancia del desarrollo simultáneo y las relaciones implicadas en lo que pudieran catalogarse como comportamientos de riesgo: el consumo de drogas, la desintegración familiar y la reincidencia en el delito. Este tipo de inteligencia social para percatarse de la dimensión social de la emoción no se refleja en sus intervenciones ni dibujos, por lo regular son episodios atomizados y fragmentados de una realidad que el adolescente no sabe cómo identificar o expresar.

De acuerdo a lo anterior se concluye que si es necesario dotar de un enfoque formativo en educación emocional los talleres que se realizan en el área de artes, pues al compartir experiencias los vínculos de los adolescentes se observan más fuertes y confiables.

En cuanto al desarrollo de habilidades y capacidades de la educación emocional, pedagógicamente el componente de identificación de potencial de emprendimiento se enfocó como uno de los agentes del proceso de inclusión cuando los pedagogos refieren que, es por medio de las dinámicas de grupo que estos jóvenes alcanzan la capacidad de comunicarse y desarrollan la capacidad de expresión. No obstante refieren que este proceso no se da en la ejecución de las actividades por falta de tiempo, habilidades sociales actitudes, etc. por lo cual sugirieron:

-El uso de dinámicas que aporten el desarrollo de habilidades sociales como el juego, la representación, la lectura y el arte en general, pues según lo referido por los adolescentes, este tipo de actividades contribuyen a bajar el estrés y “alejar los malos pensamientos o el deseo de hacer el mal”

-Los juegos de improvisación fueron esenciales siempre que se propone un taller de teatro, que aunque no se ha realizado específicamente con esta población, el pedagogo entrevistado refirió como pautas que lo han ayudado a conocer y cercarse mejor a los imaginarios de los adolescentes infractores. Entre esas pautas de comportamiento se destacan la cooperación para sacar adelante una meta en común, el buen comportamiento para obtener privilegios, relativización de la escala de valores sobre el delito, etc.

-El reconocimiento por parte de los participantes sobre el juego y la expresión y consecución de las ideas, propuestas y percepciones que se tengan respecto la actividad a realizar, son fundamentales. Por tal motivo los adolescentes emitieron sus conceptos y participaron de forma activa, aunque de forma voluntaria y natural no siempre se consigue motivarlos. No obstante, los pedagogos reconocen que los talleres carecen de dinámicas específicas para lograr superar dificultades como la pereza la apatía y el desinterés.

En este sentido, los recursos didácticos deben dirigirse al desarrollo de escalas de valores determinadas en la vida de estos adolescentes con importantes implicaciones en su formación humana.

También se observó la identificación dos problemas base; el primero de ellos tiene que ver con el contexto de los imaginarios desde la interacción social, es decir el medio o redes de apoyo alrededor del adolescente. El segundo, se refiere al bajo nivel de escolarización de la población.

Como segundo eje descriptivo, en el caso del componente comunicativo y asertivo, las actividades referenciadas estuvieron enfocadas a la elaboración de material introspectivo, que bien pudiera ser el simple hecho de llevar un diario aunque muchos de los adolescentes prefieren dibujar y jugar como forma de expresión – comunicación. También los elementos comunes entre comunicación y arte y el mundo de la vida cotidiana; como el arte de la poética, la lectura de imágenes y el reconocimiento de cualquier expresión artística o no (experiencia estética) , fueron actividades que se caracterizaron por carecer de un enfoque emotivo-formativo, y por tanto, como se sugiere por el pedagogo durante el taller de dibujo referenciado, podrían abarcarse de tal forma que la construcción social de la emoción sea un ítem importante al compartir sus imaginarios, valores y experiencias.

En cuanto a las experiencias estéticas, las oportunidades para comunicar sus sentimientos manifestándose por medio del uso de la palabra, son contadas. Se evidenció que la comunicación asertiva es necesaria para el desarrollo integral de estos adolescente y no solo en el discurso oral o escrito. La asertividad presente en las relaciones que ejercen estos adolescentes adquiriere otro tipo de mediaciones.

Se concluye que el conflicto es un eje fundamental para formar en competencias emocionales, en la medida que los lenguajes artísticos son inherentes a la educación emocional pero deben enfocarse hacia el desarrollo de las habilidades sociales necesarias, o como se denominan superficialmente, enfocarse hacia el desarrollo de las competencias del método de educación emocional.

Por otra parte, los talleres de teatro referenciados, fueron ejecutados con anterioridad por uno de los docentes, a partir de entender el cuerpo como único instrumento emotivo-formativo consciente. De este tipo de talleres se concluye que deben ser utilizados como puentes para manifestar una idea pensamiento o en el caso de la mediación artística, como estrategia de inclusión para alcanzar un objetivo por ejemplo en una creación colectiva.

Las estrategias comunicativas como el diálogo, entendido como necesidad de expresión en la resolución pacífica de conflictos con dinámicas creativas desde propuestas artísticas(los juegos de improvisación son un ejemplo), son fundamentales en el momento en el cual el adolescente

empieza a establecer vínculos e identificación de imaginarios en su propia interacción con los demás.

La motivación entendida como el buen trato, la participación en todas las habilidades posibles, el manejo lúdico durante el desempeño en los talleres es una carencia constante en los procesos que se realizan en la Fundación. En el proceso de la formación integral los valores están ausentes en las representaciones que plasmaron los adolescentes en sus dibujos y constituyen el origen de las prácticas axiológicas en la forma de relacionarse con los otros desde una escala propia de valores.

La escala de valores considerada como el respeto en la cotidianidad de los adolescentes no se practica por razones, por ejemplo de género, por no saber establecer relaciones inter personales saludables, por falta de dominio sobre la emotividad, por falta de motivación, etc. También se evidenció que al dirigirse a las profesoras y a quienes han entablado algún tipo de relación con la población estas carencias emocionales representan distintos tipos de conflicto.

8. DISCUSIÓN

Maturana (1995) considera que la capacidad para adaptarse y relacionarse con su entorno, depende del nivel de desarrollo emocional y madurez que posee la persona. En este sentido, el contexto determinado por el espacio y el tiempo, cobra relevancia en el proceso de la educación emocional, la cual favorece los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, pero ante todo, la inserción social y laboral del individuo para el caso estudiado en el presente proyecto.

La educación de las emociones se configura como factor esencial para la prevención de conductas de riesgo y para el desarrollo personal y social. Para esto es importante determinar, cómo las actitudes de la persistencia, la confianza y el optimismo son fuentes fundamentales a la hora de optimizar la inserción del individuo al contexto social y laboral.

8.1 Actitudes

Persistencia, confianza y optimismo; paralelamente al diagnóstico generado en la fase de análisis, los perfiles aportaron elementos para generar una caracterización de la población, los cuales se enmarcan en la relación interdisciplinaria entre los estadios de la educación emocional y los factores pedagógicos que se requieren para formulación de una estrategia que permita el fortalecimiento de las actitudes de los adolescentes.

Es por esta razón, que surge la necesidad buscar un diálogo entre el enfoque de desarrollo de habilidades sociales para la inclusión y el desarrollo emocional; el cual debe plantearse a partir del cultivo de actitudes que fomenten la empatía y el trabajo de cooperación en contexto.

Los niveles de optimismo arrojados en la prueba hacen alusión a la perspectiva negativa con la cual los adolescentes observan los acontecimientos de la realidad que por lo general consideran que las cosas saldrán mal y que encontrarán muchas dificultades para alcanzar sus objetivos. Son quienes identifican con mayor facilidad los inconvenientes que las soluciones. En torno a las recomendaciones que ofrece la prueba, se sugiere que es importante enfrentar a los adolescentes para que analicen e identifiquen posibles problemas y para que formulen posibles soluciones desde su mismo contexto.

Sin embargo, es de señalar que las recomendaciones dadas por surgidas de la prueba, no están dirigidas al desarrollo emocional de manera directa, pero sí tocan varios aspectos que coinciden con principios de Goleman respecto al desarrollo de la inteligencia emocional, manifestadas en los perfiles intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, algunos aspectos de Goleman, se enuncian

ligeramente en los contenidos de la prueba, pero no permiten fijar una metodología que se orienten a sistematizar desde los procesos educativos y formativos las actitudes de los adolescentes para su formación emocional.

En este sentido, es claro que cuando se trata de formar las emociones, se debe realizar énfasis en un programa que conlleve a la reflexión de cada individuo frente a las fortalezas y debilidades que posee, para de esta manera, construir acciones que contribuyan al fortalecimiento de las actitudes y en consecuencia, se estarían construyendo las bases para lograr un mejor proceso de inclusión social.

Por consiguiente, es importante dirigir especial atención a pensar en una transformación pedagógica al interior de la Fundación que conlleve al reconocimiento de las habilidades, a la construcción relaciones interpersonales basadas en el respeto, y lo más importante, el cambio de conductas que le posibiliten a los jóvenes acercarse a sí mismo y establecer mejores relaciones con los demás. Todo esto, aunado al desarrollo afectivo, el cual es determinado como la carencia más visible en muchos de los adolescentes.

Las observaciones y acercamientos realizadas con la población al interior de la Fundación, confirman este tipo de percepciones, por lo tanto, conllevan a pensar que hay mucho que reflexionar y cambiar en cuanto a la labor pedagógica implementada en la formación de las actitudes y las habilidades emocionales de la población juvenil recluida allí. Desde esta perspectiva, la Fundación para garantizar el cambio de las actitudes de la población intervenida, debe promover acciones que permitan no solo la orientación vocacional sino lograr una mejora en la regulación emocional de los adolescentes recluidos en la Fundación.

En este proceso, la persistencia como la actitud identificada con niveles más bajos de desarrollo en los resultados de las SITE, debe ser intervenida con la intención de lograr que los adolescentes creen en sí mismo, en sus capacidades para pensar que todo lo que se propongan lo pueden lograr, pero para esto, es necesario que desde el contexto se le aporten los estímulos suficientes para que ellos lo logren. Para esto, en la prueba se sugiere que el adolescente aprenda de los errores propios y de los demás, que formule problemas y busque soluciones por iniciativa propia en beneficio propio y de los demás.

También, a la par con la persistencia, la misma prueba sugiere, para las variables de confianza y optimismo como actitudes fundamentales para la transformación de las condiciones de convivencia en el internamiento, establecer acciones que estén dirigidas al desarrollo de la

inteligencia emocional y los perfiles caracterizados en el presente estudio. Por tanto, se requiere optimizar las acciones pedagógicas y didácticas al interior de la Fundación pero a partir de la experiencia que le ofrece el diario vivir al interior institución, esto con el propósito de mejorar las actitudes de convivencia y de esta manera, evitar que el adolescente reincida en sus actuaciones.

En este orden de ideas, la pedagogía dialógica, los postulados de Paulo Freire respecto a la pedagogía del oprimido y el constructivismo social, son referentes obligados para los pedagogos de la institución, pues el propósito es fomentar la persistencia a partir de su propio escenario en diálogo con los referente más próximos y sus pares. Para esto, el diálogo se debe establecer no solo como un método sino también, como estrategia que permita respetar lo que sabe, siente y piensa de sí mismo y frente a los otros. Por lo tanto, cuando el pedagogo utiliza el diálogo, debe percatarse que es un acto creador que proporciona herramientas para cambiar la mirada pesimista que tiene sobre el mundo y a los hombres. Pero también el diálogo fomenta el respeto, el amor por sí mismo y por los demás, si no se ama el mundo, si no ama la vida, si no ama a los hombres no es posible el diálogo; el diálogo no es un acto de dominación sino de liberación. OROZCO (1992)

Sin embargo al interior de la Fundación, se observa que los adolescentes no creen en ellos, en sus habilidades y actitudes, lo que impide llegar a un diálogo que despierte el interés por un conocimiento crítico de sí mismo, que conlleve a la transformación de su propia identidad. Su actitud está determinada por una negación hacia todo, a no creer en nada ni en nadie, a desconocer su realidad, lo que hace indispensable la creación de actividades al interior de la Fundación, donde su participación sea activa y se fomente el desarrollo de la conciencia emocional, el autoconocimiento, la autodeterminación, el auto cuidado aspectos que conllevan, al manejo y crecimiento de la autoestima, en consecuencia, al desarrollo emocional. Bajo esta mirada, es importante aquí, destacar que a partir de los diagnósticos consultados sobre el estado biopsicosocial con el cual ingresan los adolescentes, no se contempla al ser emocional, pues no existe un factor de medición de tales habilidades al interior de la institución, lo que significa que la Prueba SITE no proporciona elementos ni recomendaciones para lograr una verdadera formación integral. En razón a ello, el marco pedagógico de la Fundación ha realizado una serie de talleres puntuales que pretenden generar procesos de conocimiento hacia el autocuidado, la ecología, la higiene personal entre otros. Aunque estos espacios son oportunidades para fijar hábitos, la pedagogía de la presencia postula que debe ser precisamente desde la experiencia que se deben formular las actividades para enfatizar en el arte de vivir, de dar forma a la vida de aquellos

adolescentes, aunque la preparación que reciben profesores y jóvenes al interior de la Fundación, no sea la más adecuada para el desarrollo de este tipo de actitudes.

Desde esta perspectiva, es importante realizar una mirada a los enfoques pedagógicos que propone la Fundación frente al desarrollo tanto de las habilidades sociales como a las habilidades emocionales, para de esta manera, proponer acciones que propendan por elevar los niveles de las actitudes de desarrollo identificadas. Para el caso del optimismo, se podría cultivar mediante el análisis de situaciones positivas o negativas sobre su pasado conlleven a identificar las actitudes pesimista que le impiden responder a los problemas con confianza. En este sentido el maestro debe fomentar la capacidad de creer en sus habilidades personales, mantener una actitud positiva y esperanzada hacia la vida incluso, en situaciones adversas.

Otra de las habilidades de emprendimiento tenida en cuenta para el presente proyecto hace referencia a la confianza. A través de la prueba se pudo determinar que se encuentra en un nivel medio de desarrollo, pues los adolescentes no tienen confianza en sí mismo, tienen poca credibilidad de sus capacidades y, tampoco confían en los demás. Esta actitud, está determinada por el conocimiento que tiene el individuo en cuanto a las habilidades que se necesitan para desarrollar funciones especiales de liderazgo, sin embargo es claro, que sí una persona no posee confianza en sí mismo ni en los demás, no podrá ejercer funciones para construir y mantener relaciones constructivas satisfactorias, ni tampoco, ser capaz de manejar el contexto personal y social cuando tienen que enfrentarse a los problemas inmersos en su contexto.

De otra parte, al no tener una visión positiva de la vida, sus expectativas frente a la realidad son poco alentadoras; según ellos no tienen futuro. Respecto a lo anterior, los pedagogos de la Fundación deben sembrar confianza para que los adolescentes recluidos allí, potencien su autoestima y encuentren su propia identidad. En esta medida, es substancial para ellos, fortalecer la motivación para mantener una actitud positiva, así como a incitarlos a vencer los miedos, y aceptar antes que todo, su manera de ser.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la confianza es una de las actitudes del ser humano que proporciona los fundamentos para que el individuo acrecenté sus habilidades emocionales, lo que significa, que en la medida que se le proporcionen las herramientas para desarrollar la confianza, el adolescente estará en mejores condiciones para manejar y controlar sus impulsos y además, ser cada vez más independiente y dueño de sí mismo; puede aumentar el sentido de aceptación de ti mismo.

Si se persiste en fortalecer la actitud de la confianza, se fomenta también, el desarrollo de hábitos y habilidades para comunicarse de manera abierta y sincera, pensar creativamente y liderar procesos. En esta medida, al reforzar las actitudes de optimismo y confianza, se estaría apuntando a consolidar los niveles de la inteligencia inter e intra personal; lo que significa, por un lado, la capacidad para comprenderse así mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios y por el otro, el desarrollo de la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de acallar otras personas que lo rodean.

Consecuente con lo anterior, un verdadero proceso de inclusión social se afirma principalmente en la confianza. Al respecto, la Fundación debe crear ambientes de aprendizaje donde el adolescente se siente seguro de sí mismo y de los demás, por lo tanto, dentro de los programas establecidos por la Fundación, se debe incluir actividades donde no se repriman, estén dispuestos a asumir riesgos y a trabajar en equipo. Para esto, el juego y la representación se convierten en estrategias fundamentales, para que el individuo cambie la percepción que tiene de los demás y de esta manera, aumente el nivel de confianza en sí mismo y en los demás. En este sentido, a medida que pueden abrirse más a todas sus experiencias descubren que pueden confiar en sus reacciones (Rogers, 1979).

Este tipo de actividades, proporcionan a la población en estudio, elementos orientados al desarrollo de la dimensión social de la emoción. En el juego y el trabajo teatral se expresan aquellas tensiones que se dan de forma permanente en el espacio social, que se caracterizan por contener posiciones encontradas, donde no todos los sujetos tienen las mismas condiciones de acción y negociación. También, ayudan a implementar mejores formas de relacionarse, mayores posibilidades de transformar aquellas vivencias, narrativas, historias que marcaron su vida, en expresiones positiva que disminuyen los sentimientos de angustia, depresión y ansiedad.

De ahí, que el autoconocimiento entendido como el estadio de desarrollo emocional que permite expresar las emociones, debe ser motivado por los pedagogos y psicólogos de la Fundación. Aquí es significativo, llevar al individuo al reconocimiento de sus debilidades y fortalezas, para que él por iniciativa propia, modifique las emociones negativas como la envidia, el egoísmo, la agresividad, la crueldad, la desidia por expresiones, que les permitan ver la vida con una óptica diferente, acompañada por una guía moral que sea coherente con un proyecto personal que den paso a una personalidad equilibrada y sana.

Hoy por hoy, existe mucha necesidad de educar las emociones en los adolescentes SRPA para que exista un verdadero proceso de inclusión a la sociedad que los espera. Pues es claro que sí un individuo no educa sus emociones carece de virtudes, está privado de la educación de los sentimientos, por lo tanto, quebranta notablemente las posibilidades de construir una vida orientada por la felicidad. Frente a lo anterior, al interior de la Fundación, el grupo adolece de una mirada optimista sobre la posibilidad de ser feliz; no reconocen sus propias capacidades ni mucho menos las de los demás, lo que significa, que carecen de actitudes de persistencia y de confianza, lo que impide de alguna manera, forjar caminos hacia la capacidad de insistir sobre alguna meta para alcanzar su propia felicidad.

Se infiere por tanto, que es fundamental cultivar la persistencia y la confianza como camino para el crecimiento personal y emocional, actitudes en las cuales, se encuentran fuertemente implicadas la motivación de los adolescentes, por ejemplo para alcanzar un sueño. En consecuencia, es desde la Fundación que se debe crear conciencia para que el adolescente crea que todo lo que emprenda lo puede lograr y entonces, hará lo imposible para conseguirlo. El hecho de formar en actitudes de emprendimiento (persistencia y la confianza), se estaría forjando las bases para el desarrollo de la fortaleza, la constancia y la disciplina aspectos que proporcionan la fuerza necesaria, para comprender y enfrentar distintas situaciones que le permitirán reconfigurar su vida.

De ahí, que para lograr un cambio en la conducta de los de los jóvenes SRPA, es necesario un trabajo personal, que potencie campo emotivo para alcanzar el conocimiento de sí mismo. En esta medida, Goleman propone activar la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar los propios sentimientos, motivar y monitorear las relaciones, es decir, que en la medida que se active la inteligencia emocional, el individuo estará en capacidad de tomar decisiones en cuanto es, lo que hace, cómo lo hace y cómo se relaciona.

No podemos negar, que todos contamos con la posibilidad de conducir en alto grado los sentimientos propios o los ajenos cuando se educan las emociones, es en este sentido, Goleman propone entonces, el autoconocimiento como la base para el desarrollo de la inteligencia emocional para afrontar efectivamente las demandas del medio. Por lo tanto, lo primero es generar el autoconocimiento, el cual está muy ligado al desarrollo de la autoestima y la autonomía, aspectos poco desarrollados en los SRPA. Aquí es importante destacar, que sí una persona no logra conocerse a sí misma, ser consciente de sus fortalezas y debilidades, o no aprende a identificar sus estados de ánimo y las consecuencias que estos pueden tener en su comportamiento, difícilmente

podrá lograr controlar sus reacciones y utilizarlas productivamente. No podrá tampoco, comprender el comportamiento de los que le rodean, identificar sus sentimientos y emociones, ni actuar con efectividad en sus relaciones interpersonales, lo cual resulta esencial cuando se trata de establecer proceso de inclusión social efectivos.

En ese proceso, es necesario generar una serie de competencias emocionales que faciliten en las personas el manejo de las emociones, hacia sí mismo y hacia los demás. Para esto, es el momento de enseñarle al adolescente a mirar en su interior, reconocer el modo en el que sus estados de ánimo influyen en su comportamiento, pero además cuáles son sus virtudes y sus puntos débiles. Todo esto, permite encaminar al adolescente a tener una mayor confianza en sí mismo y seguridad en sus capacidades. En consecuencia, el adolescente SRPA estará en condiciones de expresar y mantener puntos de vista propios al margen de la opinión de los demás y tomar decisiones a pesar de la incertidumbre y las presiones existentes, lo que significa que la confianza como actitud de emprendimiento, dota de coraje al adolescente para enfrentar con certeza la incertidumbre en la vive incesantemente.

En continuidad a los resultados arrojados por la prueba, en último lugar me referiré al optimismo, actitud que dentro de los resultados de la prueba fue la menos precaria comparada con la persistencia y la confianza. En consecuencia, es posible plantear que el optimismo, sea interpretado como un valor agregado que se va construyendo de acuerdo a las experiencias positivas y cotidianas acumuladas en el contexto social y el entendimiento de emociones, las cuales deberían considerarse dentro de las relaciones inter e intrapersonales en la cotidianidad.

La precariedad del optimismo en los adolescentes infractores de la Fundación está caracterizada por el pesimismo, pues interpretan la realidad como un espacio en el que no es posible mejorar el presente, consideran que su vida ha sido un fracaso por encontrarse reclusos en ese lugar, pues en poco o nada se valoran positivamente. Esto quiere decir, que los adolescentes tienen una autoestima baja y un desequilibrio emocional que no les permite afrontar los retos que en el diario vivir se les presentan, dificultando alcanzar todo lo que ellos mismos se proponga, simplemente se rinden sin a veces, ni siquiera intentarlo, justificando su comportamiento de derrota con excusas, pues creen que no son capaces de avanzar o construir algo mejor; piensan que el contexto en la actualidad no les ofrece ninguna oportunidad, y que una vez, salgan del lugar de reclusión no van encontrar nada positivo para ellos. La sociedad siempre “nos va a condenar”

Al respecto se puede asegurar, que la población SRPA posee actitudes pesimistas, y aunadas a la falta de control sobre sus emociones y la baja autoestima, lo que les impide establecer metas a corto, mediano o largo plazo. Esto significa que el adolescente no está en capacidad de proyectar ni el aquí, ni el ahora y mucho menos el mañana. Además, no están preparados para concentrarse en lo bueno de una situación o en lo que pueden hacer para mejorar las cosas, al respecto, les falta entrenamiento que les permita cambiar la actitud mental y de esta manera, eliminar las actitudes negativas con la que miran y piensan su vida, la de los demás y de la sociedad en su conjunto.

En razón a lo anterior, cuando uno se detiene a pensar en las falencias en cuanto a la formación de las actitudes de los adolescentes SRPA, es bueno echar una mirada a su procedencia familiar, pues la mayoría han crecido en familias desestructuradas, o en entornos donde resulta difícil conciliar la vida familiar y laboral, generando falta de atención en el menor y, cuando se descuida el control de los adolescentes, lo más probable que traten de compensar esas carencias entrando en pandillas con las que comparten ciertas afinidades (ideológica, musical, étnica o deportiva) donde no sería extraño que lleven a cabo ciertas conductas antisociales (como el vandalismo o pintar grafitis), violentas o delictivas. Además, es importante mirar también, el nivel de escolaridad, pues prácticamente los adolescentes de la Fundación han sufrido deserción y el fracaso escolar, lo que supone que desde la escuela se estigmatizan y terminan abriendo el camino a comportamientos incívicos o delincuentes.

Todos estas problemáticas, que afectan al adolescente SRPA, no garantizan un camino único hacia la integración social de los jóvenes infractores, ni tampoco la aplicación de fórmulas seguras que garanticen que una persona perfectamente integrada no pueda protagonizar conductas antisociales. Partiendo de esa base, se puede decir que aunque no existe razones claras frente a las circunstancias que pueden originar comportamiento incívicos, delictivos o violentos, sí se puede hablar de la importancia de formar en los adolescentes privados de la libertad las actitudes de la confianza, persistencia y optimismo, conocidas como habilidades de emprendimiento, las cuales deben ser formados a partir de los diálogos interdisciplinarios que establece la pedagogía dialogante.

Para la formación de las habilidades de emprendimiento es importante tener en cuenta dentro de los programas implementados por la Fundación, el componente emocional (conocer y gestionar las propias emociones para afrontar los retos que le esbozan en la vida cotidiana) el componente pedagógico (crear ambientes Az/Ez que faciliten oportunidades para fortalecer y controlar sus

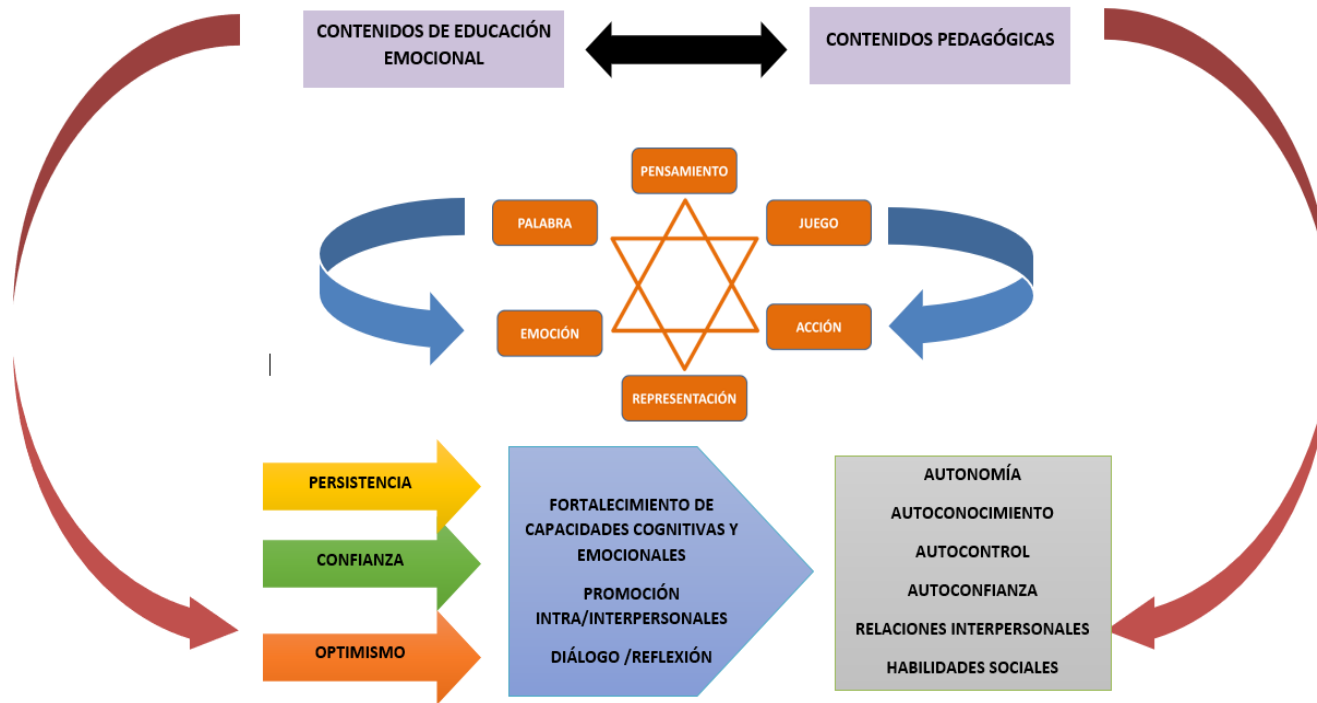
emociones; educación del afecto); los dos se complementan cuando se orientan a la formación emocionalmente de los adolescentes; pues uno es la base sobre el cual, se construye el otro. Sin embargo de lo que se trata, es encontrar variaciones pedagógicas (la afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía) del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, como lo plantearon Comenius y Pestalozzi”. (Flórez; 2001,17). Por lo tanto, en el argot popular sería decir que el ser humano piensa, ama, y actúa; y que las distintas instituciones de formación están en la obligación enseñar a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

En este proceso, es importante tener en cuenta las recomendaciones arrojadas por la prueba SITE, cuando se refieren al desarrollo de una comunicación asertiva para que el adolescente pueda desenvolverse en distintos ámbitos, al fomento actividades de liderazgo, a la construcción de relaciones interpersonales sanas, a la escritura de un diario donde consigne diariamente sus experiencias, a esto se le agregaría la necesidad de formar en afecto. Estas recomendaciones llevadas a la práctica de manera permanente y continua, fortalecen las habilidades sociales dentro del proceso de intercambio de perspectivas, el diálogo social y las transacciones interpersonales. De igual manera, tales recomendaciones conllevarían a fortalecer las habilidades de emprendimiento de la persistencia, el optimismo y confianza, a partir de la creación de estrategias desde el componente emotivo y pedagógico, que propicien la autonomía, autoconocimiento, autocontrol, autoconfianza.

Ahora bien, para el fortalecimiento de las actitudes de emprendimiento, es importante considerar algunas Implicaciones metodológicas que conlleven al fortalecimiento de las relaciones interpersonales desde la pedagogía dialogante. En este sentido, se trata de construir un dialogo pedagógico, donde los adolescentes en reclusión puedan expresar sus ideas, sentimiento y emociones de manera espontánea con los profesionales que actúan como interlocutores en la fundación. Se trata entonces, de establecer un diálogo desestructurado que genere vínculos de confianza que faciliten de mutuos transformación. Pero, para llegar ese tipo diálogo, es importante implementar estrategias desde el juego, la palabra y la representación (lenguajes artísticos) con mirar a potencializar la identidad del sujeto así como sus relaciones interpersonales; esto con la idea crear espacios para aprender a saber dialogar, lo cual implicaría además, aprender a saber ser y saber convivir, elementos fundamentales en la construcción de ciudadanía.

Se trata por tanto, de instalar una actitud de apertura al diálogo consigo mismo, con el otro y la realidad, lo que conlleva una apertura a la transformación (transformar y ser transformado) ya sea por la experiencia en sí y por el otro. Sin embargo, teniendo en cuenta que las actitudes de los adolescentes en reclusión sobre sí mismo y sobre los demás, se requiere una intervención basada en la reflexión sobre su responsabilidad como sujeto en señal de respeto a sí mismo, a las decisiones propias y a su necesidad de cambiar. En este sentido es importante pensar en Freire cuando afirma que “El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales. (...) Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situación, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más “emergerá” de ella conscientemente “cargado” de compromiso con su realidad” (Freire; 1987, 61)

Figura 6. Implicaciones metodológicas para el fortalecimiento de las relaciones interpersonales y las actitudes de emprendimiento desde el enfoque de la pedagogía dialogante.



Fuente. Autor

Desde la anterior perspectiva, la tarea fundamental de la Fundación debería estar orientada en primer lugar, al afianzamiento de las actitudes de emprendimiento orientados al fortalecimiento de la autoestima, la autoconfianza y la seguridad en sí mismo, la autonomía, etc. En un segundo lugar, enfocar las expectativas en objetivos centrados en la tarea y no en el resultado sino en el compromiso, así como, en el tercer lugar, lograr que el adolescente perciba que es competente y para ello, requiere del refuerzo positivo centrado en el proceso, con el fin de robustecer la confianza, la persistencia y el optimismo. Todos estos procesos conllevan al desarrollo de una serie de prácticas de valores que exigen un cambio actitudinal en los adolescentes.

No obstante, no se puede creer que el adolescente vaya a cambiar espontáneamente sus comportamientos, como en todo proceso de formación se requiere de entrenamientos sistemático basado en el diálogo individual y colectivo, porque un sujeto que aprende a dialogar, es un sujeto que puede hacer frente críticamente, a las demandas de adaptación permanente que caracterizan a las sociedades actuales. Se trata en definitiva, de construir otros modos de relacionamiento que en su redefinición habiliten el ejercicio del cuestionamiento de lo cotidiano y promuevan la transformación social como parte constitutiva de la vida en sociedad.

En este proceso, el entrenamiento es un asunto indispensable, además debe existir un acompañamiento constante dentro y fuera de la Institución, con el fin, de realizar un seguimiento a las maneras de ver y las posibilidades de afrontar los retos de la vida en sociedad.

En este sentido basados en la pedagogía dialogante, se propone que el adolescente reflexione frente a lo que lo hizo en tiempo pasado, lo que hace en el ahora, porqué lo hizo y las consecuencias si lo sigue haciendo, además, concrete las razones para justificar la elección de las actividades seleccionadas para conseguir sus metas y comprender la organización de su desenvolvimiento una vez se reintegre a la sociedad.

Pues si bien es cierto desde la pedagogía dialogante, se propone formar un individuo ético, fundamentado en principios como el desarrollo de competencias ciudadanas y la práctica de valores que lo habiliten para la convivencia, la participación democrática, la solidaridad y el fomento de competencias laborales.

8.2 Lo inter e intrapersonal en el proceso de la educación emocional

La Inteligencia interpersonal al igual que la Intrapersonal interviene conjuntamente en el proceso de desarrollo y adaptación de la persona y en consecuencia, en su bienestar general. El desarrollo emocional guarda estrecha relación con los afectos y sentimientos. Según Maturana

(1995), la emocionalidad tiene su máxima expresión a través de la dinámica corporal, de la manera como el individuo se expresa con la mirada, los gestos, la posición del cuerpo. Estas expresiones son observadas desde el nacimiento, aunque a través de la tecnología se sabe que desde el vientre materno el feto tiene expresiones de emoción. De la evolución de la persona depende la dinámica de las relaciones, el desarrollo y maduración de sus potencialidades para adaptarse a su entorno y lograr el bienestar.

El desarrollo emocional, según Goleman (1997) indica la manera cómo la persona se maneja y se controla a sí mismo, de acuerdo con las herramientas adquiridas de su entorno, expresando sus sentimientos adecuadamente y con efectividad.

Entre las características destacadas por este autor, relacionadas con el desarrollo emocional, se encuentra el dominio personal, la confianza en sí mismo y motivación para la ejecución de tareas, entre otras. En tal sentido el desarrollo emocional junto con el desarrollo social forma parte importante del conjunto de potencialidades que garantiza la efectividad en las relaciones de grupo y en el bienestar general de la persona.

La aptitud emocional es una capacidad aprendida cuya base es la inteligencia emocional. La inteligencia emocional, a su vez, es la que determina el potencial para aprender las habilidades prácticas conocidas como autoconocimiento, motivación, autorregulación, empatía y destreza para las relaciones. Desde esta perspectiva, entonces se puede decir, que sí es posible el desarrollo de inteligencias inter e intrapersonales en cualquier persona si se lo propone. Sin embargo se requiere, de la formulación de actividades pedagógicas que conlleven al dominio de sus propias emociones, en palabras de Goleman (1993) indicaría, buscar la manera cómo la persona se maneja y se controla a sí mismo, de acuerdo con las herramientas adquiridas de su entorno, expresando sus sentimientos adecuadamente y con efectividad.

De lo expuesto anteriormente, se desprende que el desarrollo emocional y el social se encuentran solapados en un solo proceso que favorece el bienestar de la persona dentro de su grupo y consigo mismo.

En esta línea, Gardner (1999) destaca como ingredientes importantes para el éxito personal y el bienestar, entre otros, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, las cuales fortalecen al conjunto de actitudes y comportamientos que acrecientan la calidad de vida; aquí se incluyen el estado de salud físico, mental, emocional y social.

Cuando Gardner se refiere al bienestar, está hablando del nivel de satisfacción de las necesidades para alcanzar una mejor calidad de vida. Para esto Osho (2003), subraya que para alcanzar bienestar hay que tener en cuenta las maneras de establecer contacto consigo mismo y con el entorno, así como, la capacidad de escucharse a sí mismo, pues el cuerpo habla y cuando habla es importante atender a los mensajes que se dictan desde el interior, pues marcan las pautas de comportamiento del individuo.

Es aquí precisamente donde hay que hacer énfasis en la formación de los adolescentes privados de la libertad al interior de la Fundación, pues se trata de crear las condiciones necesarias para el bienestar, pero para esto, hay que crear situaciones orientadas a la comprensión de sus reacciones, estados de ánimo, sentimientos, motivaciones así como las causas de sus actuaciones, todo esto, en un marco de interacción y de empatía. Gracias a la inteligencia intrapersonal, el individuo refuerza el autocontrol porque puede jerarquizar sus sentimientos y deseos que se traduce tanto en el bienestar personal como en el social.

En este sentido, y de acuerdo al diagnóstico arrojado por las pruebas SITE respecto a la inteligencia intrapersonal, los profesionales de la Fundación deben apuntar a la formación de esta inteligencia, porque un sujeto formado desde lo intrapersonal está en capacidad de pensar introspectivamente, meditar, planificar, reflexionar, fijarse metas, ser silencioso, de necesitar un espacio personal, estar a solas, ser conscientes de sus emociones y expresarlas.(Gardner 2001). La inteligencia Intra se constituye en una habilidad correlativa, una vuelta hacia el interior que permite configurar una imagen exacta y verdadera de nosotros mismos y que nos hace capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de una manera más eficaz. (Gardner, 1993,9) por lo tanto, trabajar su inteligencia intrapersonal, en definitiva, servirá para redireccionar energía hacia ámbitos que merezcan la pena y reporten positividad, tener mayor equilibrio emocional y aumentar tu autoestima. También, hay que entender que los sujetos no están solos en el mundo y que aprenden a conocerse a partir del contacto con el otro, por lo tanto, cuando se educa al sujeto en Inteligencia Interpersonal, el sujeto está en capacidad para interactuar efectivamente con los demás, entenderlos y conservar las relaciones por largo tiempo.

También están en capacidad de percibir las diferencias entre las personas, el estado de ánimo, las intenciones, motivaciones y sentimientos de los otros, se interesan por los problemas y situaciones de sus amigos. Por lo tanto, la inteligencia interpersonal hace a los sujetos más hábiles para entender el sentido de los actos de los demás y en saber influir con nuestra conducta en ellos.

Las inteligencias intra e interpersonal en su conjunto, tienen que ver con las emociones propias y las de los demás, por lo tanto, cabría decir, que la inteligencia emocional guarda una estrecha relación con este par de inteligencias. En esta línea la Fundación, debe administrar programas en los cuales los sujetos aprendan a monitorear y equilibrar los sentimientos, satisfacer sus necesidades emocionales, controlar sus reacciones para mantener las riendas de distintas situaciones en sus manos. Por lo tanto, al desarrollar tanto la inteligencia interpersonal como la intrapersonal a través de estrategias basadas en la reflexión y el diálogo, muy seguramente se estaría apuntando al bienestar emocional, y en consecuencia a mantener el plano físico del sujeto también.

8.3 Educar las emociones para la reintegración social

La inteligencia emocional se asemeja a un prisma, cada arista es diferente pero complementaria en el amplio espectro de la formación integral la cual para su desarrollo se requiere de las inteligencias inter e intrapersonal como piezas fundamentales para el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones. Ésta se desarrolla a partir de las experiencias, por lo cual nuestras habilidades en este sentido podrán continuar creciendo en el transcurso de la madurez.

Goleman (1996), propone forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en el desarrollo integral de la personalidad, reconciliando en las aulas emoción y cognición, debido a que la capacidad emocional es un elemento necesario para la educación del futuro y una pieza fundamental en el rompecabezas que constituye la compleja convivencia humana con justicia. Esta capacidad libera de la prisión en la que se encierran los sentimientos y la organización del pensamiento.

Para autores como Steiner y Perry (1997:27) la educación emocional debe dirigirse al desarrollo de tres capacidades básicas: “la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y sentir empatía respecto de sus emociones”

Por su parte Greeberg (2000: 41) sostiene que si se quiere enseñar las habilidades necesarias para la inteligencia emocional será necesario que en las escuelas y, también en los hogares, se fomente el tipo de entorno emocional que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente, del mismo modo en que se han creado entornos físicos que fomentan el desarrollo corporal e intelectual.

En el plano estratégico para la educación emocional, es trascendental generar programas que apunten a la formación de la triada integrada por pensamiento–sentimiento–comportamiento, las cuales están interrelacionadas entre sí, pues son tres vértices de un mismo triángulo en el que no puede existir una sin los procesos de las otras; pues es evidente que las emociones generan pensamientos y estos a su vez, terminan generando conductas de respuesta.

En este sentido, cuando se educa al sujeto en el pensar-sentir-actuar o en las diferentes combinaciones que se pueden establecer con la triada, se estarían proporcionando herramientas para que el sujeto comprenda y reflexione sobre sus desempeños en cuanto a sus habilidades sociales cuando piensa primero, luego siente y posteriormente actúa, o cuando actúa primero, piensa después y seguidamente siente. Tal vez, la triada situada en el sentir, pensar y actuar puede generar cambios en la conducta del adolescente, en el *sí mismo*, porque lo lleva a pensar, no con el corazón sino con la razón para poder ejercer su actuación de manera mucho más consciente.

Pero para lograr estos cambios, es importante crear escenarios entrenamiento basados en situaciones reales como un hecho que no haya sido agradable o que hubiese causado mucho disgusto durante la semana, esto con el fin de ubicarlo en un espacio en el cual, él pueda realizar un análisis de la situación, la reacción y actuación tanto de él como de los sujetos involucrados en el acontecimiento ocurrido.

En este proceso, es importante que los profesionales de la Fundación orienten el paso a paso para que el joven actúe de acuerdo a grado de afectación emocional. Es decir, buscar alternativas diferentes para que él reaccione, de acuerdo a sus emociones de manera independiente, pero también, encuentre alternativas de actuación diferentes a las instintivas o a las que usualmente utiliza para su defensa, pues en nada este tipo de actuaciones benefician su desarrollo personal. En este sentido, se pretende que el sujeto, logre encontrar alternativas que pongan a prueba su conducta de una manera más positiva, es decir, buscar opciones diferentes y más objetivas de las que se presentaron en el momento del incidente.

En este particular, cuando se trata de realizar *orientaciones para la inserción social*, es fundamental hacer referencia al desarrollo de actitudes y valores que fortalezcan las competencias sociales, entendiéndose como la capacidad para mantener buenas relaciones interpersonales. Esto implica, el fortalecimiento de las habilidades sociales básicas, el fomento de las capacidades para realizar una comunicación efectiva, la práctica del respeto, el desarrollo de actitudes pro-sociales, y la capacidad para actuar con asertividad entre otras.

Para el caso de los adolescentes de la Fundación, según los docentes entrevistados, el rol pedagógico de esta institución está orientado a la búsqueda de estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en general, determinantes en el proceso de inclusión social y laboral. Desde el componente pedagógico se apunta a seguir las recomendaciones de las pruebas SITE, las cuales se sitúan en el desarrollo de las actitudes de emprendimiento como componentes esenciales en la readaptación e inclusión social de los sujetos privados de la libertad.

De esta manera, el proceso de inclusión se facilita cuando se comprende que las actitudes de la persistencia, el optimismo y la confianza son esenciales en la formación emocional del sujeto, pues además de incluir una serie de habilidades para la formación de las inteligencias intra e interpersonal, también beneficia al individuo en la fijación de hábitos que favorecen el crecimiento personal. Por lo tanto, los programas más eficaces parecen ser aquellos que incluyen técnicas dirigidas a mejorar las habilidades de razonamiento, de empatía, de evaluación de sus conductas hacia los demás y hacia ellos mismos, la reflexión antes de la acción, las habilidades en la resolución de problemas y también de habilidades sociales generalmente poco desarrolladas.

En este sentido, habría que pensar en la efectividad de los programas que ofrece la Fundación en torno a la inclusión de los adolescentes una vez termine su sanción y regresen al entorno social, pues muchos de ellos reinciden en el delito, por no encontrar oportunidades de desarrollo social y laboral. Pues si bien es cierto el adolescente no logra la mejora de la conciencia, ni la regulación emocional durante su permanencia en la Fundación.

De ahí, que es trascendental pensar en un programa de monitoreo en la etapa posterior al cumplimiento de la sanción para prevenir situaciones de reincidencia, por lo tanto, es substancial la aplicación de metodologías adecuadas durante el cumplimiento de la sanción que permitan generar cambios positivos en la conducta del joven antes de regresar a la sociedad, se requiere que las conductas socialmente reprochables sean corregidas, y de esta manera el joven puede integrarse como agente de cambio a la sociedad.

8.4 Modelo de relación entre estadios, habilidades personales sociales y actitudes

Para la formación emocional y la inclusión social de los sujetos recluidos en la Fundación, es importante tener en cuenta los estadios de desarrollo emocional, las capacidades y los hábitos que le permiten gestionar sus propias emociones y comprender los sentimientos de los demás. Para ello, el método educativo de Goleman y las descripciones obtenidas en la cualificación de las recomendaciones dadas a partir de la aplicación de las pruebas SITE, son los insumos necesarios

para comprender por qué es importante educar las emociones y sus implicaciones en las relaciones sociales.

En este sentido se propone establecer un marco de relaciones entre los estadios de la educación emocional, las habilidades personales y las actitudes de emprendimiento, tal y como se visualiza en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Relación estadios, habilidades personales sociales, actitudes y emociones

ESTADIOS DE LA E.E.	HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES	ACTITUDES	HÁBITOS
<p>I Conócete A ti Mismo</p>	<p>Identificar y nombrar emociones como habilidad emocional. Prestar atención a los estados sin juzgarlos y sin reaccionar. Esto depende de una autonomía y seguridad de sus propios límites.</p> <p>La conciencia emocional requiere percibir las emociones de una forma consciente: En este ámbito se especifican actividades que conduzcan al autoconocimiento, desarrollo de la autoestima.</p> <p>Es importante tener en cuenta que en esta primera etapa de conciencia emocional, el miedo a reconocer emociones en sí mismo, es uno de los procesos del desarrollo emocional más complejo de superar.</p> <p>Para tal fin la meditación constituye una de las estrategias y los hábitos están relacionados desde el ejercicio físico hasta la alimentación.</p>	<p>Persistencia: cultiva hábitos de constancia, identificar emociones y proponer metas</p> <p>Optimismo: Cultiva la aceptación y tranquilidad frente a la aparición de la emoción por medio del reconocimiento de transformación de estados emocionales.</p> <p>Confianza: Cultiva vínculos a partir de la identificación de la emoción.</p>	<p>Para esta primera actitud se propone el hábito de internalización, de introspección hacia la capacidad de identificar y nombrar (analizar) estados de ánimo propios por medio de rutinas físicas y mentales que supongan un reto, reflexión o un oficio que conlleve a ello. Reconocer cada emoción sin censurarla o juzgarla.</p> <p>Los ejercicios de visualización y respiración ejercicio físico como el yoga o un deporte desde la que integralidad y el reconocimiento del manejo sobre su propio cuerpo, en el área pràxica-deportiva), y por medio de rutinas de equilibrio entre mente y cuerpo. El dialogo entablado sobre los estados de ánimo y sus síntomas son necesarios en este punto, aunque básicamente se trata de hacer un ejercicio de construcción cultural de percepciones y descripciones de los estados de ánimo de los participantes.</p> <p>Saber cuándo pedir ayuda. Es indispensable que se fomente la apreciación de estados anímicos propios y, de ahí la importancia de entrenarse en ello. También es recomendable participe en temáticas grupales de ayuda.</p> <p>Esto es posible en la medida que se deben generar las bases para que Existan temas de conversación y un ambiente sano y seguro en el cual se pueda participar sin ningún tipo de amenaza o censura. Es por esta razón que en este ámbito los adolescentes deben participar abiertamente en las temática a entablar diálogos, así como en entablar procesos, pactos y condiciones sobre por ejemplo como realizar una actividad lúdica como conciertos, expresar conflictos al interior del grupo respecto a estos temas.</p>

ESTADIOS DE LA E.E.	HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES	ACTITUDES	HÁBITOS
II Manejar las Emociones	Es la Habilidad para manejar los sentimientos propios a fin de que se expresen en de manera apropiada y se fundamenta la conciencia de las propias emociones. Se pueden promover por medio del reconocimiento de emociones y de ejercitar cuerpo y mente frecuentemente, conocer técnicas de respiración y relajación, así como entrenar el cuerpo en una actividad de tipo físico que contribuya a formar la elasticidad corporal	<p>Persistencia: Conoce en sí mismo la sinceridad de auto reconocerse como ser humano con virtudes y defectos.</p> <p>Confianza: Aprende a fluir aceptando sus estados emocionales.</p> <p>Influencia a otros para desarrollar una comunicación asertiva</p> <p>Confianza: Valora los logros alcanzados. Hacer un compendio de las rutinas, metas a lograr.</p>	<p>Se trata de por medio de ejercicios de capacitación y reflexión se logren esquemas de autoconocimiento en situaciones específicas, propias o ajenas. En la consecución de hábitos hacia el conocimiento de las emociones se pueden practicar ejercicios de introspección en función de preguntas y reconocimiento sobre lo que cree o el sentimiento con el cual se levanta en las mañanas y por medio de ejercicios de visualización propios del yoga lograr acercarse a las ideas, sentimientos, sensaciones, emociones, del día. Aprender a fluir.</p> <p>Al establecerse un compromiso en el manejo del tiempo para realizar entrenamiento de ejercicios de autoconocimiento emocional</p>
III Motivarse a sí Mismo	<p>Consiste en encaminar las emociones y la motivación consciente hacia el logro de objetivos para prestar atención, auto motivarse, manejarse y realizar actitudes creativas.</p> <p>Demorar gratificaciones y controlar la impulsividad, la autoestima, y el autoconocimiento según el caso: creatividad, gratificación y control de la impulsividad</p>	<p>La Persistencia para este estadio proviene de un estándar de Productividad que se manifiesta en la efectividad de los hábitos que se emprenden. Fijarse metas a corto, mediano y largo plazo.</p> <p>Confianza: Cultiva la ética del cuidado, de forma creativa encarar la auto – gratificación y la regulación emocional las cuales son el centro del proceso.</p> <p>Optimismo: Aprende a desear y planear teniendo en cuenta sus fortalezas y debilidades.</p>	<p>La Capacidad de inferencia para la planeación del tiempo que dedican para alcanzar sus metas en los cuales intervienen gustos, afectos, hobbies, Fundamentalmente crear y recrear situaciones, por medio de la comunicación –expresión- de tal manera que haya lugar a generar propuestas sobre algunos medios de productividad.</p> <p>Al conocer y cuidar su salud y realizar ejercicio físico, al tiempo que se produce conocimiento de su propio cuerpo, la autoimagen se transforma, y como es un proceso se podrán acceder a auto gratificaciones (las cuales provienen de su propia planeación y regulación del tiempo.)</p>
ESTADIOS DE LA E.E.	HABILIDADES PERSONALES Y SOCIALES	ACTITUDES	HÁBITOS
IV Reconocer las emociones en los demás	Consiste en Sintonizar con las propias emociones con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean.	<p>Persistencia : Conecta con el Proceso de identificación emocional en sí mismo y en los demás</p> <p>Confianza: Establece diálogos con los demás en un clima de ayuda al practicar e</p>	<p>Por medio de la confianza se establece un dialogo con los demás en un clima de ayuda al practicar e identificar líderes, personas que sirvan de apoyo o ejercer un liderazgo</p> <p>En este campo se trata de aprender a escuchar y ser escuchado</p>

		<p>identificar líderes, personas que sirvan de apoyo o ejercer un liderazgo.</p> <p>Optimismo: Cultiva la capacidad de proyectarse en los demás y de tener capacidad de transformación y poder sobre su propia vida y metas a corto plazo.</p>	<p>A la vez que por su parte se cultiva un compromiso a realizar los hábitos de reflexión e introspección emocional diarios</p>
V Establecer Relaciones	<p>Establecer buenas relaciones con los demás, habilidad de manejar emociones en los demás. Este estadio aportaría a fomentar el emprendimiento y la innovación.</p>	<p>Persistir motiva el mejoramiento de relaciones interpersonales evaluando y haciendo un itinerario de los procesos atravesados.</p> <p>Optimismo: Motiva cada uno de los hábitos tejiendo relaciones interpersonales y adquirir las habilidades necesarias que le permitan reconocer sus emociones de una forma constructiva y de autoconocimiento.</p> <p>Optimismo: Identifica las emociones propias y de los demás de forma positiva</p>	<p>La regulación de emociones debe ser un ejercicio vivencial diario de control-expresión emocional entorno a motivaciones identificadas</p> <p>Debe compartirse en torno a una experiencia estética o cotidiana. Para tal fin el arte, la cocina, la música, la tecnología entre otras, forman y fomentan espacios de interacción en el cual el joven debe autorregularse.</p> <p>Un ejemplo es realizar una lista premios, logros alcanzados dificultades, ilusiones, metas, temores, etc.</p>

Fuente. Autor

En el primer estadio se encuentra las habilidades propias de la conciencia emocional, en ella están contenidas las características del bienestar del sujeto, es decir de la inteligencia intrapersonal. En el Segundo estadio, hace referencia al manejo de las emociones, el cual contiene las habilidades y capacidades respecto a la expresión y el reconocimiento de las emociones, lo cual significa que en la medida que existe entrenamiento de alcanzar una mayor conciencia emocional. Seguidamente el estadio Tres, apunta al estado de bienestar que se puede proporcionar cada persona desde la automotivación y posponer algunos premios y auto reconocimientos como recompensas y otros.

En relación a los estadios cuatro y cinco del método se encuentran los desarrollos de la inteligencia interpersonal, referidas al ser social pero que de igual forma abarca hábitos intrapersonales. En otras palabras, la anterior afirmación quiere decir, que las capacidades y habilidades sociales que abarcan estos dos estadios, están referidas al desarrollo de la empatía en simultaneidad con la capacidad para la identificación de las emociones en el sí mismo, a la que se refiere la conciencia emocional que es la capacidad de reconocer emociones en los otros.

Por tales razones, la propuesta de las actividades a diseñar en el programa, tendrán como fin centrarse en del desarrollo de las tres actitudes en correspondencia los estadios de educación emocional, lo que permitiría el desarrollo inteligencias intrapersonal e interpersonal. Es decir que las primeras acciones deben estar dirigidas a la formación emocional y el desarrollo actitudinal. Para eso se recomiendan determinadas actividades físicas y emocionales a los adolescentes, que le exijan compromiso y responsabilidad frente a sus actuaciones tanto con consigo mismo y como con lo demás.

Estos procesos aplicados de manera permanente, generan reflexiones sobre sus actuaciones lo cual, lo llevara a la autorregulación del comportamiento, facultándolo para cultivar una forma sana relacionarse consigo mismo, con los otros y con su entorno, pues si bien es cierto este es el fin del método de formación emocional y de inclusión social.

En este orden de ideas, el papel de la pedagogía dialogante desde sus distintas áreas y autores como Maslow, Freire, Vygotsky y Stenberg, entre otros, señala que la formación emocional tiene sus orígenes en los diferentes tipos de relaciones que se establecen en torno a las actitudes de confianza, persistencia y optimismo, es decir, sus orígenes están relacionados desde una óptica actitudinal. Es por eso, que se puede establecer que para que exista una formación emocional en el individuo, están de estar en correspondencia con la formación actitudinal.

9. CONCLUSIONES

A partir de los resultados arrojados por las pruebas SITE aplicadas en el año 2016 y las revisiones en las últimas aplicadas hasta el año 2018 a los adolescentes de la Fundación “FEP”, se pudo determinar que la dimensión emocional y afectiva no está claramente definida en los contenidos y apreciaciones generales de la encuesta. Se evidencia este vacío en la prueba cuando se trata de conocer sus estados emocionales, pensar las emociones y comprender y controlar sus respuestas emocionales y de comportamiento, lo que implica, una dificultad en el proceso de inclusión social y laboral de los adolescentes SPRA.

De otra parte, la construcción de la prueba por ser de carácter sicométrica, tiene un enfoque más psicológico que actitudinal, el cual implica dejar de lado la caracterización de las inteligencias inter e intrapersonales de los adolescentes. Pues si bien es cierto, el desarrollo de las inteligencias tanto inter como intrapersonal son fundamentales en la formación de las habilidades emocionales y sociales de los individuos. En esta medida, se requiere entonces, de la formulación de estrategias pedagógicas y didácticas al interior de la Fundación que procuren por la formación de la persona en interacción con los otros y su contexto.

En este sentido, aunque la prueba no incluye aspectos de formación emocional, en las recomendaciones de la misma, se introducen algunas observaciones frente a la necesidad de fortalecer las habilidades emocionales en los adolescentes. Sin embargo este mismo documento, no concreta una propuesta de acciones que conlleven al desarrollo habilidades sociales y emocionales. Pues si bien es cierto, la educación emocional está integrada a las actitudes de emprendimiento, las cuales potencian las capacidades emocionales.

De acuerdo a lo anterior se puede afirmar, que debido al aumento de las cifras de adolescentes que reingresan a la Fundación por los mismos procesos delictivos que señalan una reincidencia en el delito, la Fundación adolece de un programa de formación emocional y de emprendimiento permanente que permite potencializar la inclusión social-laboral ajustada a las necesidades del contexto en el cual se busca realizar su integración, lo que significa que una vez el adolescente regresa al mundo social no está preparado para enfrentar condiciones de riesgo y vulnerabilidad al salir de la correccional, pues las influencias del mundo externo ante sus debilidades lo obligan a caer nuevamente en problemas de delincuencia e infringir la ley.

Esto permite pensar, que los procesos desarrollados para la inclusión social de los adolescentes han sido insatisfactorios, esto se pudo determinar a través de la caracterización de la población y el

diagnóstico realizado. La carencia de inteligencia emocional en la población, como parte fundamental en el desarrollo de la conciencia individual y colectiva, puede ser visualizada en el poco conocimiento que tiene el adolescente de sí mismo respecto a sus habilidades, debilidades y fortalezas, y las posibilidades de relacionarse con los otros en diferentes situaciones. De ahí la importancia, de ofrecerle herramientas para que pueda desarrollar en primera instancia, la autonomía como principio fundamental en el desarrollo personal y social.

De otra parte, en cuanto a lo representado en los consolidados entre variables para medir habilidades y capacidades, se evidenció que la persistencia como actitud con niveles más bajos de desarrollo, es la causa de muchas de las carencias afectivas sobre las cuales se soportan las relaciones interpersonales de los adolescentes SRPA. Por tanto, las habilidades señaladas en el primer estadio según Goleman (1993), como el autodomínio personal, la identificación y manejo emocional orientado a la capacidad de insistir en una meta, son habilidades en las cuales se debe enfatizar en acciones que conlleven al adolescente reconocer sus capacidades para enfrentar y resolver diferentes situaciones por iniciativa propia, y de esta manera, lo estaríamos empoderando para que cambie la percepción que tiene sobre él mismo, frente a los demás y el contexto.

De esta forma, al reconocer la formación emocional como creadora de cultivo emocional, se estaría conduciendo al adolescente a sensibilizarse de la importancia de los procesos de inclusión social-laboral de manera efectiva. Los bajos desempeño de la mayoría de la población en las áreas de emprendimiento y desarrollo emocional, sumadas a problemáticas de marginación y exclusión, nos indican que la población está en constante riesgo de reincidir en el delito, por lo tanto, el papel de los vínculos afectivos (redes de apoyo) aunados a la educación emocional se constituyen en ejes fundamentales para evitar la inclinación a delinquir y regresar nuevamente a los sitios de reclusión.

En cuanto a la confianza se observó carencias en lo que se refiere a lo interpersonal que influyen en el desarrollo intrapersonal. Un ejemplo son los rangos de relación que desarrollan los adolescentes con su familia, amigos, compañeros, etc. los cuales, afectan la emocionalidad de los jóvenes de forma profunda; la falta de vínculos afectivos con sus congéneres produce en ellos falta de confianza en sí mismo y hacia y por los demás. Esto aunado a la falta de comunicación, a la supervivencia en un mundo hostil, a la búsqueda por suplir las necesidades básicas, los ejemplos suscitados desde los medios de comunicación, el concepto de la vida fácil, la consecución de dinero por la vía del menor esfuerzo, son mecanismos de defensa de los adolescentes para justificar sus comportamientos. Por lo tanto, para ellos la violencia, infringir la ley es casi

imprescindible para sobrevivir y ser aceptados en el medio social. Todos esos fenómenos enunciados representan una falencia en los niveles de confiabilidad, primero con ellos mismos, y después con sus familiares y demás personas que llegan a tener algún grado de afectividad con ellos, pues la confianza es una actitud que conlleva a la credibilidad frente a sus actuaciones y posibilidades para salir adelante, al tiempo que reconoce la importancia de los demás en la construcción de sus posibilidades de actuación personal y social en contexto.

Otra de las razones por las cuales es importante contar con una autoconfianza, es que ésta influye simultáneamente con una visión positiva de las condiciones y calidad de vida, de ahí dependen el nivel de afectación de las relaciones sociales. Un ejemplo, la falta de identidad que conlleva a la ausencia de formación y vínculos afectivos fuertes haciendo que estos jóvenes desarrollen niveles de negatividad que pueden afectar la vida otorgándole un sentido pesimista. Al mismo tiempo se observó que parte de la población está internada en ciudades diferentes al lugar de origen, lo que significa que pueden tener o no un contacto o apoyo familiar, lo cual representa un factor de desadaptación social y emocional.

En esta medida al establecerse los parámetros de desempeños bajos en los niveles actitudinales, se puede afirmar que los adolescentes evidencian una carencia hacia una actitud optimista y positiva hacia su vida, pues el nivel de optimismo está muy afectado, en cuanto a no contar con los apoyos morales y constitución del núcleo familiar y pues al no perseverar en las metas que se propongan, la capacidad de frustración es cada vez mayor, lo que ocasiona que los adolescentes infractores en su mayoría recurran a la exteriorización de emociones negativas como la violencia.

En consecuencia, se hace pertinente la urgencia de implementar un seguimiento por parte de la Fundación tras la terminación del internamiento, y por otra parte, crear estrategias que conduzcan hacia una de formación en valores empezando por el adolescente mismo. De esta manera, se estaría aportando una forma de resistencia ante la exclusión social y los factores que más influyen hacia la repetición en conductas delictivas que conllevan implícitos comportamientos que perpetúan la condición de internamiento. En este sentido fue a partir de lo referenciado por parte de los profesores, y de la experiencia pedagógica adquirida por la investigadora con la población que, retomando los talleres implementados en la Fundación a partir de los cuales, se pudo dar cuenta de las carencias formativas mencionadas, los talleres implementados hasta el momento, constituyen una ocupación del tiempo libre más no son una herramienta formativa-

emocional. De esta manera este tipo de actividades existentes conllevan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas para la inclusión social desde el arte.

Consecuentemente estas observaciones conducen a pensar que las acciones a diseñar deben estar dirigidas a suplir las necesidades que surgieron de lo manifestado por los docentes y las especificaciones del diagnóstico, en otras palabras, esta investigación sirvió en primer lugar, como un antecedente de análisis a los diferentes procesos pedagógicos a través de los cuales el adolescente necesita para su incorporación a la sociedad; además el estudio, permite afirmar que las acciones a diseñar deben contribuir al empoderamiento del sujeto, desde los diferentes estadios de la educación emocional, así mismo el desarrollo de habilidades que promuevan un espíritu emprendedor y de superación emocional entorno a la confianza, la persistencia y el optimismo.

Por tal razón, las recomendaciones enunciadas dentro de la prueba deben ser tenidas en cuenta al interior de los contenidos de los programas que la Fundación viene desarrollando, sin embargo es de entender que por la falta de espacios, la falta de recursos humanos formados o la ausencia de planificación desde los dominios emocionales, muchas de esas sugerencias no sean tenidas en cuenta en proceso de la formación emocional de los sujetos allí recluidos. Es por este motivo, que se hace necesario la creación de un programa que a la luz de la pedagogía dialogante apoyada por ciencias auxiliares de la educación, pueda generar un sistema de formación fundamentada en la comunicación, la expresión y el desarrollo de la creatividad; procesos que se integran de manera asertiva con la educación emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica, en AIDIPE (comp.) (22-25): Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa, Sevilla, Universidad de Sevilla
- BISQUERRA, R. (1992). Proyecto docente e investigador. Universidad de Barcelona
- BISQUERRA, R. (2002). La génesis de la inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoría (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis
<http://www.proyectocepa.com/rafael-bisquerra/>
- BISQUERRA, R (2005). Acción tutorial y educación emocional. Barcelona, ed. Don Bosco
- BISQUERRA, R (2002) Manual de orientación y tutoría, La Génesis de la educación emocional, 2002 <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m2/anx1.htm>
- BISQUERRA, R (2011) Cómo educar emocionalmente: ¿Qué son las emociones? Tomado de:
http://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf
- BISQUERRA, R.(2001) Rafael Bisquerra website, Competencias de la educación emocional
 Competencia social,
- BISQUERRA, R.(2005) Orientación Psicopedagógica para la educación emocional,
<http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf> Consultado el (28-02-2017)
- CAMPO, B. (2006) Didáctica de las ciencias sociales y reeducación de menores; Aportaciones desde un estudio de caso. Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, 2006
- CASTAÑÉ, J. (1980): El fin social de la Educación (Madrid, Bruño), y las de
- D´ANGELO, O. (2005). Autonomía integradora y transformación social: el desafío ético emancipatorio de la complejidad. La Habana: Publicaciones Acuario
- DAMASIO, A. (2012) Conferencia: La búsqueda por comprender la conciencia, (2012)
 Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=cqXMORKPQGA> Consultado el (28-04-2018)
- DAMASIO, A. (2010). Conferencia La búsqueda por comprender la conciencia, Recuperado de
<https://www.youtube.com/watch?v=cqXMORKPQGA>, Consultado el (16-04-2018)
- DOMÍNGUEZ, L. (2005). Identidad, valores y proyecto de vida. En: Fernández L, compiladora. Pensando en la personalidad. La Habana: Editorial Félix Varela

- FARIÑAS, G. Aprendizaje y personalidad desde una perspectiva de investigación. En: Fernández L, compiladora. Pensando en la personalidad. La Habana: Editorial Félix Varela; 2006
- GARDNER, H. (1998). "A Reply to Perry D. Klein's 'Multiplying the problems of intelligence by eight'". *Canadian Journal of Education* 23 (1): 96–102. doi:10.2307/1585968. JSTOR 158579 Consultado el (28-06-2016)
- GOLEMAN, D. Inteligencia Emocional, 1/10/1996 [67ª Ed.], Editorial: Kairós
- GONZÁLEZ, A. y RODRÍGUEZ, M. (2010) Salida artístico-literaria del Camino de Santiago: una experiencia compartida y transdisciplinar. Íber: Geografía e Historia Barcelona: Graó. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html> Consultado el (28-05-2018)
- MERINO, J.V (1999) Fundamentos Sociales de la Educación.
- LÓPEZ, L. (1999) La formación de valores: un camino difícil pero posible. [tesis]. Facultad de Filosofía e: Universidad de La Habana
- MORENO, A. (2016). La mediación Artística, Marco metodológico de los talleres de la mediación artística, Ediciones Octaedro, Barcelona
- PERDOMO, C. (2016) La dimensión antropológica del pensamiento de Paulo Freire, Retomado en [http://Downloads/la-dimension-antropologica-del-pensamiento-pedagogico-de-paulo-freire%20\(1\).pdf](http://Downloads/la-dimension-antropologica-del-pensamiento-pedagogico-de-paulo-freire%20(1).pdf) Consultado el (25-05-2017)
- REGADER, B. (2010) Psicólogo educativo, Director de Psicología y Mente: Artículo sobre inteligencias múltiples y como cultivarlas Consultado el (17-02-2015)
- RODRIGUEZ, D. (2013). El diagnóstico de la amplitud de la zona de desarrollo próximo: Una experiencia cubana. *Revista Psicoespacios*, Vol. 7, N. 11, diciembre 2013, pp. 307-347, Disponible en <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacio> Consultado el (11-01-2016)
- SABATER, V. (2017) ¿Qué es y cómo nos ayuda la inteligencia intrapersonal? La mente es maravillosa <https://lamenteesmaravillosa.com/descubriendo-la-inteligencia-intrapersonal/> Consultado el (11-01-2016)

ANEXOS

Anexo A. Pruebas SITE

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR ICBF
PRUEBA DE IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO Y POTENCIAL DE EMPRENDIMIENTO
INFORME DE RESULTADOS



Fecha de Aplicación: 31 de marzo de 2016

NOMBRE ADOLESCENTE: ANDRES FELIPE GALVIS

EDAD: 17 SEXO: M MODALIDAD: Otra REGIONAL: HUILA

OPERADOR: OPERADOR FEI

Descripción General de la Prueba: La prueba que usted desarrolló le permite obtener información relacionada con su talento y potencial de emprendimiento, a continuación se describe el objetivo de cada componente de la prueba y los resultados que usted obtuvo en la misma.

COMPONENTE DE IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO

El talento es una competencia susceptible de ser desarrollada e implica que las personas conozcan con claridad cuál es el oficio en el que pueden tener un desempeño destacado, por el cual se apasionen y en el que puedan generar productos de alta calidad. El desarrollo del talento implica la identificación de los intereses y habilidades de las personas, pero fundamentalmente el entrenamiento constante en el oficio o área de dominio en la que se destaca. Esta prueba tiene como objetivo identificar cuáles son las áreas de dominio en las cuales usted muestra mayor interés, en las que se le facilita aprender los conceptos, técnicas, valores y teorías de un oficio y por lo tanto, en las cuales podrá tener mejores desempeños y sentirse más satisfecho. A partir de la identificación de los aspectos antes mencionados, es posible determinar cuáles son sus áreas de dominio predominantes y proponerle algunas actividades para que inicie el desarrollo de su talento. El talento se clasifica en cuatro (4) áreas de dominio generales y nueve (9) talentos específicos así:

ÁREA DE DOMINIO	TALENTO
Práctica	Deportivo
	Técnico
Psicológica	Intrapersonal
	Interpersonal
Científica	Formal
	Natural
	Social
Artística	Instrumental
	Corporal

Este informe le permitirá identificar:

- El área de dominio general en la que usted demuestra mayores fortalezas, una explicación de dicha área y sugerencias para explorar y desarrollar sus capacidades en la misma. Su nivel en cada uno de los talentos, de tal manera que evidencie sus áreas de dominio, fuertes y débiles.
- El talento en el cuál usted demuestra tener mejores competencias afectivas, cognitivas y expresivas para asumir un oficio, la descripción de dicho talento y sugerencias para que lo explore y desarrolle.
- Dos talentos potenciales en los cuales usted podría desempeñarse porque demuestra tener competencias afectivas, cognitivas y expresivas que le permitirían desempeñarse con eficacia en los mismos, además encontrará la descripción de dichos talentos y sugerencias para explorarlos.

IMPORTANTE: Tenga en cuenta que los resultados aquí consignados son producto del análisis de las respuestas que usted dio en el desarrollo de la prueba de identificación del talento y potencial de emprendimiento, y pueden variar a partir de las experiencias y procesos de exploración e identificación que usted adelante con el tiempo, por tal razón, los resultados presentados en este informe tienen una validez máxima de un año a partir de la fecha consignada en los datos generales.

1. ÁREA DE DOMINIO GENERAL

NOMBRE: **ÁREA DE DOMINIO PSICOLÓGICA**

DESCRIPCIÓN: Sus habilidades están relacionadas con la capacidad para comprender sus sentimientos, sus pensamientos y sus vivencias, así como los de las demás personas. Por esta razón a usted se le facilita prever cómo podría actuar ante una situación y, de ser necesario, modificar sus conductas; así mismo, sus aptitudes le permiten intervenir en problemáticas sociales con el ánimo de promover la solución. Con una formación específica puede llegar a ser hábil para desarrollar actividades pedagógicas, terapéuticas o de estructuración organizacional.

RECOMENDACIÓN: La exploración de esta dimensión implica la realización de ejercicios de conocimiento personal, tales como la escritura de un diario en el que haga énfasis en la identificación de sus emociones y reacciones ante situaciones específicas. De igual manera, es importante que identifique cuál es la manera más apropiada de manejar situaciones en las que se relacione con otras personas. De otra parte, puede analizar situaciones familiares o de amigos que estén fallando para proponer e implementar estrategias de mejoramiento. Enseñe a otras personas algo que usted sepa y que a ellas le interese; después evalúe si su forma de enseñar fue clara y si las otras personas se sintieron bien.

3. TALENTO PREDOMINANTE

NOMBRE: **Talento psicológico interpersonal**

DESCRIPCIÓN: Usted comprende con facilidad y precisión tanto las emociones y los pensamientos de las demás personas, como los vínculos que se establecen en las relaciones sociales; también le interesa intervenir en el mejoramiento de las dinámicas sociales y es hábil planteando estrategias para alcanzar un objetivo común.

RECOMENDACIÓN: Para explorar y desarrollar su talento se sugiere que realice actividades en las que pueda interactuar con otras personas identificando sus actitudes y pensamientos. También puede participar en actividades en las cuales usted pueda enseñar a otras personas algo que no sepan o en las que sea usted pueda identificar cómo mejorar las relaciones de personas que interactúan en un grupo.

4. TALENTOS POTENCIALES

Talento de Segundo Orden

NOMBRE:	Talento científico social
DESCRIPCIÓN:	Sus habilidades están asociadas con la capacidad para informar, persuadir o convencer a otras personas a partir de propuestas sociales basadas en análisis y/o investigaciones. A usted le interesa comprender y establecer teorías de las manifestaciones materiales e ideológicas asociadas al comportamiento humano.
RECOMENDACIÓN:	Para explorar y desarrollar su talento se sugiere que lea textos o artículos relacionados con datos y relatos históricos o de convivencia ciudadana; que esté enterado de las noticias ya sea en escuchando la radio, mirando la televisión o leyendo periódicos y revistas; y que escriba ensayos en los que muestre su posición frente a una problemática social.

Talento de Tercer Orden

NOMBRE:	Talento psicológico intrapersonal
DESCRIPCIÓN:	Sus habilidades están asociadas con el reconocimiento, la comprensión y la expresión apropiada de sus propias emociones y pensamientos; usted tiene amplias capacidades para realizar auto-análisis y auto-reflexión sobre sus propias emociones y pensamientos buscando tranquilidad personal y mejores relaciones con las demás personas.
RECOMENDACIÓN:	Para explorar y desarrollar su talento se sugiere analizar con detenimiento sus comportamientos y actitudes. Esto lo puede hacer a través de la escritura de un diario en el que registre sus vivencias con el fin de analizar posteriormente si éstas fueron o no apropiadas para el contexto en el que usted se desenvolvía; así mismo, se sugiere participar en actividades que le permitan identificar y controlar sus emociones (la meditación o el yoga, por ejemplo).

COMPONENTE DE IDENTIFICACIÓN DEL POTENCIAL DE EMPRENDIMIENTO

Esta prueba tiene como objetivo identificar su grado de orientación al éxito a través del análisis de sus actitudes y habilidades, de tal manera que puedan proponerse actividades que le permitan mantener o incrementar su potencial de emprendimiento según sea el caso. A continuación se especifica:

- El nivel de potencial de emprendimiento en el que se encuentra el adolescente y algunas sugerencias asociadas, por favor lea atentamente.
- El grado de desarrollo de las actitudes de emprendimiento.
- El grado de desarrollo de las habilidades de emprendimiento.

RESULTADOS DEL COMPONENTE EMPRENDIMIENTO

1. Nivel de potencial de emprendimiento

NOMBRE:	POTENCIAL DE EMPRENDIMIENTO PRECARIO
DESCRIPCIÓN:	Actualmente su orientación al éxito es mínima, dado que usted no está orientando sus acciones hacia el logro de sus objetivos. Esto se debe a que no confía en su capacidad para alcanzar las metas o para iniciar autónomamente actividades de alta exigencia. Sus actitudes y habilidades para enfrentarse a situaciones novedosas y exigentes no se han desarrollado y, en consecuencia, usted suele renunciar a seguir luchando por un objetivo cuando identifica que existen dificultades para alcanzarlo.

RECOMENDACIÓN: Como primera medida, es necesario que usted fortalezca sus actitudes de autoconfianza, persistencia y optimismo hasta que pueda confiar en sus propias capacidades y tenga interés por alcanzar metas personales que generen beneficios para usted y/o para otras personas. Así mismo, es necesario que desarrolle actividades con niveles elevados de complejidad, de tal manera que sea necesario persistir para alcanzar los objetivos. Este tipo de actividades promoverán el desarrollo de actitudes orientadas al éxito. El desarrollo de las habilidades también es indispensable en la formación de comportamientos emprendedores. En este caso, es necesario que interactúe en contextos que le permitan identificar necesidades de cualquier tipo y proponer estrategias para satisfacerlas. Así mismo, es importante que participe en actividades en las que pueda exponer sus ideas a otras personas, discutirlos y modificarlos en equipo. De esta manera usted podrá darse cuenta de que existen diferentes estrategias para satisfacer una necesidad o para resolver un problema, y de que esta variedad depende de las visiones, experiencias, recursos y conocimientos utilizados por cada persona. Lea con detenimiento las sugerencias propuestas para cada actitud y habilidad y póngalas en práctica para incrementar su potencial de emprendimiento.

2. Grado de desarrollo de las actitudes de emprendimiento

CONFIANZA

Nivel de Desarrollo: MEDIO

DESCRIPCIÓN: Confía en sus propias capacidades para alcanzar el éxito y cree que tiene las herramientas necesarias para desarrollar las misiones que otras personas le plantean y las que usted mismo se propone. Sin embargo, su actitud de autoconfianza no se evidencia en todas las situaciones en las que se desenvuelve; por lo tanto su nivel de desarrollo no está consolidado.

RECOMENDACIONES: Identifique si confía en sus capacidades para alcanzar objetivos en todos los contextos en los que se desenvuelve (educativo, familiar, laboral, etc.) y con todas las personas que están a su alrededor (amigos, familiares, docentes, jefes, etc.). Una vez haya identificado los contextos en los cuales a usted se le dificulta confiar en sus capacidades, analice cual es la razón para que esto suceda y empiece a afrontar dicha situación; cuando logre el objetivo que se ha propuesto, su autoconfianza empezará a fortalecerse.

OPTIMISMO

Nivel de Desarrollo: BAJO

DESCRIPCIÓN: Observa los acontecimientos desde una perspectiva negativa. Por lo general considera que las cosas saldrán mal y que se encontrará con muchas dificultades para alcanzar sus objetivos. Identifica con mayor facilidad los inconvenientes que las soluciones.

RECOMENDACIONES: Escriba en un papel las posibles soluciones a las situaciones problemáticas que identifica. Mencione las ventajas y las posibilidades que tiene para alcanzar sus metas; analice las dificultades desde la opción de solución y no como problemas determinantes. Tenga en cuenta que si enfrenta una dificultad con estrategias de solución, el resultado será positivo. De no ser positivo, es que en la estrategia existe una falla que debe corregir para intentar nuevamente.

PERSISTENCIA

Nivel de Desarrollo: ALTO

DESCRIPCIÓN: Trabaja insistentemente por alcanzar los objetivos que se propone, a pesar de las dificultades que pueda encontrar en el camino. Los problemas no lo detienen para alcanzar sus metas porque usted lo intenta varias veces hasta lograrlo.

RECOMENDACIONES: La persistencia es una actitud que potencia las posibilidades de ser exitoso. Sin embargo, es importante que analice si usted ajusta o no las estrategias que usa para alcanzar sus objetivos, ya que aunque sea persistente, si no ajusta sus métodos puede que no alcance las metas; por lo tanto, cada vez que falle, aprenda de sus errores ya sea para cambiar de estrategia o para desistir.

3. Grado de desarrollo de las habilidades de emprendimiento

INNOVACIÓN

Nivel de Desarrollo: BAJO

DESCRIPCIÓN: Se le dificulta generar ideas creativas e innovadoras. Para usted ajustar o modificar recursos existentes es un proceso complejo; por lo general prefiere enfrentar las situaciones de una manera tradicional.

RECOMENDACIONES: Dibuje sus ideas en lugar de decirlas o escribirlas; proceder de esta manera le permitirá generar nuevas conexiones y pensar de forma creativa. También es útil que se informe sobre la historia de Google, Wikipedia y que conozca la biografía de personas exitosas y creativas (como Leonardo da Vinci, por ejemplo); investigue cuáles han sido sus productos e intente pensar como estas personas.

SOLUCIÓN DE NECESIDADES

Nivel de Desarrollo: BAJO

DESCRIPCIÓN: Usted tiene dificultad para identificar apropiadamente tanto sus necesidades como las de los demás; así mismo, suele cometer errores cuando identifica o crea estrategias para satisfacer dichas necesidades.

RECOMENDACIONES: Trabaje en equipo con compañeros o educadores en la identificación de las necesidades de las demás personas; luego diseñe una propuesta de solución y analice qué recursos requiere, cuánto tiempo lleva el desarrollo de la estrategia; y compare su propuesta con las propuestas de sus compañeros. Analice en equipo las fortalezas y debilidades de cada propuesta y cree conjuntamente la solución más apropiada. De esta manera usted podrá identificar en qué falló y cómo podría mejorar.

TOMA DE DECISIONES

Nivel de Desarrollo: BAJO

DESCRIPCIÓN: Se le dificulta tomar decisiones con rapidez y de manera acertada. Para llegar a ser una persona emprendedora es necesario fortalecer esta habilidad, aprovechando las oportunidades que se le presenten y rechazando aquellas que no generen beneficios para el alcance de sus metas.

RECOMENDACIONES: Intente tomar sus decisiones autónomamente; consulte a otras personas para que lo asesoren, pero no para que le indiquen qué decisión tomar. Trabaje en equipo con sus compañeros o educadores analizando situaciones de diferentes contextos y describiendo qué decisión tomaría; permita que ellos lo retroalimenten y le indiquen si su decisión fue apropiada o no.

IMPORTANTE: Tenga en cuenta que los resultados aquí consignados son producto del análisis de las respuestas que usted dio en el desarrollo de la prueba de identificación del talento y potencial de emprendimiento, y pueden variar a partir de las experiencias y procesos de exploración e identificación que usted adelante con el tiempo, por tal razón, los resultados presentados en este informe tienen una validez máxima de un año a partir de la fecha consignada en los datos generales.

Fecha de Aplicación: 31 de marzo de 2016

NOMBRE ADOLESCENTE: **ANDRES FELIPE GALVIS**
 EDAD: **17** SEXO: **M** MODALIDAD: **Otra** REGIONAL: **HUILA**
 OPERADOR: **SEDE NACIONAL SRP**
 APLICADOR: **Norma Consuelo Upegui**

Descripción General de la Prueba

Esta prueba ha sido creada con el objetivo de caracterizar a los adolescentes que hacen parte del programa de responsabilidad penal adolescente del ICBF, de manera que sea posible identificar sus fortalezas y debilidades en el desempeño de labores específicas y en el desarrollo de acciones emprendedoras. Las preguntas y ejercicios planteados en la prueba permiten obtener información relacionada con el talento predominante del adolescente y su potencial de emprendimiento. A continuación se describe el objetivo de cada componente de la prueba y los resultados que obtuvo el adolescente.

IMPORTANTE: Tenga en cuenta que los resultados aquí consignados son producto del análisis de las respuestas que el adolescente dio en el desarrollo de la prueba de identificación del talento y potencial de emprendimiento y que pueden variar con el tiempo a partir de las experiencias y procesos de exploración e identificación que el adolescente adelante. Por tal razón, los resultados presentados en este informe tienen una validez máxima de un año a partir de la fecha consignada en los datos generales.

COMPONENTE DE IDENTIFICACIÓN DEL TALENTO

El talento es una competencia susceptible de ser desarrollada, especialmente si las personas conocen con claridad cuál es el tipo de oficio en el que pueden tener un desempeño destacado, por el cual se apasionen y en el que puedan generar productos de alta calidad. El desarrollo del talento requiere la identificación de los intereses y habilidades de los adolescentes, pero fundamentalmente el entrenamiento constante en el oficio o área de dominio en la que éstos se destacan. Este componente de la prueba tiene como objetivo identificar cuáles son las áreas de dominio en las que el adolescente muestra mayor interés, en las que se le facilita aprender los conceptos, técnicas, valores y teorías de un oficio y, por lo tanto, aquellas en las cuales podrá tener mejores desempeños y sentirse más satisfecho. A partir de la identificación de los aspectos antes mencionados, es posible determinar cuáles son las áreas de dominio que prevalecen en el joven y a partir de esta información proponer actividades de exploración enfocadas en las áreas en las que evidencian fortalezas de parte del adolescente.

Las actividades de exploración son de gran importancia en la identificación y desarrollo del talento. Consisten en proponerle al adolescente un acercamiento continuo a contextos relacionados con su talento. El ideal es que las actividades de exploración permitan que el joven aborde el manejo de enseñanzas e instrumentos de conocimiento claves para su área de dominio (como conceptos, técnicas, valores y teorías) y que le permitan practicar haciendo; es decir, que dichas actividades estén relacionadas con el alcance de productos específicos y con criterios de calidad particulares que sean comprendidos por el adolescente. El propósito de este informe es que los profesionales consulten e identifiquen las actividades propuestas según los resultados del adolescente y que promuevan el desarrollo de las mismas. Así mismo, es vital que conozcan el manual de la prueba y que aborden con detalle el marco conceptual de la misma, de tal manera que puedan proponer al adolescente otro tipo de actividades de exploración. De otra parte, la coordinación y el monitoreo del proceso formativo y de entrenamiento del adolescente en estas actividades permitirán a los profesionales y al joven evidenciar fortalezas y debilidades en el desempeño, y proponer estrategias de mejora para el alcance de los objetivos

Teniendo en cuenta que el talento se clasifica en cuatro (4) áreas de dominio y nueve (9) talentos específicos así:

ÁREA DE DOMINIO	TALENTO
Práctica	Deportivo

	Técnico
Psicológica	Intrapersonal
	Interpersonal
Científica	Formal
	Natural
	Social
Artística	Instrumental
	Corporal

Este informe le permitirá identificar:

- El área de dominio general en la que usted demuestra mayores fortalezas, una explicación de dicha área y sugerencias para explorar y desarrollar sus capacidades en la misma.
- Su nivel en cada uno de los talentos, de tal manera que evidencie sus áreas de dominio, fuertes y débiles.
- El talento en el cuál usted demuestra tener mejores competencias afectivas, cognitivas y expresivas para asumir un oficio, la descripción de dicho talento y sugerencias para que lo explore y desarrolle.
- Dos talentos potenciales en los cuales usted podría desempeñarse porque demuestra tener competencias afectivas, cognitivas y expresivas que le permitirían desempeñarse con eficacia en los mismos, además encontrará la descripción de dichos talentos y sugerencias para explorarlos.

RESULTADOS DEL COMPONENTE TALENTO

1. ÁREA DE DOMINIO GENERAL

NOMBRE: **ÁREA DE DOMINIO PSICOLÓGICA**

DESCRIPCIÓN: El interés del adolescente se centra en la posibilidad de interactuar asertivamente con los demás con el objetivo de generar bienestar personal y/o social. Se le facilita comunicarse con otras personas y adapta sus habilidades para relacionarse de acuerdo con los requerimientos del contexto. Estas habilidades le permiten actuar como un apoyo para las demás personas y puede ser altamente persuasivo. Procesa con facilidad la información relacionada con sentimientos, intereses, pensamientos y emociones; y establece estrategias de ayuda e intervención, ya sean de tipo educativo, laboral y/o comunicativo. Se le facilita prever cómo podría actuar ante una situación y, de ser necesario, modificar sus conductas; así mismo, sus aptitudes le permiten intervenir en problemáticas sociales con el ánimo de promover la solución.

RECOMENDACIÓN: Es indispensable verificar que al adolescente le apasione la comprensión e interpretación de sus sentimientos y emociones como de los de otras personas; además, que tenga la capacidad de administrar en sí mismo estos aspectos y que pueda ayudar a otros a manejar de una forma más eficiente sus capacidades. La exploración de esta dimensión requiere, por una parte, la realización de ejercicios para el conocimiento personal y para la comprensión y control de emociones; así mismo, es necesario el entrenamiento en habilidades de escucha, análisis de problemáticas y generación de estrategias de mejoramiento para situaciones de tipo social.

2. GRÁFICA DE DISTRIBUCIÓN DE TALENTOS

Esta gráfica muestra el puntaje que obtuvo el adolescente en cada uno de los talentos. A continuación se analizan los tres (3) talentos en los que tiene un mayor puntaje, siendo el primero su talento predominante y los dos siguientes sus talentos potenciales de segundo y tercer orden.

3. TALENTO PREDOMINANTE

- NOMBRE:** Talento psicológico interpersonal
- DESCRIPCIÓN:** El adolescente comprende con facilidad y precisión las emociones y pensamientos de las demás personas y los vínculos que se establecen en las relaciones sociales; le interesa intervenir en el mejoramiento de las dinámicas sociales y es hábil planteando estrategias para alcanzar un objetivo común.
- RECOMENDACIÓN:** La exploración de este talento debe permitir que el adolescente identifique autónomamente las necesidades de las demás personas en diferentes contextos y que se entrene en el diseño e implementación de estrategias de solución acordes con las necesidades. Es importante explorar la capacidad de comunicación y persuasión del adolescente, ya que estos aspectos son determinantes para que su interacción con las comunidades tenga un impacto positivo. Es indispensable verificar si se interesa por ayudar a los demás participando en la solución de problemas sociales, lo cual se puede hacer en el marco de actividades de grupo.

4. TALENTOS POTENCIALES

Talento de Segundo Orden

- NOMBRE:** Talento científico social
- DESCRIPCIÓN:** Las habilidades del adolescente están asociadas con la capacidad para persuadir o convencer a otras personas a partir de propuestas sociales basadas en análisis y/o investigaciones. Le interesa comprender y establecer teorías de las manifestaciones materiales e ideológicas asociadas al comportamiento humano.
- RECOMENDACIÓN:** Para explorar y desarrollar su talento, el adolescente debe entrenarse en el análisis de los aspectos que impactan las problemáticas sociales, desarrollar su capacidad de comunicación y de persuasión y ejercitarse en la formulación de propuestas metodológicas para la solución de necesidades sociales. Es indispensable verificar si se interesa por comprender las causas de los fenómenos sociales y por diseñar procedimientos basados en fundamentos teóricos, que permitan comprender o dar solución al fenómeno social y esto puede hacerse en el marco de actividades de exploración.

Talento de Tercer Orden

- NOMBRE:** Talento psicológico intrapersonal
- DESCRIPCIÓN:** Las habilidades del adolescente están asociadas con la detección, comprensión y expresión apropiada de sus propias emociones y pensamientos; tiene amplias capacidades para realizar auto-análisis y auto-reflexión sobre sus emociones y pensamientos buscando tranquilidad personal y mejores relaciones con las demás personas.
- RECOMENDACIÓN:** Para explorar y desarrollar su talento el adolescente debe analizar con detenimiento sus comportamientos y sus actitudes, y tiene que entrenarse con constancia y dedicación en el control de esos comportamientos y actitudes. Además, es importante desarrollar habilidades de comunicación asertiva que le permitan ofrecer enseñanzas fundamentadas en la propia experiencia. Es indispensable verificar si le interesa controlar sus emociones y sus acciones en función del bienestar propio y del de los demás, lo cual se puede evidenciar en el marco de actividades de exploración.

COMPONENTE DE IDENTIFICACIÓN DEL POTENCIAL DE EMPRENDIMIENTO

El emprendimiento se comprende como un conjunto de actitudes y habilidades que orientan a las personas a alcanzar el éxito en diversos contextos de su vida. Ser emprendedor implica que las actitudes y las conductas emprendidas por el individuo son coherentes con el contexto en el cual se desempeña y, por lo tanto, le permiten alcanzar el éxito en el

desarrollo de actividades específicas. En este sentido, es importante subrayar que los comportamientos pueden o no ser exitosos dependiendo del contexto y las habilidades del individuo, conjugadas éstas con las actitudes. Por tanto, la capacidad de análisis contextual es vital en el desarrollo de actitudes y habilidades emprendedoras.

Este componente de la prueba tiene como objetivo identificar en qué nivel se encuentra el potencial de emprendimiento del adolescente, a través del análisis de sus actitudes y habilidades, de tal manera que sea posible proponer estrategias de mejora para el adolescente según el nivel en el que se encuentre y así mismo ofrecerle información valiosa en relación con cada una de las actitudes y habilidades asociadas al emprendimiento. A través de la prueba se analizan actitudes como la autoconfianza, la persistencia y el optimismo, y habilidades como la solución de necesidades, la toma de decisiones y la innovación. En la medida en que este informe permite identificar el grado de desarrollo de las actitudes y habilidades de emprendimiento del adolescente, basados en este resultado los profesionales pueden propiciar espacios para mantener o incrementar el desarrollo de las mismas.

A continuación se especifica la información que encontrará en este informe:

- El nivel en el que se encuentra el potencial de emprendimiento del adolescente y algunas sugerencias asociadas para que mantenga o incremente su nivel, según sea el caso.
- El grado de desarrollo de las tres actitudes asociadas al emprendimiento: autoconfianza, persistencia y optimismo, la descripción de cada actitud y sugerencias para mantener o mejorar el nivel de cada una.
- El grado de desarrollo de las tres habilidades asociadas al emprendimiento: solución de necesidades, toma de decisiones e innovación, así como la descripción de cada actitud y sugerencias para mantener o mejorar el nivel de cada una.

RESULTADOS DEL COMPONENTE EMPRENDIMIENTO

1. Nivel de potencial de emprendimiento

NOMBRE: **POTENCIAL DE EMPRENDIMIENTO PRECARIO**

DESCRIPCIÓN: La orientación al éxito del adolescente es mínima; él no moviliza sus acciones hacia el logro de sus objetivos, debido a que no confía en su capacidad para alcanzar las metas o para iniciar autónomamente actividades de alta exigencia. Suele renunciar a seguir luchando por un objetivo cuando identifica que existen dificultades; esto sucede porque sus actitudes y habilidades para enfrentarse a situaciones novedosas y exigentes no se han desarrollado.

RECOMENDACIÓN: Es necesario realizar un proceso de fortalecimiento, en primera medida, de las actitudes de autoconfianza, persistencia y optimismo hasta que el adolescente pueda confiar en sus propias capacidades y se interese por alcanzar metas personales que le beneficien a él y/o a otras personas. Así mismo, es necesario que desarrolle actividades con elevados niveles de complejidad, de tal manera que deba persistir para alcanzar el objetivo; este tipo de actividades promoverá el desarrollo de actitudes orientadas al éxito. El desarrollo de las habilidades también es indispensable en la formación de comportamientos emprendedores; en este caso es necesario que el adolescente interactúe en contextos que le permitan identificar necesidades de cualquier tipo y proponer estrategias para satisfacerlas. Así mismo, es importante que exprese sus ideas a otras personas, las discuta y modifique en equipo; así será evidente para él que existen diferentes estrategias para satisfacer una necesidad o para resolver un problema y que esa variedad depende de los puntos de vista, de las experiencias, de los recursos y de los conocimientos de cada persona. Analice las sugerencias propuestas para cada actitud y cada habilidad y promueva que el adolescente las ponga en práctica para incrementar su potencial de emprendimiento.

2. Grado de desarrollo de las actitudes de emprendimiento

CONFIANZA

Nivel de Desarrollo: MEDIO

DESCRIPCIÓN: El adolescente confía en sus propias capacidades para alcanzar el éxito; cree que tiene las herramientas necesarias para desarrollar las misiones que otras personas le plantean y las que él mismo se propone. Sin embargo, en ocasiones el temor a fracasar le impide asumir las situaciones a las que se ve enfrentado, aun cuando sus capacidades le permitirían un adecuado desempeño. Por todo esto se puede afirmar que el desarrollo de su actitud de autoconfianza no está afianzado.

RECOMENDACIONES: Brinde un acompañamiento continuo al adolescente; analice las situaciones en las que demuestra actitud de autoconfianza y aquellas en las que evidencia inseguridad e incredulidad en sus propias capacidades. A partir de ese análisis desarrolle estrategias de reflexión y afrontamiento de parte del joven; tenga en cuenta que el reforzamiento de las capacidades ayudará a que el adolescente las reconozca y asuma sus responsabilidades con seguridad y positivismo.

OPTIMISMO

Nivel de Desarrollo: **BAJO**

DESCRIPCIÓN: El adolescente analiza los acontecimientos desde una perspectiva negativa. Por lo general considera que las cosas saldrán mal y que se encontrará con muchas dificultades para alcanzar sus objetivos. Identifica con mayor facilidad los inconvenientes que las soluciones.

RECOMENDACIONES: Los pensamientos negativos impiden el desarrollo de una actitud positiva ante cualquier situación. Por lo tanto, es necesario privilegiar los pensamientos positivos en el adolescente. Para afrontar de manera positiva las situaciones, es necesario poder analizar de manera independiente los diferentes factores que afectan una situación y determinar la relación entre ellos. De esta manera, además de las causas de un problema, se pueden identificar sus posibles soluciones. Para el adolescente será de gran utilidad percibir que puede solucionar los inconvenientes que se presenten en los diferentes contextos en que se desenvuelve y, por lo tanto, podrá generar un mejor ambiente que le permitirá ver con optimismo su realidad.

PERSISTENCIA

Nivel de Desarrollo: **ALTO**

DESCRIPCIÓN: El adolescente trabaja insistentemente por alcanzar los objetivos que se propone a pesar de las dificultades que pueda encontrar en el camino. Los problemas no lo detienen para alcanzar sus metas porque intenta varias veces hasta lograrlo.

RECOMENDACIONES: Es necesario verificar constantemente que el joven tenga la capacidad de ajustar las estrategias que usa para alcanzar sus objetivos; además de intentar en varias ocasiones hasta alcanzar el éxito, debe tener la capacidad de persistir con nuevas ideas. De igual manera, es necesario verificar si el adolescente tiene la capacidad de identificar el momento en el que debe desistir.

3. Grado de desarrollo de las habilidades de emprendimiento

INNOVACIÓN

Nivel de Desarrollo: **BAJO**

DESCRIPCIÓN: Al adolescente se le dificulta generar ideas creativas e innovadoras; el ajuste o modificación de recursos existentes es un proceso complejo para él. Por lo general asume las situaciones de una manera tradicional.

RECOMENDACIONES: Trabaje con el adolescente en la modificación de ideas y productos para satisfacer una necesidad; permítale que trabaje en equipo escuchando ideas de otras personas y llevándolas a la realidad. Analizar los productos novedosos que aparecen el mercado y la estrategia que usaron sus creadores es una estrategia que puede servir de modelación para generar habilidades innovadoras. Promueva el desarrollo de actividades como la lluvia de ideas, la escucha y la creación de ideas creativas en equipo.

SOLUCIÓN DE NECESIDADES

Nivel de Desarrollo: **BAJO**

DESCRIPCIÓN: Al adolescente se le dificulta identificar apropiadamente las necesidades propias o las de los demás. De igual manera, la identificación o creación de estrategias para satisfacer dichas necesidades es errónea.

RECOMENDACIONES: Trabaje en equipo con el adolescente en la identificación de las necesidades de las demás personas; luego diseñe con él una propuesta de solución y analice que recursos que requiere y cuánto tiempo lleva el desarrollo de la estrategia. Verifique que el adolescente haya comprendido el procedimiento para solucionar necesidades y propóngale actividades en las que él mismo identifique y solucione las necesidades; por último, incremente progresivamente el nivel de complejidad. Tenga en cuenta que debe acompañar y evaluar al adolescente en todo el proceso.

TOMA DE DECISIONES

Nivel de Desarrollo: **BAJO**

DESCRIPCIÓN: Al adolescente se le dificulta tomar decisiones con rapidez y de manera acertada. Es necesario fortalecer esta habilidad para ser una persona emprendedora, aprovechando las oportunidades que se le presenten y rechazando aquellas que no generen beneficios para el alcance de sus metas.

RECOMENDACIONES: La toma de decisiones es indispensable para afrontar las situaciones de la vida cotidiana; por lo tanto es fundamental que el adolescente sea entrenado en el desarrollo de esta habilidad. Inicialmente hay que fortalecer la actitud de autoconfianza, ya que ésta permite que el joven crea en sus capacidades y pueda confiar en las decisiones que toma. Proponga actividades controladas en las que el adolescente deba tomar decisiones en cortos periodos de tiempo y analice con él si su decisión fue o no apropiada.

IMPORTANTE: Tenga en cuenta que los resultados aquí consignados son producto del análisis de las respuestas que el adolescente dio en el desarrollo de la prueba de identificación del talento y potencial de emprendimiento, y que pueden variar con el tiempo a partir de las experiencias y procesos de exploración e identificación que el adolescente adelante. Por tal razón, los resultados presentados en este informe tienen una validez máxima de un año a partir de la fecha consignada en los datos generales.

Anexo B. Entrevistas

Entrevista 1. Realizada al docente Nelson Andrés Perdomo, profesor en el área de artes con jóvenes vulnerables, quién ha realizado talleres y proyectos para la práctica pedagógica en el área de educación artística.

Respecto a la práctica pedagógica en educación artística con los adolescentes

E: ¿Qué puedes aportar con respecto a la madurez personal y los factores anteriores, a nivel general o particular desde tu experiencia pedagógica y humana en el SRPA?

P: La escala de valores de ellos dependen de sus imaginarios, las armas a muchos les dan seguridad o poder, significan algo en su status quo, muchos no piensan en el futuro, en la muerte o el término proyecto de vida no les dice mucho en apariencia. Parece que quisieran que de verdad signifique algo para ellos, pero en realidad los adolescentes hablan de cambiar y de hacer las cosas a lo bien más por llenar el requisito de diagnóstico. Es posible que algunos de ellos de abran y confíen en alguno de nosotros en el momento de hablar por ejemplo de su vida familiar, conyugal, física, emocional, etc., La familia juega un papel importantísimo, en la forma como ellos lo ven a uno, si es autoridad, o confianza lo que uno les transmite, a veces hay que aprender a no dejarse mandar o manipular por los intereses de ellos en determinados momentos.

E: Durante la ejecución de los talleres, ¿te hacen referencia sobre lo que plasman en sus dibujos, sueños, temores, apatía, etc.?

P: Los chicos son receptivos y trabajan a gusto, algunos se muestran más receptivos, otros están deprimidos o extrañan a sus parejas, pocos tienen familia que les generen esos aspectos como la visita los fines de semana por parte de sus familias, algunos han estado en condición de indigencia o en grupos armados, sus valores son como valores de miedo, de la canción de la pestilencia...son niños que han disparado armas, mantienen el vicio, habitan en las calles sin conciencia, perfectos criminales. Otros por otro lado, expresan sus deseos de tener una sexualidad activa, lo que se convierte en la creación de puentes de confianza con uno que es hombre, y pues se presta para sus creaciones en dibujo que es el taller que te comento.

E: ¿Cómo ejercer el liderazgo en este tipo de población?

P: En cuanto a las distintas condiciones de exclusión que presentan en el grupo, pues el dibujo es un arte que fácilmente se aprende y gusta entre los jóvenes, no interesa si son escolarizados o no, la expresión ahí está así algunos no sean conscientes de ello. En un dibujo se pueden revelar cosas que son únicas, de quiénes lo elaboran. Yo les doy las bases técnicas le suministro materiales y la mayoría se motivan ante estas actividades porque le brindan un espacio lúdico en el cual salir de la rutina y su realidad. Es el caso del teatro, a veces los ejercicios y ensayos son extramurales, hay que coordinar la salida de los adolescentes de los CAES, identificar quienes pueden trabajar juntos, quienes podrían brindar apoyo en la actividad, lograr que trabajen juntos.

E: ¿Qué manifiestan respecto a sus agresiones en el cuerpo o manejo de ansiedades, en el dibujo hay algo de eso?

P: Por otro lado va todo lo que significa la representación de imaginarios, uno puede encontrar imágenes agradables y otra que no lo son tanto, pero lo que yo creo que importa en la educación artística es dar un margen de libertad y creatividad a veces a esas realidades tan difíciles y traumáticas para los jóvenes, como son los asesinatos, violaciones, consumo de drogas, estados depresivos.

E: ¿Cuáles podrían ser las situaciones de manejo emotivo que encuentras en el comportamiento de los adolescentes?

P: Los jóvenes algunos se maltratan a sí mismos, por llamar la atención, por búsqueda de identidad, de esa autoestima o autonomía de la que hablaste en el método de educación emocional, yo creo que ellos buscan en su mayoría, un reconocimiento o, identificarse con sus pares dentro o fuera de su internamiento en la correccional.

E: ¿Has en logrado trabajo comunitario con la participación grupal de ellos en proyectos diversos?

P: Pues en realidad lo primero que se debe pensar es la gestión con patrocinadores para poder hacer eso.

E: Y en cuanto a las relaciones de trabajo entre ellos, ¿Has realizado algunas actividades a nivel grupal?

P: No, no he logrado que trabajen en grupos, creo que también por la parte de logística que te comento, coordinar es difícil, hay que avisar a los coordinadores, y educadores, para saber cómo ha sido el comportamiento de los chicos entre ellos.

Entrevista 2. Realizada a la docente Lorena Tovar, quién diseño talleres de narrativa para los jóvenes en el interior de la Fundación y estaba a cargo del área de informática.

E: ¿Cómo abarcas temáticas de creación de historias e intentas de algún modo contribuir a la humanidad los jóvenes infractores?

P: Bueno, si es por la metodología, la verdad es que ellos se muestran muy atentos, a veces alguno se aísla del grupo y uno lo ve como que está deprimido o aburrido, y pues uno se acerca y les pregunta por qué no quieren trabajar, los invita de una forma afectuosa a unirse al grupo, así sea solo como espectador y la verdad, es que la respuesta de ellos la mayoría de las veces es positiva, se les nota que les sorprende un tanto en trato agradable, como si no estuvieran acostumbrados a ello.

E: ¿Qué tipo de comunicación utilizas con ellos, cómo te diriges a ellos? ¿Alguna vez hacen referencia a sus familias en sus relatos?

P: En cuanto a valores, ellos en mi opinión la gran mayoría están un tanto confundidos, pero el trato de ellos hacía mí, siempre ha sido de respeto, algunos se les nota que pueden verse afectados por la abstención de sustancias, otros por estar lejos de su familia, o por rivalidades dentro del mismo grupo, pero creo que en la pedagogía, se pueden equilibrar algunos de esos factores que me hablas. Los que son papás ya se alegran

de ver a sus hijos, y algunos de los cuentos tienen que ver con eso, otros se ven la apatía o la desacomodación de ellos en el medio o su situación.

En estos casos, creo que contribuye a entender lo que pasan en determinados momentos muchos de ellos, hay podría darse algunos aspectos de lo que me mencionabas del método de la formación emocional en ellos. A veces uno observa que se vuelven más solidarios en el momento de la actividad de escucha, son muy atentos a lo que sus compañeros dicen, pero ese estado dura lo que dure la actividad. Eso es lo que cuentan los educadores, entonces les ponen música, corridos, reggaetón y rap son los que más le gusta, sería bueno algún taller sobre apreciación musical, los imaginarios de la música forman alguna idea de sus vivencias, que también es una forma de contar historias... el cine para complementar la parte de la imaginación, porque como sabes, ellos en internamiento no tienen muchas fuentes de entretenimiento o de alimentar la creatividad y pasar el tiempo.

La narración de historias, gusta mucho entre ellos, creo que es por la posibilidad de hablar sobre episodios reales o no, de lo que han vivido, la muerte, de un amigo o un hermano, un padre, los que lo han conocido, una madre a el lunes es un mal día para muchos de ellos que no han recibido visita el día domingo, en verdad es una situación triste, que en algunos relatos se pudo narrar, aunque ellos no siempre lo hacen desde su voz.

E: Desde el nivel del ciclo educativo en el cual se encuentra su proceso de escolarización, ¿qué puedes evidenciar desde la experiencia en el área de la comunicación, pasatiempos, ocio?

P: Los que saben leer se ven agradaos por las actividades como sopas de letras, o escribir, los que dibujan de igual forma le preguntan a uno cuando va pasando por frente a los caes por materiales para realizar dibujos, cartas a sus familiares o novias, esposas. En cuanto los niveles de comunicación, la asertividad puede trabajar con ellos en la lectura de cuentos, de fábulas, leer las moralejas, hacer analogías, comprender el lenguaje metafórico de la poesía.

E: ¿Cuál es tu diagnóstico sobre la escolaridad de los adolescentes en el área de comunicación? Has realizado teatro tal vez como forma alterna.

P: En cuanto a la autonomía en las actividades por lo regular a quiénes no les agrada leer o mostrar a los demás lo que han escrito, pues se sienten más cómodos en privado, se trata de respetar esos sentimientos respecto a eso, que puedan elegir y vayan marcando un proceso gradual, no a todos les agrada la escritura, o la narración, pienso que es una cuestión de gustos, resulta que quién es bueno para narrar no lo es tanto con el profe Nelson en su clase de dibujo, pintura.

E: ¿Has realizado alguna la puesta en común con los relatos por ejemplo, tratar de hacer teatro a partir de esas historias?

P: El teatro por ejemplo no es para todos, pero creo que va muy de la mano con lo que propones en el proyecto, yo aún no he trabajado esa parte con ellos, pues dentro de la programación de clases, se vuelve un obstáculo en el tiempo, la metodología, y en general lo que hay que cumplir en cuanto a los logros por cada ciclo. Los muchachos que vienen del campo escriben o cuentan historias de sus imaginarios rurales, hay se da cuenta uno por ejemplo de las cosas que ellos extrañan o a veces uno no sabe la historia de los, de donde viene, con quienes vivían, su niñez.

Entrevista 3. Realizada a Leonor Sarmiento pedagoga de la Fundación, encargada de recibir a los adolescentes al ingreso de la Institución.

E: ¿Cuáles son los procedimientos a seguir dentro de la orientación pedagógica en el momento de ingreso del adolescente al centro de atención especializada?

P: En realidad los jóvenes son recibidos por un equipo Psico-social, de salud y pedagógico que reciben su entrada, describiendo estados de bienestar o afectación psicológica, estado de salud, y desarrollo cognitivo. Específicamente, es desde la orientación pedagógica, el ingreso de los adolescentes al SRPA la generación de documentos e informes que sustentados en el protocolo del ICBF para tal fin, se realiza un diagnóstico, en el cual se suscribe por parte del equipo sicosocial el ingreso del adolescente al sistema de responsabilidad penal. Desde el área pedagógica, se hace referencia sobre el desarrollo y estado de escolarización, se pregunta por el ciclo educativo en el cual ingresa el adolescente, razones, causas de la deserción escolar, áreas del saber predilectas, motivación.

Posteriormente se produce el informe de platino que es con una periodicidad mensual, en el cual se describen observaciones, metas, recomendaciones y planificación de actividades en las cuales se deben especificar tres dimensiones, la psicológica-social, la educativa y ciudadana, interactuando las dos últimas partes en la apreciación de la situación conductual del adolescente, proponiendo planes de mejora para seguir su proceso, en cualquiera de estas dimensiones, consideradas a planificación de actividades determinadas a cumplir ciertos avances en un período de dos meses. Después de este período se escribe de nuevo el informe de seguimiento de estas recomendaciones y observaciones por parte del equipo interdisciplinar, incluido el equipo de enfermería y salud ocupacional.

E: ¿De qué forma los adolescentes adquieren o desarrollan conciencia sobre la problemática que enfrentan? ¿Qué apreciación pedagógica te suscita estos eventos?

P: Desde la pedagogía, de esta problemática social muchas veces está implicada con la inconsciencia de muchos de ellos sobre el devenir de su actuar es impactante para uno en la labor pedagógica, pues en algunos casos la narración de lo que han vivido al parecer no expresan la emoción que esto les causa en el momento lo que podría interpretarse como un temperamento típico adolescente o de algún tipo de trastorno psíquico, mental o psicológico.

E: ¿Cuáles son las herramientas que se desarrollan al interior de la Fundación para fomentar las habilidades sociales y procesos de socialización, comunitarios, individuales, familiares?

P: Dentro de la Fundación, se realizan talleres que se adaptan al marco pedagógico de la Fundación. La educativa ciudadana por ejemplo, desarrolla habilidades respecto a capacidades de reconocimiento de normas en comunidad, liderazgo, etc. que contribuyen a su proceso de socialización con base en el reconocimiento de la importancia de interacción social, la construcción de escenarios para la convivencia, el aprendizaje colaborativo, etc.

Educativa con base en la ética del cuidado: Referente a la construcción de hábitos que aporten a su autoestima, reafirmación de identidad, educación sexual, etc. Estas actividades son más conductuales que formativas, apuntan al mejoramiento de condiciones biopsicosociales, en el campo de consumo de sustancias, nutrición y deporte también pueden incluirse actividades.

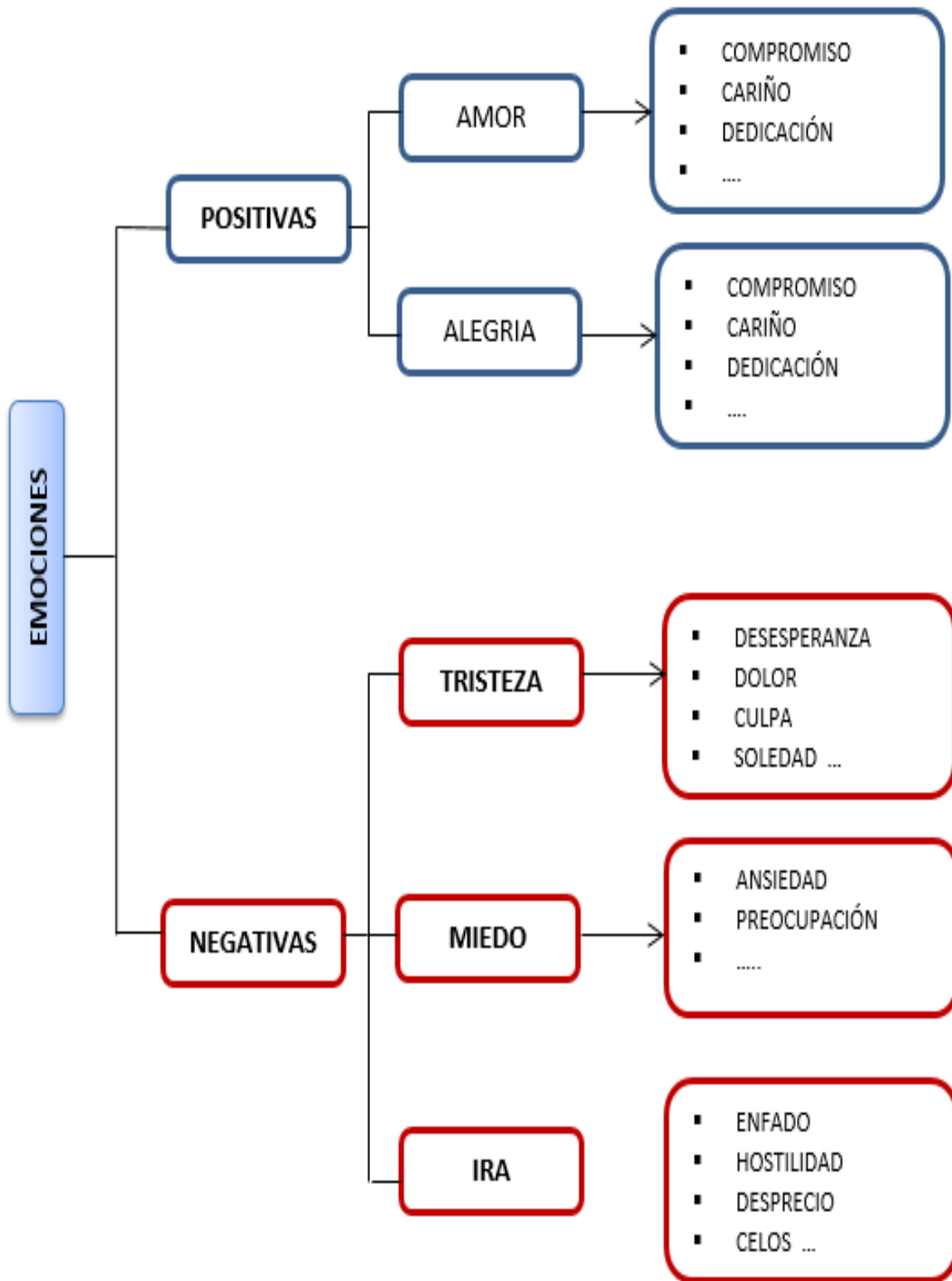
Escuela de padres: Educativas enfocadas a la relación padres e hijos, intervención del equipo sicosocial y pedagógico, con interacción únicamente entre padres y profesionales. Se solicitan documentos, aclarar pautas de socialización dentro y fuera del internamiento, inquietudes sobre visitas, etc., y se planean talleres.

Anexo C. Pruebas destacadas

NOMBRE	PUNTAJES POR TALENTO		PUNTAJES POR EMPRENDIMIENTO		
	INTERPERSONAL	INTRAPERSONAL	CONFIANZA	OPTIMISMO	PERSISTENCIA
A.F.G.	3,13	1,88	0,60	0,20	1,00
D.B.C.O.	1,5	1,5	0,4	0,2	0,6
B.H.S.P.	1,88	1,63	0,6	0,4	0,2
F.C.C.P.	1,38	1	0,8	0,4	1
B.D.D.S.	2,13	1,75	0,8	1	0,6
D.S.LP	1,5	1,5	0,8	0,8	0,8
D.A.F.L.	1,75	2	0,6	0,2	0,2
O.L.G	1,38	2,75	0,6	1	0,6
J.J.L.	0	0	0,4	0,6	0,6
J.E.T.C.	1,38	2,38	1	0,8	0,4
J.F.P.	2	2,63	1	1	1
J.C.R.	2	1,25	1	0,8	0,8
J.C.C.F.	1,38	2	0,6	0,2	0,8
J.D.G.R.	2,38	2,5	0,8	0,8	0,8
J.J.C.C.	1,38	1,63	0,6	0,4	0,2
M.T.R.G.	0,5	1,5	0,8	0,4	0,8
D.M.T	0,5	0,5	0,6	0,8	0,8
M.A.M.E.	1,38	2,13	0,6	0,6	0,6
J.M.M.	1,5	2,25	0,6	0,8	0,8
A.F.M.G	0,88	1,88	0,6	0,4	0,6
N.L.H	1,38	2,38	0,6	1	0,4
O.F.A.C.	1,75	1,5	0,67	0,4	0,8
R.P.M.	2,13	2,88	0,2	1	0,6
B.A.R.M.	0,88	2,38	0,8	0,8	0,8
D.R.S.	0,63	2,13	0,8	0,6	0,8
R.D.C.Q	2,38	0,88	0,8	0,4	0,6
J.R.S.G	3	3,13	0,8	0,6	0,8
S.R.S	2	1,75	0,8	0,8	1
E.J.S.	1,5	1,88	1	0,4	1
D.D.T.V	1,38	1,88	0,8	0,6	0,8
D.V.O	3	2,38	0,4	0,6	0,2
Y.Y.M	3	2,5	0,8	0,8	0,8
L.A.Z.M	1,25	1,25	0,8	0,4	0,4
D. Z. R.	1,38	1,5	0,6	0,6	0,8

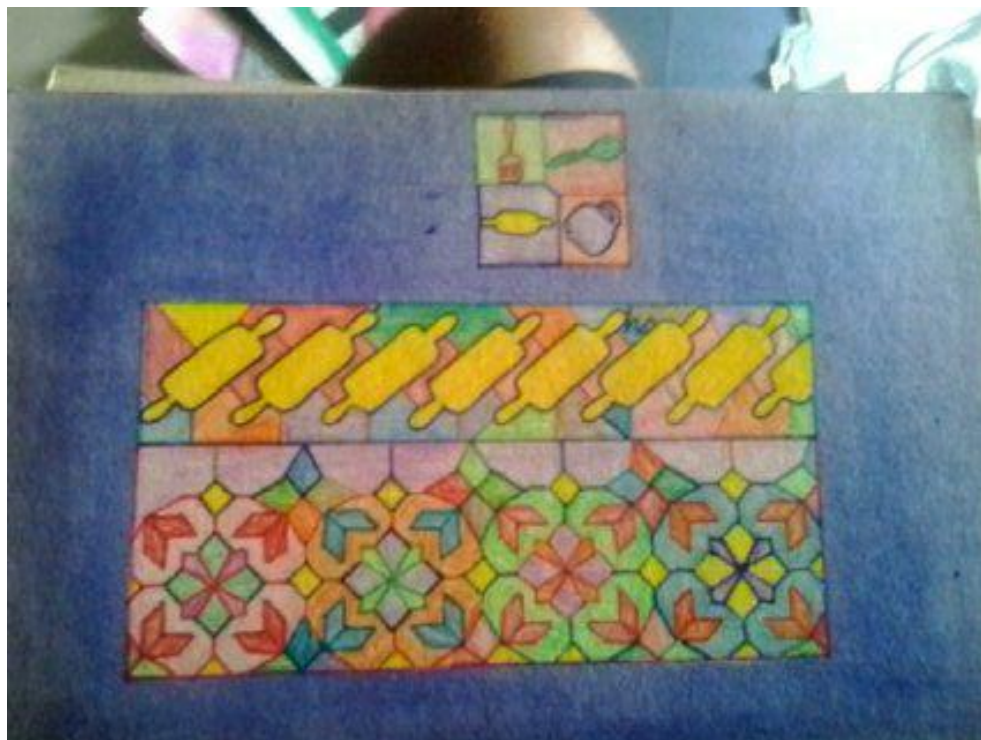
Fuente. Autor

Anexo D. Diagrama de las emociones



Fuente. Autor

Anexo E. Dibujos realizados por los adolescentes SRPA en clases de arte y talleres lúdicos.



Dibujo geométrico, teoría del color, “Colores cálidos”



Del mismo autor, aplicación de la teoría del color en creación libre “Pegaso volando”



Autor diferente "Dibujo geométrico"



Dibujo en tinta, tema sobre la figura femenina



Dibujos mismo autor, máscara geométrica y paisaje a lápiz.



Naturaleza surrealista, a lápiz.

Fuente. Profesor Lic. En educación artística, Nelson Andrés Perdomo

Anexo F. Matriz metodológica

Diseñar un programa desde los lineamientos de la pedagogía dialogante, que permita la formulación de estrategias de formación emocional para los adolescentes infractores de la Fundación “FEI” de la ciudad de Neiva en procesos de inserción social y laboral.				
OBJETIVOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍA	INSTRUMENTOS	FUENTES
<p>Caracterizar las inteligencias inter e intra personal y emocional y las actitudes de emprendimiento de los adolescentes infractores de la Fundación FEI, a partir de los resultados arrojados con la aplicación de la prueba SITE.</p> <p>Determinar el nivel y la relación entre la formación de la inteligencia emocional y las actitudes de emprendimiento en adolescentes infractores, que permitan la construcción de estrategias de inclusión social desde la educación emocional.</p> <p>Proponer una metodología pedagógica para la formación emocional y la inclusión en adolescentes infractores desde la pedagogía dialogante.</p> <p>Formular y diseñar in programa de formación emocional para la inclusión social desde la creación teatral.</p>	<p>Caracterización inteligencias inter e intrapersonal y emocional</p> <p>Adolescentes infractores</p> <p>Resultados arrojados prueba SITE</p> <p>Nivel de formación</p> <p>Inteligencia emocional</p> <p>Aportes Inclusión social y Métodos de E.E.</p> <p>Lineamientos de la pedagogía dialogante</p> <p>Inclusión social-laboral</p> <p>Ruta metodológica</p> <p>Formación emocional</p> <p>Lineamientos Pedagogía dialogante</p> <p>Propuesta didáctica en formación emocional</p>	<p>Autoestima Autoconcepto</p> <p>Habilidades sociales Edad - Sexo</p> <p>Orientación pedagógica</p> <p>Ciencias de la educación</p> <p>Pedagogía emocional</p> <p>Componente epistemológico</p> <p>Diseño</p> <p>Pedagogía crítica</p> <p>Implicación didáctica y pedagógica de regulación emocional</p> <p>Expresión y reconocimiento de emociones</p> <p>Procesos inclusivos</p>	<p>Prueba SITE, niveles cuantitativos</p> <p>Entrevistas abiertas</p> <p>Consolidado cualitativo de resultados</p> <p>Metodologías de innovación en pedagogía emocional</p> <p>Programa</p>	<p>Pruebas</p> <p>Profesores</p> <p>Proyectos de arte para la educación emocional y de inclusión social</p>

Fuente.

Autor

Anexo G. Educativas**EDUCATIVA SOBRE ESTÉTICA “LOS HÁBITOS DE CUIDADO PERSONAL UNA BUENA CARTA DE PRESENTACIÓN PERSONAL, SALUD Y AUTOESTIMA”**

OBJETIVO: Caracterizar hábitos de cuidado personal teniéndolos en cuenta como estrategias para la buena presentación personal y mejorar las relaciones interpersonales y de autoestima.

METODOLOGÍA: Organizados en grupos los participantes socializan uno de los hábitos y estrategias vistas en otros talleres y cada grupo hará un aporte grafico (dibujo) de cómo puede aplicar en su persona estos hábitos y mejorar su presentación, salud y autoestima.

ACTIVIDADES:

- Organizar por grupos a los estudiantes y repartir lápiz y papel.
- Por medio de un sorteo asignar el hábito en especial que va a socializar cada grupo.
- Socializar antes los conceptos de presentación personal, salud y autoestima relacionándolos con el tema.

EDUCATIVA SOBRE ESTÉTICA**“COMO CUIDAR LA RIQUEZA AMBIENTAL DE MI PAÍS”**

OBJETIVO: Profundizar los conocimientos sobre la riqueza ambiental de Colombia y su cuidado.

METODOLOGÍA: Observar la película “Colombia Salvaje” y realizar las actividades antes durante y después de la proyección del film.

ACTIVIDADES PREVIAS:

1. Organizar por grupos a los estudiantes y repartir lápiz y papel.
2. Asignar una región en especial de Colombia por grupos.

ACTIVIDADES DURANTE LA PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA

- Pedir a los participantes que tomen nota de las características de flora y fauna de la región asignada sobre los aspectos que más le llamen la atención.

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA

- Por grupos elaboraran un dibujo representativo de la flora o fauna de la región que más le llamo la atención .
- Organizar una mesa redonda para hacer una lluvia de ideas sobre el cuidado de estos recursos y la importancia que tienen para el país.
-

EDUCATIVA SOBRE ESTÉTICA

“COMO CUIDAR LA RIQUEZA AMBIENTAL DE MI PAÍS”

OBJETIVO: Profundizar los conocimientos sobre la riqueza ambiental de Colombia y su cuidado.

METODOLOGÍA: Observar la película “Colombia Salvaje” y realizar las actividades antes durante y después de la proyección del film.

ACTIVIDADES PREVIAS:

- Organizar por grupos a los estudiantes y repartir lápiz y papel.
- Asignar una región en especial de Colombia por grupos.

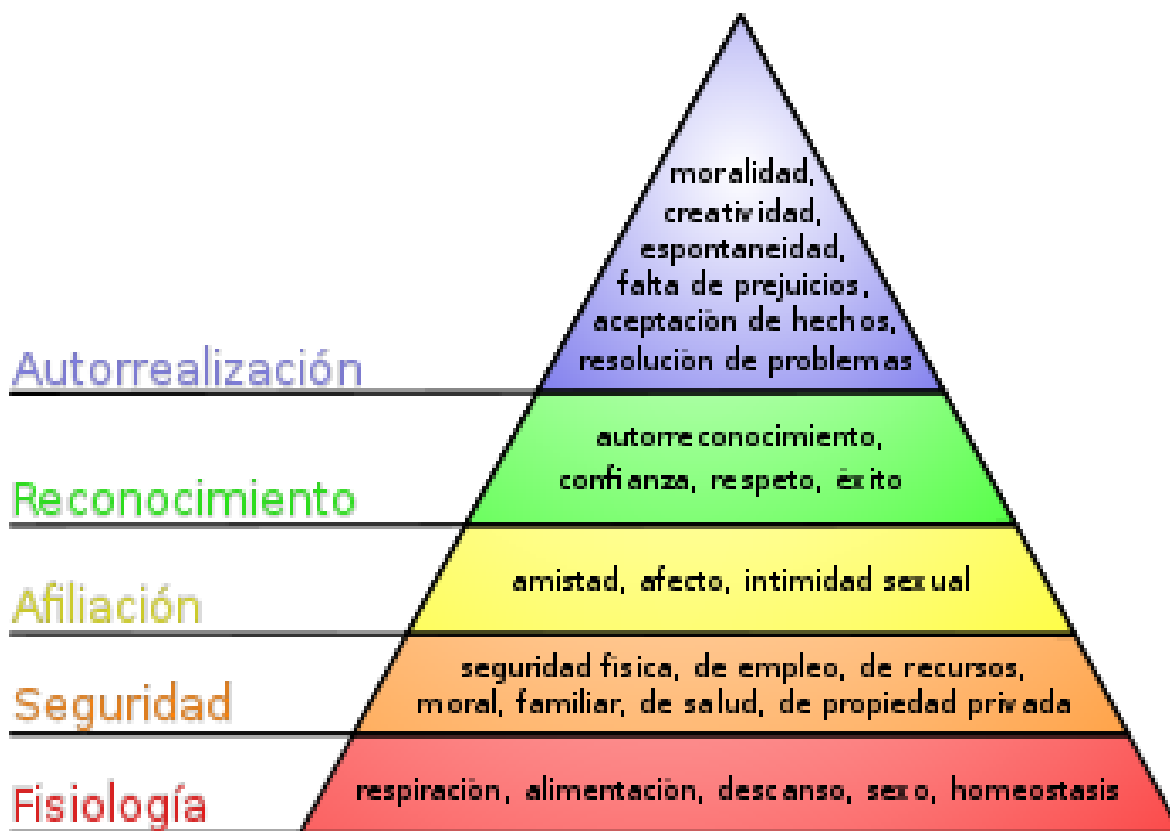
ACTIVIDADES DURANTE LA PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA

- Pedir a los participantes que tomen nota de las características de flora y fauna de la región asignada sobre los aspectos que más le llamen la atención.

ACTIVIDADES DESPUÉS DE LA PROYECCIÓN DE LA PELÍCULA

- Por grupos elaboraran un dibujo representativo de la flora o fauna de la región que más le llamo la atención.
- Organizar una mesa redonda para hacer una lluvia de ideas sobre el cuidado de estos recursos y la importancia que tienen para el país.

Anexo H. Pirámide de Maslow



Anexo I. Programa de formación emocional

“PRIMERO MUEVA AL SER, PARA QUE PUEDA HACER”

FUNDACIÓN “FEI” NEIVA

1. Presentación

El presente programa está dirigido al desarrollo de competencias emocionales, consideradas como básicas para la vida, pues si bien es cierto, los aspectos emocionales al día de hoy, son un total desafío tanto para el contexto escolar como para otras instituciones, como la Fundación FEI donde se desarrolló la presente investigación, la cual demanda del dominio de una amplia variabilidad de estrategias que orienten la formación de competencias emocionales en los adolescentes SPRA que permitan lograr una efectiva inclusión social y laboral.

En este marco de necesidades y desafíos formativos al interior de la Fundación, encuadra perfectamente el diseño de un programa dirigido al desarrollo de competencias emocionales de los adolescentes, las cuales están relacionadas con la motivación, el aprendizaje y el autodesarrollo humano. También, es importante a través de este programa, la búsqueda de una filosofía de vida

positiva, así como la capacidad de creer en las posibilidades autotélicas, emocionales y expresivas como recursos indispensables para activar los procesos de autodesarrollo. Se pretende entonces, un programa que conlleve a combinar distintos niveles de análisis e intervención para el cultivo de las emociones a partir de diferentes estrategias tomadas desde la educación artística.

Por lo tanto, se propone para el desarrollo del programa la mediación artística como metodología, la cual permite la movilización de recursos y estrategias emocionales. En este sentido, se plantea la educación artística como una estrategia donde “El proceso creador permite la aparición de lo que somos y de cómo actuamos, poniendo en juego la memoria, el saber, la percepción, la experiencia, lo consciente y lo inconsciente. La obra de arte funciona como metáfora del mundo en la que las representaciones son la (re)presentación de algo ya presentado, de algo anterior que se actualiza. Comporta una mirada atrás y un reajuste. Es repetición de las primeras imágenes y creación, [...] que permite la concreción de lo mismo, pero de otra manera, reestructurando el "yo" (Moreno, 2016). Aquí es importante aclarar, que el enfoque propuesto no tiene un carácter terapéutico, sino un carácter educativo que conlleva a fortalecer, clarificar y validar las competencias emocionales emanadas de la propia experiencia emocional, pero que además, a partir de las prácticas artísticas se propicien procesos de auto reconocimiento de las emociones como fase previa para reconocimiento de las de los demás.

También se precisa decir que el componente artístico para la implementación del programa, no se reduce al producto artístico, sino al fomento de la empatía, la autoconciencia emocional, la formación de vínculos y el desarrollo actitudes de emprendimiento: Confianza, persistencia optimismo. Bajo esta mirada entonces, la creación de personajes o dramatización de sketches, pasando por el lenguaje corporal (movilización del cuerpo consciente) y técnicas de expresión narrativa como la voz en off, se presentan como posibilidades didácticas para que el individuo construya las intermediaciones sociales que reclaman todos los procesos de inclusión social. Pero además, dentro de la dinámica de inclusión social y laboral de los adolescentes, es importante tener en cuenta que la educación artística y específicamente el teatro, permite establecer relaciones entre emoción y palabra, la cual se liga a la relación juego y representación donde el adolescente va forjando su conciencia emocional a partir de su corporeidad, al tiempo que comparte con otros.

En esta dirección, los valores que sustentan la pedagogía activa dialógica y la pedagogía emocional, son básico para la implementación de este programa, pues se orientan a superar la visión racional-cognitiva que ha dominado la Pedagogía por espacio que permita las emociones y

los sentimientos como parte esencial en la formación de nuestra identidad aunada al desarrollo para saber actuar en la sociedad que nos rodea. De esta manera, lo que se pretende a partir de la creación de estos programas, es empoderar al individuo para que más allá de situarnos solo en la ejercitan el saber y saber-hacer, se potencie la capacidad para su acción en contexto, y de esta manera, pueda movilizar recursos y estrategias emocionales que le permitan vivir en sociedad.

2. Justificación

En la actualidad el desarrollo de la inteligencia emocional, se ha convertido en un espacio con la que el sistema educativo ha comenzado a familiarizarse y a tomar en consideración dada la influencia en el desarrollo tanto emocional como intelectual de las personas. La educación pretende cada vez más interesarse por el desarrollo integral de los individuos, queriendo formar individuos capaces de pensar, reflexionar y actuar en consonancia con las adversidades que el mundo de la vida le presente. Pues la idea de formar en competencias emocionales, en cualquier espacio de formación, es poder lograr que el individuo controle sus emociones y además actúen con seguridad ante los peligros sociales como, por ejemplo las adicciones y demás problemas de adaptación social. Por consiguiente, para dar respuesta a las necesidades detectadas a partir de la pruebas SITE, se puede señalar la pertinencia de diseñar un programa de formación emocional, donde se articulen la dimensión afectiva y emocional, ya que hoy no se cuenta con muchos programas de entrenamiento emocional para adolescentes y jóvenes en proceso de inclusión social. Un programa que permita llevar a los adolescentes a reconocer sus emociones, aceptarlas, regularlas y ejercer un control sobre ellas, pero también que contribuya a erradicar prejuicios y estereotipos desde los cuales descalificamos y deshumanizamos a los otros, para despojarlos de su condición de humanidad.

El diseño del programa propone un saber y una práctica experiencial y situada, lo que significa en contexto, donde los sujetos se relacionen consigo mismo, con los demás, pero también, esta práctica debe provocar la constante reflexión sobre cómo vivir y convivir; pues es importante reconocer que se vive en una sociedad compleja, contradictoria, inequitativa y que las formas de aprender a convivir en ella no pueden ser las mismas del pasado y debe estar preparado para su inclusión social y laboral. Por eso es importante la creación de programas de entrenamiento que fortalezcan la capacidad humana para sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales de uno mismo y de los demás.

En este sentido, la Educación artística y específicamente el teatro, es un recurso de gran relevancia para la inclusión social, porque permite la expresión de ideas, emociones y sentimientos de manera más profunda; pero no solo para lograr el conocimiento sobre nosotros mismos, sino que también experimenta percepciones sobre expresiones ajenas.

De ahí que el programa “Primero mueva al ser, para que pueda hacer”, está diseñado para potenciar en los jóvenes y adolescentes de la Fundación “FIE”, la comprensión de las emociones a través del arte, el tanto que “El arte tiene por objetivo activar respuestas emocionales, pero conviene tener presente que las emociones están relacionadas con el arte son de un tipo particular, son las emociones estéticas las que se experimentan delante de una obra de arte o delante de la belleza en general” (Bisquerra, 2012, p.14) Desde esta perspectiva, es precisamente el arte desde sus diferentes lenguajes el medio para potenciar la capacidad emocional en los individuos.

3. Formulación del programa

El diseño del programa se realizó con base a la información generada por el diagnóstico, la información recolectada a través de los profesionales y pedagogos de la Fundación, el análisis de los programas existentes y la experiencia personal, pues si bien se cuenta con la experiencia que adquirí como asesora pedagógica durante el periodo de investigación que fue de un semestre, en el cual pude observar el comportamiento de adolescentes, indagar por las dinámicas de su resocialización y construir puentes dialógicos entre diversas áreas de trabajo psicosocial que requiere el rol de la docencia y otros como agentes de orientación pedagógica, también se hizo un trabajo investigativo sobre las corrientes o ciencias educativas que influyen en que este tipo de población reincida desde un punto de vista de educarlos para vivir e incluirlos dentro de la sociedad, superando umbrales de exclusión y marginación juvenil y social tan comunes en nuestro país.

3.1 Descripción del programa

El programa está dirigido a los adolescentes en proceso de inclusión social de la Fundación FEI de la Correccional de Neiva, caracterizados dentro de un rango de menores en exclusión social, provienen de otras zonas del país o zonas rurales del Dpto. de Huila.

Actualmente se encuentran jóvenes de los Departamentos del Chocó, Caldas, Antioquia, San Andrés y Providencia lo que significa que existe una diversidad cultural, racial e ideológica en la población. La mayoría son adolescentes y jóvenes que desde las edades de 14 a 19 han trabajado en construcción, jardinería, mecánica y oficios varios, lo que significa que la población ha trabajado

en estos oficios varios desde la infancia. Además se caracterizan por que al interior de sus familias o en su contexto han presentado exclusión, marginalidad o vulnerabilidad social. En cuanto al nivel de escolarización, está representado por el 60% de los adolescentes, sin embargo en su mayoría han abandonado su escolaridad por falta de perseverancia, estabilidad familiar, habilidades sociales y competencias ciudadanas. De otra parte se puede decir que los jóvenes en su mayoría son respetuosos de la figura femenina, pero poco receptivos frente a la figura del mismo sexo, debido a que en la mayoría de ellos, el género masculino, presentan antecedentes de disolución familiar, monoparentales, y/o familias disfuncionales.

Además, la población en estudio cuenta con un internamiento parcial, quienes pueden salir a estudiar o hacer sus prácticas laborales. Otros están en modalidad de internamiento, pues el rango de las edades es mayor y la mayoría residen en los CAES, allí se encuentran adolescentes a partir de los 14 años. El internamiento de los jóvenes produce estrés manifestado en distintas formas, sobre todo aquellos para quienes deben cumplir su sentencia de varios años.

También se encontró que los adolescentes cuentan con índices de desnutrición, desadaptación social, conductas y problemas mentales y visibles deterioros en su autocuidado y/o talla y peso. Por otra parte las implicaciones en el aumento de la autoestima, y autoconciencia para un cultivo de emociones, hace que los CAES en los cuales no se ha implementado programas como entre las artes, los centros de internamiento sean inseguros para el propio usuario al punto que no se pueden considerar sitios seguros ni para los internos, ni para el personal que trabaja con ellos.

Con todos estos antecedentes, se propone un programa fundamentado desde la pedagogía emocional, la pedagogía dialogante y la educación artística, como una forma de enriquecer en valores de empatía, comprensión y respeto (entre otros), conlleven hacia el éxito personal y social.

El programa tiene como fin fortalecer la capacidad emocional, siendo esta una habilidad que permite agregar a su labor y a su ser competencias para la vida y el buen manejo de las relaciones interpersonales tanto a nivel personal y social.

Además, el desarrollo de la dimensión emocional deja ver claramente en las personas sus capacidades y destrezas, desde la sensibilidad, y es allí donde el Arte se convierte en el vínculo que fortalece la capacidad emocional, las habilidades propias, las buenas relaciones, generando así satisfacción personal, trabajo colaborativo, comunicación asertiva, que les motiva a desarrollarse en su ambiente específico, dando cumplimiento de una forma significativa y trascendente a cualquier labor que emprenda.

3.3 Objetivos

3.3.1 General. Desarrollar competencias emocionales en adolescentes y jóvenes de la Fundación FIE de la ciudad de Neiva, a partir de educación artística y la practica experiencial situada que permita la inclusión social y laboral una vez terminen su periodo de internamiento.

3.3.2 Específicos.

- Fomentar valores como la empatía, la cooperación y la resiliencia para la formación de vínculos afectivos que posibiliten el fortalecimiento de las actitudes de emprendimiento: Confianza, persistencia y optimismo.
- Desarrollar la sensibilidad como principio del desarrollo emocional a través de prácticas teatrales y de narración oral.
- Acercar al joven al reconocimiento de sus propias capacidades y las de los demás a partir del diálogo y la reflexión.

3.4 Principios del programa

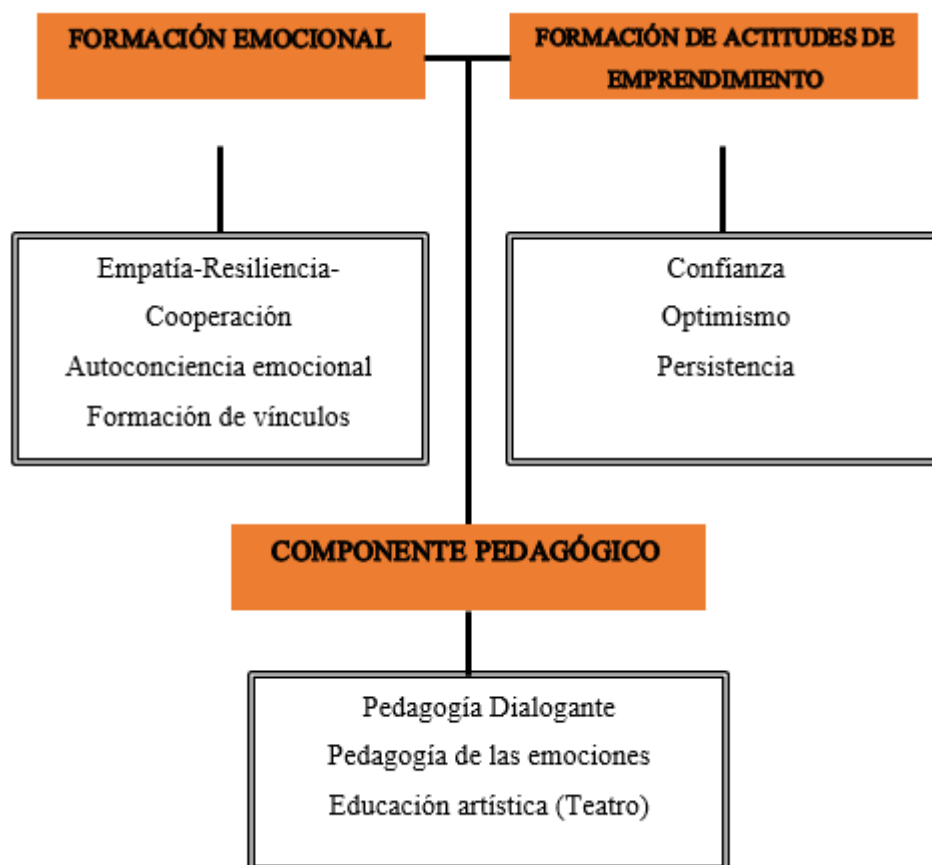
- Autonomía, como base del proceso de formación emocional, como proceso que fundamenta el desarrollo personal y social.
- Participación, en toma de decisiones y mediación social. Permite que el individuo reconozca e identifique sus emociones en medio de relaciones dinámicas con sí mismos y con los demás.
- Toma de decisiones, para promover el consenso a través de la mediación artística y la solución de problemas.
- Motivación, que permita el reconocimiento de capacidades como la resiliencia ante las dificultades o conflictos.
- Cooperación y empatía a través de la solidaridad, valores que contribuyen a mejorar los procesos de convivencia y el desarrollo de la inteligencia emocional.
- Producción creativa-reflexiva, a través de la mediación artística donde coloca en común ideas sentimientos y emociones.
- Crecimiento y formación personal, emocional y social, a través de los procesos de simbolización que brinda el teatro, la narrativa de historias y la representación de imaginarios.

3.4 Ejes de desarrollo del programa

Para el desarrollo del programa se han determinados dos ejes fundamentales orientados a la Formación emocional, Formación de actitudes de emprendimientos, los cuales serán

fundamentado por un componente pedagógico fundamentado en los lineamientos de la pedagogía activa, pedagogía emocional y educación artística lo que permitirá el desarrollo de valores como la empatía, la autoconciencia emocional, la formación de vínculos afectivos.

Figura 1. Ejes o componentes del programa



Fuente. Autor

El primer eje, abarca explícitamente estadios de desarrollo emocional que conforman las “competencias” capacidades y habilidades necesarias para el desarrollo actitudinal y emocional en simultáneo, lo que permitirá alcanzar el fortalecimiento de la inteligencia emocional. Se pretende entonces, a través de este eje el desarrollo de las actitudes que promuevan valores como la empatía, la cooperación y la resiliencia en la medida que exista el reconocimiento de las emociones como motor fundamental en la promoción de las inteligencia intra e interpersonales.

El segundo eje establecido para el desarrollo del programa, se orienta al desarrollo del componente de emprendimiento de manera general. Por lo tanto, este eje propone la posibilidad que el individuo reconozca sus propias capacidades y las de los demás como espacio para el desarrollo de las actitudes de emprendimiento desde un enfoque procesual e integrado. En otras

palabras, aquí es importante pensar en inclusión y formación acompañado de procesos de sensibilización hacia el reconocimiento de sus propias actitudes y emociones ligadas a la empatía, la cooperación y resiliencia como los valores claves para integrarse a la sociedad de una forma optimista y confiable.

La base de los ejes anteriormente descritos, serán sustentados bajo los lineamientos de la pedagogía dialogante, la pedagogía de las emociones y la educación artística. La pedagogía dialogante como proceso transversal en el proceso de formación, proporcionará los medios para que el individuo se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida.

La pedagogía dialogante al originar una transversalidad en el proceso de formación, proporciona los medios para que el individuo se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. Aquí, no se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la educación tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práctico.

Por lo tanto la educación artística será la herramienta más significativa para dotar a los individuos de competencias afectivas, para que se conozca a sí mismo y puedan conocer y comprendan a los demás.

Dentro de este proceso, se destaca que se cultive no solo la razón sino también los sentimientos, el interés por el arte, la literatura, para formar hombres tolerantes y sensibles ante el dolor ajeno, pero que no por ello dejen de indignarse ante los actos de violencia y maltrato ejercido hacia sí mismo y hacia los demás.

De lo que se trata según el objetivo del programa es desarrollar competencias emocionales para la inclusión social y laboral de los adolescentes, por lo tanto, se propone una intervención directa a partir de los diferentes lenguajes artístico, con el propósito que el adolescente amplíe progresivamente su campo de intereses y deberes, de manera que pueda responsabilizarse de su comportamiento.

3.5 Metodología

Para el presente programa se propone talleres de educación artística, desde el modelo que denominado Mediación Artística, la cual se constituye en una valiosa herramienta educativa para trabajar con colectivos en situación de vulnerabilidad o exclusión social para fomentar su autonomía personal y el proceso de inclusión social. Este modelo educativo se alimenta de diversas fuentes que proceden de la filosofía, la educación artística, la psicología, y la arteterapia.

Desde esta perspectiva se plantea un marco metodológico basado en planificación, la intervención educativa y la educación artística, el cual procura por el desarrollo de habilidades y competencias para la educación emocional, todo esto, bajo los lineamientos de la Medición artística.

Uno de los aspectos fundamentales de la mediación artística es que no trabaja a partir de los problemas, sino que lo hace a partir de la parte sana del sujeto, que es su capacidad de crear. Se sale de esta forma de la estigmatización, de la mirada reduccionista sobre el otro que se fija en lo que no sabe hacer o en qué barreras tendría que superar, lo que significa que no se centra en las dificultades. Se parte de las capacidades y se trabaja ofreciendo posibilidades para el individuo se desarrolle en todas sus dimensiones.

Por lo tanto, el objetivo de la mediación artística no es formar artistas, ni el aprendizaje de técnicas expresivas, ni realizar obras exquisitas, el objetivo se centra en ofrecer herramientas desde el arte para posibilitar un cambio en el comportamiento del individuo para lograr incluirse nuevamente en la sociedad. Desde esta perspectiva, se puede decir que la experiencia artística para los sujetos privados de la libertad, es la ventana que se abre a nuevos mundos posibles. El primer momento para el desarrollo del programa hace referencia la *planificación*, la cual se traduce según la mediación artística, al proceso de organización de los diferentes momentos de intervención que se desea realizar con los participantes.

Este proceso se estructura a partir del rol que desempeña el adolescente en su contexto, por lo tanto, se parte de las percepción y representaciones que tiene de la realidad, de sus imaginarios y emociones. En este sentido, en cuanto a la planificación para la intervención educativa se utilizará el taller como estrategia didáctica. Para ello no es necesario programar cada una de las sesiones como unidades didácticas, sino plantear los objetivos del taller de manera clara a partir de los intereses del grupo, poniendo a su disposición técnicas, materiales y procedimientos necesarios para desarrollar sus ideas, sentimientos y emociones. Esto quiere decir, que para la planificación es necesario la realización de un diagnóstico previo que permita conocer los intereses y necesidades de los participantes y de esta manera iniciar los procesos de planificación.

Por lo tanto, el mediador al momento de enfrentarse al grupo de participantes debe llegar con una propuesta, la cual será socializada con ellos; por que la idea no es desarrollar las ideas planteadas por el mediador y mucho menos la manera como maestro lo propone que lo realicen, sino concertarla con los participantes con la idea de enriquecer las prácticas del programa.

La intervención educativa para el presente programa, se desarrollará a partir de la estrategia del taller²⁷, como puesta metodológica para posibilitar la elaboración simbólica de sentimientos y emociones a través de la experiencia artística y la actividad lúdica. Para el programa específicamente se tendrá en cuenta el teatro y la literatura como estrategias para quedar adolescente identifique y exteriorizar ideas, pensamiento, emociones y de esta manera, fortalecer el cultivo emocional. En esta medida, para que el taller de mediación artística funcione, es necesario crear un espacio en el que los participantes puedan expresarse sin miedo a ser juzgados, ridiculizados o condenados.

Cuando los grupos no han tenido experiencias previas en talleres artísticos no saben por dónde empezar a trabajar, resulta de gran ayuda empezar por propuestas sencillas, como la creación de personajes, pero también se puede partir del uso de ciertos materiales, o proponer determinados procedimientos para centrar la atención de los participantes.

3.5.1 Momentos de intervención educativa. Una intervención educativa es más que tan solo una estrategia. Las intervenciones son pasos específicos, formalizados para tratar una necesidad en particular que se pueda tener. Dentro del proceso intervención es importante tener en cuenta los siguientes momentos:

3.5.2 Momento de sensibilización. Este momento implica que el mediador debe lograr un estado mental adecuado en el participante, de manera que este tenga conciencia clara de lo que ha de conseguir en proceso del taller. Es importante que en este momento el sujeto conozca su estado inicial o de partida y se sienta sensibilizado para transformar el estado de partida en estado de meta o de llegada. Para ello se necesita motivación, actitudes positivas y control emocional.

3.5.3 Momento de actuación. El momento de actuación para la intervención educativa, se orienta a revelar la importancia misma del aprender, que consiste en transformar la información que tiene el individuo en insumo de gran relevancia para la construcción de nuevos conocimientos. Para ello, es necesario que el mediador planifique tareas, seleccione información relevante, organice de manera significativa la información ya presente en el participante y pueda vincularla con los contenidos previstos para la estructuración del taller.

²⁷ El taller es una forma de enseñar y aprender mediante la realización de algo. Se aprende desde lo vivencial y no desde la transmisión. Predomina el aprendizaje sobre la enseñanza. Se trata entonces de un aprender haciendo, donde los conocimientos se adquieren a través de una práctica concreta, realizando algo relacionado con la formación que se pretende proporcionar a los participantes. Es una metodología participativa en la que se enseña y se aprende a partir de una tarea conjunta. El trabajo tiende a la interdisciplinariedad y posee un enfoque sistémico, lo que significa que la realidad no se presenta fragmentada.

Desde esta perspectiva, al mediador se le sugiere tener cuenta estrategias desde el arte (Teatro, literaria), que permitan la comprensión de los sentimientos y emociones (desde su interior) propias del individuo bajo diferentes circunstancias que le ofrece el diario vivir. De otra parte, es importante ofrecerle experiencias con valores relaciones familiares y sociales para lograr nuevas pautas de funcionamiento más prácticas y constructivas, labor que debe ser reforzada mediante otros programas transversales que la Fundación este desarrollando. Se trata entonces, de diseñar el paso a paso, hasta en sus más mínimos detalles, con el propósito que el sujeto pueda expresar al máximo las distintas situaciones emocionales a partir de diferentes prácticas artísticas.

En esta medida, es importante destacar que dentro del espacio de mediación artística, lo que se crea, es decir, lo que se produce “tiene que ver siempre con el sujeto que crea y emerge de su realidad interna y por tanto está cargado necesariamente de significado y emoción”.(MORENO 2016, 61). En este sentido, las acciones que se planeen deben estar dirigidas al cambio de comportamientos y actitudes del individuo, para de esta manera lograr primero, aceptarse tal y como es, segundo consentir normas de comportamiento y tercero, establecer relaciones de respeto con los otros. Aquí es importante proporcionándoles las herramientas necesarias que les ayuden a desarrollar sus competencias social, emocional y de vida cotidiana, necesarias para ser capaces de afrontar la realidad con los recursos personales apropiados, posibilitando una adecuada y exitosa inserción familiar, escolar y social.

Este momento puede ser de carácter grupal o individual. Cuando se realiza de manera grupal se sugiere desarrollar el siguiente proceso:

- **Presentación de la actividad:** Se explica a los participantes la finalidad y el aporte que hace esta metodología de aprendizaje a la formación personal y profesional.
- **Organización de los grupos: (opcional depende del ejercicio)** Existen varias formas de organizar los grupos de trabajo en función del tipo de actividad. Se puede distinguir grupos que realizan todos la misma tarea o grupos que realizan actividades distintas.
- **Trabajo en los grupos:** Cada grupo realiza la tarea asignada, que deberá estar especificada claramente. En esta fase el facilitador actúa como orientador, apoyando a los grupos de trabajo.
- **Puesta en común o plenario:** En esta etapa, un representante por grupo expone al plenario los emergentes del trabajo grupal utilizando la técnica indicada por el moderador. La presentación de las conclusiones o la síntesis de la discusión grupal, puede realizarse mediante

transparencias, hojas de papelógrafo, power point. Esta forma de registro ayuda a los demás grupos a comprender y tener presente los planteos de los grupos, durante la discusión.

- **Sistematización de las respuestas de los participantes:** El coordinador general, teniendo en cuenta los distintos aportes grupales y los emergentes de la discusión plenaria, elabora un resumen con las ideas más importantes ofrecidas y plantea una síntesis globalizadora de la temática abordada.

3.5.4 Momento de reflexión. Es este momento cuando los involucrados concretan su rol, su representación, su función simbólica en relación a sus emociones e imaginarios, y al mismo tiempo la transforman, cuando por medio de la narración de la experiencia o exposición de la obra, plasman , reconstruyen , o imaginan, eventos y puestas en común respecto a algo distinto de su realidad cotidiana, brindando espacios pedagógicos para la resolución de conflictos individuales o colectivos, expresión y construcción de identidad y comunidad por medio de la expresión , el juego y la palabra como referentes fundamentales en cada uno de los pasos de diseño de las acciones, procedimientos y estructura de los talleres.

3.5.4.1 Estructura de un taller. Un taller es un proceso planificado y estructurado de aprendizaje, que involucra de manera activa a los participantes y que tiene un propósito concreto para su desarrollo. Genera siempre la posibilidad para que los participantes cooperen conscientemente en su realización. Como una buena estrategia de participación, el taller tiene una estructura básica y se desarrolla como un proceso en el tiempo. El diseño básico se compone de:

- Introducción: iniciación y establecimiento del marco.
- Acción: las actividades (presentación inicial, negociación de los objetivos, ejercicios grupales, aportaciones, conversaciones, productos del taller...)
- Cierre: Presentación de los productos, resumen, agenda para seguir, evaluación y consecuencias

De todos modos, un taller se puede diseñar de formas variadas, siempre que tenga coherencia y seduzca a los participantes. Debe ser dinámico y atractivo. La estructura básica sirve como eje de la planificación, en la cual el contenido y la forma varían dependiendo de la finalidad del taller y de las necesidades de los participantes.

Dentro de la planificación se debe tener en cuenta hasta los **detalles** más mínimos. La didáctica es el campo del aprendizaje sobre cómo se produce el aprendizaje. Este es el anticipo

didáctico que fija la secuencia de actividades para satisfacer las necesidades de los participantes y el propio propósito del taller.

La planificación didáctica contempla cuatro aspectos que hay que considerar:

- Finalidad: ¿Qué se quiere conseguir con el taller?
- Motivación: ¿Por qué queremos hacer el taller?
- Contenido: ¿De qué trata el taller y como se estructura el proceso?
- Participantes: ¿Cuál es el grupo destinatario del taller?

No importa qué aspecto se considera en primer lugar, siempre que todos sean objeto de consideración. El inicio puede ser una vaga idea de un grupo de personas, una oportunidad externa o una convocatoria de participación. La planificación va ajustando poco a poco, las actividades, los tiempos, los participantes. En cada aspecto hay preguntas que requieren clarificación. Algunas actividades de intervención sugeridas a partir del taller

a. Las imágenes poéticas: Este proceso se realiza a partir de la lectura de un texto en particular y en función de identificar imágenes según el sentido al que impresionan, tienen diferentes nombres y funciones para analizar y compartir lectura para identificación de emociones. Se pueden trabajar poemas que acudan a este tipo de imágenes para la promoción de la identificación y gestión emocional. Las imágenes pueden ser:

- Auditivas o Acústicas: indican sonidos
- Olfativas: sugieren olores.
- Táctiles: impresionan al tacto.
- Gustativas: se refieren al gusto.
- Cinéticas: indican movimiento
- Cromáticas: indican color.

b. Representación a través de Un sketch teatral a través de la voz en off: La técnica del sketch se trata de representar una imagen o situación específica a través de montajes cortos y creación de personajes, consiste en la planeación de ensayos para la creación por medio de juegos de improvisación con ejercicios preliminares de gimnasia o yoga y respiración. Estos ejercicios se realizan con saltos de cuerda, relajamiento muscular, ejercicios gestuales y vocales. Leer, discutir y proponer pautas de montaje: ya sea en determinados temas o procedimientos que requieran un trabajo de grupo, se planea una mesa de trabajo para tal fin y la organización por interpretación de sketch por uno o varios personajes. La idea es lograr una

construcción grupal de distintos aspectos sobre el mismo personaje con caracterizaciones emotivas y representativas.

En el caso de la producción en la creación teatral, la Construcción colectiva de pequeños episodios reales, o ficticios representados y narrados por los adolescentes han de buscar soluciones a manera de estrategias cognitivas como son las comparaciones de situaciones de la vida cotidiana, pueden ser de simulación o recreación de eventos ficticios o reales que consisten en la improvisación argumental al leer el pasaje del texto y discutir la mejor manera de representar una alegoría.

4. Técnicas Empoderamiento

Hábitos alrededor de competencias emocionales o estadios del método de Goleman, para lo cual se formularon las especificaciones del cuadro de hallazgos según estadio emocional y desarrollo actitudinal. (Ver cuadro de hallazgos de perfiles).

5. Técnicas de intervención desde el conflicto como elemento creativo

El uso de técnicas para la socialización de diferentes tipos de experiencias, haciendo uso de elementos del lenguaje oral o escrito, visual o audiovisual. La narración en tercera persona sin juzgar o discriminar estados de ánimo, -y el uso del lenguaje verbal y no verbal a partir del reconocimiento de la movilización consciente del cuerpo para la escena, el lenguaje no verbal, la verbalización de historias o representación de sketches u obras.

6. La Comunicación asertiva desde el dialogo como necesidad existencial

Se consideran acciones de intervención para desarrollarlas los siguientes procesos y procedimientos:

- Socializar y emitir juicios de valor de las percepciones de lo vivenciado en los talleres, el papel del mediador como interpretador, traductor o guía de lo que se está mediando desde los imaginarios del arte y
- Fomentar nuevas formas de conciencia para el desarrollo de los estadios emocionales depende de las habilidades sociales que se desarrollan a partir de la comunicación de cualquier tipo, utilizando discursos poéticos-poesía, visuales-cine y pintura, narrativos –cuentos, y audiovisuales-teatro- desde la asertividad en procesos de socialización y expresión emocional.

Se sabe que la comunicación asertiva es una herramienta básica en la comunicación social. Por lo tanto, la asertividad se basa en una serie de derechos fundamentales que tiene el individuo social. Cada persona posee estos derechos, y todos han de ser respetados.

La asertividad en la comunicación del YO se sustenta: “En mi opinión...” “Yo pienso / yo creo...” “Yo siento...” “Me gustaría expresar...” “Deseo...” “Debo...”. El derecho asertivo es la posibilidad que se tiene a decir “NO”: Se tiene el derecho a mantenerse al margen de aquellas cosas que no quieres hacer, sin por ello ser presionado o dejado de lado. En la dirección para el desarrollo de la comunicación asertiva, se sugieren el desarrollo de las siguientes técnicas:

6.1 Técnica del disco rayado

La técnica del disco rayado consiste en repetir varias veces una afirmación sin modificar ni nuestro tono, ritmo y volumen, y sin intención de entrar en ninguna confrontación. Ejemplo:

- No me estas escuchando.
- Sí le escucho, pero justo en este momento, estoy a la vez comprobando sus datos.
- No, no me prestas atención
- Le repito que si le estoy escuchando, sólo estoy comprobando la información que me ha dado en este momento.

6.2 Técnica del banco de niebla

La técnica del banco de niebla consiste en otorgarle al cliente la razón pero no dejando lugar a continuar con el enfrentamiento o discusión. En este caso, hay que tener cierto cuidado al usar esta técnica ya que el cliente puede llegar a sentir que no queremos ayudarlo. Ejemplo:

- A día de hoy no me ha solucionado el problema.
- Puede que tenga razón.
- ¡Claro que tengo razón!
- Es posible.
- ¡Claro que es posible!
- Ya, no se lo voy a negar.

6.3 Técnica para el cambio

Con esta técnica se intenta dar una visión global de la discusión relativizándola para reducir el nivel de agresividad y/o frustración. Ejemplo:

- No te has enterado de lo que te acabo de decir.
- No le he escuchado con claridad porque estaba comprobando la información que me ha dado.
- ¡Cómo puedes decir eso! Además tengo prisa

- Mire, con tranquilidad podremos solucionar esto, no obstante, sabe que esto requiere de un tiempo para poder hacerlo por lo que podemos valorar si le merece la pena continuar ahora o en otro momento. ¿Le parece bien?

6.4 Técnica del acuerdo asertivo

En este caso se intenta llegar a un acuerdo donde se confirma lo que se pueda considerar como error, pero dando como fundamento que en general, no es lo habitual. Ejemplo:

- Cuantas veces lo tengo que repetir.
- Tiene razón al decir que le hemos pedido estos datos en varias ocasiones pero entenderá que tengo que comprobar que todo es correcto.

6.5. Técnica de la pregunta asertiva

Es contestar a nuestro receptor con una pregunta que pone en positivo lo que se está discutiendo, dando además al cliente la oportunidad de afrontar en el mismo sentido la crítica o dificultad que nos haya planteado. Ejemplo:

- Al final no me ha servido de nada.
- ¿Qué cree que podríamos hacer para que esto no volviera a ocurrir?

6.6. Técnica de ignorar

Esta técnica se suele usar cuando en la llamada, el cliente, se muestra muy alterado o enfadado y es complicado mantener una conversación constructiva. En estos momentos tenemos que ser los más empáticos posibles para no despertar ninguna impresión de agresión. Ejemplo:

- ¡Estoy harto de que no me solucionen el problema!
- Ahora está de muy mal humor. De ahí que crea conveniente aplazar esta conversación para otro momento más idóneo.

6.7 Técnica del aplazamiento asertivo

Esta técnica la usamos cuando no somos capaces en ese momento de dar una solución o respuesta adecuada a la reclamación que nos hace el cliente. Se puede compaginar con la técnica del banco de niebla, si el cliente insiste mucho. Ejemplo:

- Nunca me solucionan ningún problema.
- No es la primera vez que me hace esta afirmación y como sabe ya hemos hablado en otras ocasiones de este mismo tema. Le propongo aplazarlo porque en este preciso momento estoy a la espera; pendiente de su reclamación.

-

7. Comunicación empática

En desarrollo de la comunicación empática se fija en la competencia de escuchar de forma activa, lo que implica captar la totalidad del mensaje del interlocutor e interpretarlo desde el punto de vista de este, es decir, ponernos en su lugar.

Esto no quiere decir, que se tenga que estar de acuerdo o compartir su opinión. Así, la asertividad, como habilidad comunicativa, facilita el saber decir “no” a nuestro interlocutor ante los mensajes en lo que no estemos de acuerdo sin crear un conflicto. Dentro de este proceso comunicativo se recomiendan las siguientes técnicas:

7.1 Respuestas mínimas

Solo una palabra basta para mostrar al oyente que se tiene interés en la conversación y que le gustaría que continúe. Expresiones como “Memmi..., Sí”, se denominan respuestas mínimas y deben ser utilizadas con frecuencia, sobre todo en aquellas personas que se expresan poco.

7.2 Reflejo de los sentimientos

Resulta imprescindible reflejar los sentimientos cuando se realiza cualquier acción comunicativa. En ocasiones las personas describen únicamente acciones y mediante ellas se debe identificar los sentimientos para establecer un diálogo nuevo.

Ejemplo: “Me siento cansado, es la tercera vez que llamo”, en vez de prestar atención al hecho de la dificultad del contacto que se describe en sus palabras, hay que responder con palabras que indiquen la comprensión de sentimientos: “Por lo que me dice, se encuentra usted disgustado”.

7.3 Solicitud de aclaraciones

Las aclaraciones ayudan a identificar y comprender el significado de las palabras, a la vez que indica al oyente que se está tratando de comprender su punto de vista.

7.4 Repetición de palabras o frases claves

En este proceso es útil repetir palabras o frases claves, en particular cuando se ha expresado varias asuntos a la vez, lo útil captar la frase clave, lo que ayuda a conservar la conversación sobre los asuntos que preocupan a la otra persona.

Ejemplo: “No quiero cambiar, al final esto tarda mucho y en estos momentos necesito tiempo y no puedo entretenerme con estas cosas, que al final sale caro”. En este caso sería útil captar la frase clave “necesito tiempo” que nos facilita información sobre la necesidad real del cliente y su mayor preocupación.

7.5 Preguntas o afirmaciones con respuesta abierta

La pregunta o una afirmación propicia la oportunidad de abrir y continuar una diálogo. Cuando se desea obtener más información sobre un tema específico, es útil repetir la frase clave y de esta manera se le da la oportunidad a la persona para comentar más. Así, en el ejemplo anterior se podría decir “Dice que su problema es que no tiene tiempo” (repetiendo la frase clave).

También resulta útil un comentario o una pregunta abierta “me iba a decir que...” o “¿le gustaría comentarme algo más sobre ello?”

7.6 Análisis de soluciones

En este proceso, ayudar al análisis de posibilidades respecto a la identificación y solución de los problemas que enfrenta el individuo. Sin embargo, hay tener cuidado de no opinar sobre lo que debe hacer. Se trata de ayudarlo a considerar los factores y posibilidades diversas que no se hayan tenido en cuenta en el proceso. Desde este proceso, la comunicación asertiva nos permite poder entablar una conversación desde un punto de vista colaborativo, donde el sujeto no se siente un simple receptor de información, sino que también tiene opinión, y esta es respetada.

De otra parte, para fortalecer la práctica de hábitos para cada una de las competencias emocionales y los valores orientados al desarrollo de las diez habilidades que deben desarrollar las personas mentalmente fuertes durante el reconocimiento emocional y actitudinal:

- **Desde la confianza se propone:** aprender a decir no. Aludir a la capacidad de reflexión y socialización por medio de preguntas, simulación de experiencias
- **Desde el optimismo se propone:** socializar el fracaso como forma de aprendizaje, potencializar el conflicto desde la superación de la adversidad, ver el lado optimista de todo lo negativo en este punto la creación de apreciar entre todos que tal vez lo ocurrido en sus vidas se pueda sacar algo de provecho de los errores frustraciones temores y emociones que se han compartido que permitan una aproximación hacia el reconocimiento del otro. Responsabilizarse de su propia felicidad por medio de la autonomía y el manejo de las emociones desde el arte y la comunicación.
- **Desde la persistencia:** finalmente, para lo que refiere al desarrollo propio , de los recursos didácticos a implementar desde el arte y la representación simbólica a través del juego, el lenguaje (verbal y no verbal) la literatura y la comunicación en general para el desarrollo de las anteriores habilidades y capacidades desde la mediación social , se proponen las siguientes estrategias para la formulación de las actividades de los talleres :

8. Otras actividades desde el arte y la lúdica para el desarrollo de valores y actitudes

La visión integral del ser humano y el mundo que le rodea, hace que el arte sea un componente esencial en las diferentes formas de leer y disfrutar un texto, así lo plantea Bajtín (1986): “La bondad del arte, cuyo núcleo epistemológico es la totalidad, es decir, integrar al hombre en sus conexiones con el mundo, consigo mismo y con los demás. Lo hace revelando los factores analépticos particulares de lo estético: vivencias, afectos, emociones, imaginarios, símbolos, sentimientos, saberes, valores e ideologías”.²⁸

Se considera entonces que es una buena forma de comenzar a tratar las emociones, son las arte y la lúdica puesto que se trata de un espacio que atrae y les suscita interés de por sí a todos los individuos. Además mediante las artes (Teatro y literatura) los adolescentes del “FIE”, pueden desarrollar la imaginación y la creatividad a la vez que sienten y expresan sus emociones. Por este motivo, se plantean algunas actividades que contribuyen a la formación de competencias emocionales.

8.1 Conocemos las emociones

Esta actividad prepara al adolescente para identificar las emociones y consigamos construir un concepto de las emociones. Una vez tenga claro el concepto se le realicen un dibujo en el que representen lo que sienten en ese momento o en algún otro que recuerden. No se le pedirá que hable ni se cuente lo que están dibujando puesto que, una vez terminado el dibujo, tendrán que adivinarlo.

Cuando hayan acabado el dibujo anterior y de forma anónima se ira colocando en la pared y preguntaremos al resto de los participantes qué es lo que vemos y sentimos al observar la obra. Qué sensaciones tenemos, si nos transmite alegría, tristeza, ternura, enfado, miedo entre otros sentimientos y emociones.

Una vez que todos lo hayan comentado pediremos al autor que cuente lo que ha dibujado y lo que quería decir con ello, de modo que comprobaremos si las sensaciones que habíamos tenido eran las acertadas.

Con esta actividad se pretende que los participantes conozcan y comprendan las emociones que tienen los individuos y como se pueden transmitir mediante la expresión artística. También se busca conseguir que los participantes acepten y respeten las opiniones de los demás. En cuanto a los recursos necesarios para poder realizarla el ejercicio solo se utilizan hojas y pinturas o lápices

²⁸ Tomado de Revista Literaria Alzados en Almas., Ed. Casa de Poesía Silva, 2001

de color o crayolas. El espacio se adecúa, en función de los conocimientos previos que posean los participantes

8.2 Los colores y sus emociones

La sesión comienza preguntándole a los participantes si los colores les transmiten alguna emoción. Para este ejercicio se tomarán los dibujos de la sesión anterior en función de si los sentimientos que transmiten son alegres o tristes, y se pedirá a los participantes que observen los dibujos y los colores utilizados en ellos, para determinar los colores y las tonalidades que nos transmiten sensaciones frías o emociones tristes y los que nos transmiten situaciones y emociones más alegres o difíciles.

Para poder comprobar se les pedirá a los adolescentes que tomen dos hojas para que dibujen lo mismo en las dos. Una vez tengan el dibujo hecho les pediremos que pinten uno de los dibujos con los colores cálidos y el otro con los fríos. De modo que, una vez terminados los dibujos, uno de ellos transmita sentimientos alegres y los otros tristes.

Con esta actividad se procura dar a entender a los participantes que un dibujo cambia en función de los colores y las tonalidades que se utilicen, así comprenderán los colores que deben utilizar para enseñar y transmitir las emociones que sienten.

8.3 Diccionario de emociones

Es una actividad que consiste en coger varias fotografías con personas, niños o personajes expresando una emoción, posteriormente identificar la emoción y clasificar las imágenes. Se recomienda que algunas de las imágenes se tomen revistas o periódicos. Se puede empezar con tres o cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, amor o asco) e ir ampliando progresivamente a otras emociones más complejas.

Se recomienda que las fotografías se peguen en un pliego de papel y escriban bien grande el nombre de la emoción que representan. El mediador debe aprovechar para hablar de esa emoción en concreto: cómo se manifiesta físicamente en nuestro cuerpo, qué cosas nos producen dicha emoción, que pensamientos nos provoca, que podemos hacer al sentirla, entre otras.

En la medida que el adolescente escriba en la libreta, va creando un diccionario propio de emociones. En el aula se pueden crear murales con la misma intencionalidad de la libreta, pero con la idea de compartir sus emociones con los demás participantes.

8.4 El domino de los sentimientos

Este dispositivo es muy especial donde en cada ficha se tiene: en la parte derecha el nombre de una emoción y en la parte izquierda una situación que puede provocar otra emoción. El objetivo es ir juntando las situaciones con la emoción concreta que le producen, de forma que el juego se cierra sobre sí mismo y no sobra ninguna ficha.

8.5 Diario de mis emociones

Con esta actividad se pretende que el adolescente realice una especie de diario donde intentará hacer un pequeño balance del día, empezando por las cosas positivas y dejando para el final las negativas. Se hará hincapié en cómo se siente, qué pensamientos tuvo, cómo actuó entre otros interrogantes.

El diario contribuye a aumentar el bienestar del adolescente, porque le permite hacerse más conscientes de las emociones que vive, sus causas, sus efectos, los pensamientos que provocan en nosotros, la manera en que suele actuar. Además se pueden detectar patrones y beneficia el cambio de conductas o pensamientos destructivos por otros más conciliadores y saludables. Una buena idea es usar una versión más guiada como: "Diario de las emociones. Pon color a tus emociones" de Anna Llenas.

9. Una propuesta de intervención a partir de taller desde los diferentes lenguajes artísticos

La propuesta de intervención que se presenta a continuación está diseñada para ser puesta en práctica en cualquier espacio de formación. Más concretamente, para adolescentes privados de la libertad, es decir, para aquellos que buscan integrarse nuevamente a la contexto social y laboral. El conocimiento y desarrollo de las emociones puede ser trabajado a lo largo de cualquier espacio o contexto, puesto que no necesita de unos conocimientos académicos previos.

A pesar de este motivo, se ha decidido realizar una propuesta para los adolescentes de la Fundación "FIE", puesto que se considera necesaria y conveniente trabajar las emociones en aquellas personas privadas de la libertad desde edades muy temprana y que necesitan de un entrenamiento para ser competentes emocionalmente hablando.

9.1 Secuencia didáctica de talleres

9.1.1 Taller I Desarrollando comunicación asertiva desde las prácticas artísticas

Objetivo: Fortalecer los procesos de comunicación asertiva en los adolescentes infractores para que comprenda sus necesidades, la responsabilidad que tiene de sus emociones y las posibilidades de conectarse con los demás.

Competencias generales :

- Expresa sus emociones sin prevención desde la música y la poesía como herramientas que permiten el autoconocimiento emocional de forma optimista.
- Construye y transmite un mensaje o situaciones emocionales de manera clara y acertada a partir de la lectura de un poema

Duración del taller: 5 sesiones de 2 horas y media y 3 H 30 min. según temáticas y competencias a tratar.

Recursos: grabadora, proyector, salón, tablero, música, poemas e imágenes, cartulina, borrador borrrable.

Sesión 1

Actividad inicial: Formaran grupos de cuatro personas. Sobre la mesa tendremos un dibujo o fotografía con gran cantidad de detalles. Las personas con los números 2, 3 y 4 saldrán fuera. La persona con el número 1 de cada grupo se acercará a ver la imagen durante 30 segundos. Entonces entrarán las personas con número 2. Los compañeros con el número 1 les explicarán lo que han visto y a continuación se sentarán. Entonces entrarán las personas con el número 3 y las del número 2 les dirán cómo es la imagen. Finalmente, las número 3 lo explicarán al número 4 y éstas a todo el grupo.



Posteriormente: En el tablero ir registrando las dificultades y fortalezas en el proceso de trasmisión de información observada y descrita a partir de la imagen. Deben irse enumerando las diferencias y falencias en la comunicación que se presenten durante la dinámica de la fotografía.

Actividad de desarrollo : Antes de leer el poema El cuervo, como debe generarse la asociación poética para dar una connotación estética de la “triste media noche...”, verso con el que empieza la primera estrofa, se puede utilizar música con sonidos que ambienten la noche y las emociones en el poema por ejemplo por ser un poema que trata de situaciones fantásticas y que refieren sentimientos de ausencia ante un tema universal como la muerte

Se debe intentar transmitir la sensación de tristeza o nostalgia, al mismo tiempo se deben ir socializando estrofa por estrofa las emociones suscitadas durante la lectura por medio de las preguntas propuestas para tal fin.

Actividad final: A partir de la escucha activa que generó el poema y la música en los adolescentes, se socializa y relacionan las emociones transmitidas por medio de la lectura a través de la utilización de fichas de cartulina, escribir ideas y/o hojas de papel para dibujar y compartir sus impresiones de forma voluntaria.

Sesión 2

Actividad Inicial: Planear con los participantes aspectos sobre hábitos que eviten las dificultades en la comunicación e identificar conflictos que surgieron durante el ejercicio. Un ejemplo de Elaboración de cuadro comparativo para poder especificar y socializar desde donde se van a plantear las soluciones y cuáles son los conflictos

Conflictos de la comunicación asertiva	Posibles Soluciones

Actividad de desarrollo: En el cuadro se pueden modificar los hábitos e ir estableciendo por medio de un comparativo entre columnas que refieran los aspectos de comunicación asertiva, las dificultades que se han presentado y una solución pertinente ante las falencias en la comunicación y manejo de la información.

Actividad final o de evaluación: Escribir los hábitos da tener en cuenta durante la comunicación asertiva y dejarlos en un lugar visible.

Sesión 3

Actividad Inicial o de Sensibilización: Socializar, transmitir y/o describir ejemplos de narración en la literatura o recursos como el alter ego²⁹. Se sugiere mencionar y buscar ejemplos de personajes a lo largo de la historia que fueron censurados y por qué para ir dando intencionalidad formativa al adolescente. De esta se explica que la forma la narración puede ser anónima y no compromete directamente a quién narra aunque puede exponer juicios de valor diferentes frente a la misma situación y se explica que el ejercicio se trata precisamente de compartir experiencias.

Actividad de desarrollo: Como actividad de sensibilización antes de leer canción de la vida profunda se deben exhibir imágenes y videos musicales que evoquen distintas emociones.

La Lectura del poema *Canción de la vida profunda*, expresa las emociones de nostalgia, deseo, melancolía, alegría y júbilo. Cada estrofa debe corresponder a una imagen y se ubica cada una de ellas al lado del poema. Deben seleccionarse las imágenes que describan cada una de las emociones presentes en el texto. Este ejercicio se puede hacer por medio de buscar recortes y expresiones fotografías de paisajes, personajes, etc. que refieran este tipo de emociones.

Actividad final o de evaluación: Por medio del uso de plantillas para responder por escrito y la implementación de juegos sobre la utilización de técnicas de comunicación asertiva, sean el recurso didáctico para que el participante reconozca y reflexione sobre el diario vivir y los retos emocionales en su vida cotidiana.

La dinámica se trata de identificar a manera de preguntas sobre lo que han hecho y harían frente a situaciones determinadas por medio de dinámicas de simulación de experiencias, la empatía, la resiliencia y la cooperación.

Sesión 4

Actividad inicial: A partir de la escucha activa de una lista de canciones sugeridas por los adolescentes, los participantes deben intentar identificar las letras asertivas o de mensaje positivo y las que no lo sean.

Posteriormente, sobre el cuadro comparativo generado en la sesión anterior se debe conducir una reflexión y plantear inferencias entre la intención comunicativa de las canciones y la relación,

²⁹ El alter ego es una técnica que consiste en crear un personaje imaginario basado en hechos reales de la vida del autor. Se utilizó este tipo de técnica narrativa en tercera persona en la edad media por la censura de parte de la iglesia, más adelante se acoge de parte de la literatura barroca en adelante.

por ejemplo con los estados de ánimo y las emociones en general, se puede trabajar el cuadro y las conclusiones generales que aporte el grupo a manera de lluvia de ideas sobre el tablero.

Actividad de desarrollo: A partir de las canciones se propone escuchar las letras y escribirlas a manera de mensaje puede ser simulando una carta. Además se debe generar una reflexión sobre las diferencias entre una música melancólica, como las rancheras, otra más optimista, como el rock o el rap o cualquier ejercicio. Finalmente se debe aludir al papel de la música en la motivación de los adolescentes, quienes participarían voluntariamente compartiendo la música que más les agrada y decir por qué.

Actividad final de evaluación: Se propone una dinámica para que el adolescente exprese de forma adecuada sus críticas hacia los gustos musicales. La dinámica debe enriquecerse con referencias musicales y la importancia de reconocer que todos tienen diferentes gustos, apreciaciones identificando escalas de valor diferentes, etc.

Sesión 5

Actividad inicial: En este tipo de actividad se propone una dinámica fuera del centro de atención especializada (CAE), que le permita al adolescente fotografiar, dibujar o escribir sobre el mundo fuera del internamiento por medio de la creación de imágenes de distintos tipos. Deben utilizar grabadoras, cámara de video, y/o cámara fotográfica para recrear emociones desde las imágenes de imaginarios o de las situaciones que signifiquen emocionalmente algo para ellos.

Actividad de desarrollo: Tomar en cuenta que la presente actividad se realiza de acuerdo a la sensibilización previa de la sesión anterior y la identificación de emociones en la música y la poesía. Se propone ambientar y Generar un espacio como un mural con papel sobre las paredes dentro del mismo CAE, dispuesto para pegar las fotografías, dibujos o frases creadas por participantes.

Se puede ampliar la actividad para trabajar en forma de juego de pistas para lo cual se debe elaborar sobres con esquelas utilizando colores, recortes, material reciclable etc., para que construyan de forma escrita o visual la representación de estados emocionales que ayuden a entender los significados emocionales de las imágenes. En el caso de los videos, se puede realizar un concurso de jugar a adivinar la emoción que suscita la secuencia de imágenes, la música utilizada, los colores de la filmación, etc.

Actividad final o de evaluación: Escribir una canción de forma asertiva sobre una situación especial que les haya llamado la atención. A partir de la actividad de desarrollo, y de acuerdo a las

ambientaciones emocionales propias y del grupo se generaron a partir de fotografías, imágenes, música videos, frases, etc. se cuenta con los recursos necesarios para que sea posible crear una letra con desde los estados emocionales compartidos.

Referencias bibliográficas a tener en cuenta para el anterior taller:

- ALWIN de Barros, Nidia y Gissi Jorge. El taller pedagógico. Editorial Magisterio. Bogotá,2004.
- BETANCOURT, Maye. El taller pedagógico. Editorial Magisterio. Bogotá,2004
- Bajtìn. Estética de la creación verbal, apud T. Todorov, universidad complutense de Madrid, p.147 y 148.
- CAMPS, Anna. Proyectos de la lengua entre la teoría y la práctica. P. 43-57,1996.
- CÁRDENAS Páez Alfonso. Literatura y Pedagogía del sentido. Bogotá. Universidad Javeriana, 2004
- DEWEY, John. Democracia y escuela. revista trimestral de educación comparada. UNESCO. París. 1985
- MACHADO, Ana Maria. Entre vacas y gansos: Escuela, lectura y literatura.2003
- POE, Edgar Allan. Cuentos. Trad. Julio Cortázar. Alianza Editorial. Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, 1956.
- POE, Edgar Allan “Filosofía de la composición”, *Ensayos y críticas*. Trad. de Julio Cortázar, Alianza Editorial, Madrid 1973, p. 67.
- SOLE, Isabel. Estrategias de comprensión de la lectura. Barcelona: Editorial Grao,1997.

9.1.2 Taller II Creación de un sketche teatral.

Objetivo: Construir lazos de confianza y conocimiento emocional entre los participantes desde la creación teatral para que se generen procesos de inclusión a través del arte.

Competencias:

- Afianza comportamientos éticos y cívicos por medio de la cooperación que representa el trabajo en grupo a realizar creación colectiva
- Establece relaciones con los demás desde el juego y la creación de personajes implicando procesos de inclusión
- -Recibe o presta ayuda en la aplicación de conocimientos sobre la identificación de emociones

- Interactúa creativamente con los demás demostrando confianza tejiendo vínculos sociales y /o relaciones intra e interpersonales a través de la apreciación estética y juicios de valor.

Duración del taller: Consta de cuatro sesiones de tiempos diferentes

Recursos: Proyector de Películas, películas, tablero, marcadores, cartulinas y sobres, material reciclable, colores y pinturas, fotografías, fotocopias, libreta de apuntes.

Sesión 1

Actividad inicial: Previamente se desarrolla la dinámica de sensibilización. Seguidamente se hace la Proyección de una película dentro de las sugeridas y de acuerdo al gusto de los adolescentes. Posteriormente a manera de cine foro puede realizarse una construcción de imaginarios sobre las emociones suscitadas en la película. Por medio de la clasificación de los aspectos desarrollados por el personaje en sus acciones, formas de vestir, hablar, relaciones con otros personajes, palabras se debe realizar un ejercicio reflexivo.

Actividad de desarrollo: Se realiza la dinámica de asertividad correspondiente a manera de sensibilización. Por parejas, posteriormente, ubicar en un esquema similar a la pirámide de Maslow en el cual se irán ubicando las necesidades que salieron a la luz de la dinámica. Puede elaborarse un banco de respuestas para tal fin.

Actividad Final o de evaluación: También se pueden socializar las características de los participantes frente a emociones experimentadas de acuerdo a preguntas de reflexión vayan fluyendo de forma espontánea y voluntaria según la temática que ha surgido a partir de las impresiones suscitadas por la película y/ o personaje.

Algunos ejemplos de preguntas son las siguientes ¿Desde qué emoción estoy viviendo el día de hoy? ¿Qué necesidades emocionales tengo presentes durante el momento de despertar e la mañana? ¿Por qué me siento así? ¿Qué podría hacerme conectar conmigo mismo y con los demás? Etc.

Sesión 2

Actividad inicial: Por medio de caracterizaciones de personajes, ahora de otras películas que hayan tenido oportunidad de verla en común, los participantes por parejas deben elaborar una lista de actitudes y emociones en los personajes que más les llame la atención.

Actividad de desarrollo: Responder las siguientes preguntas con el fin de que queden como base para la actividad de la siguiente sesión:

- ¿En qué parte de la película aparece el personaje?

- ¿Qué hace el personaje dentro de la obra? (Acciones físicas)
- Al comienzo de la obra ¿qué siente hacia los demás personajes? ¿Por qué siente eso?
- ¿Qué sienten los otros personajes sobre su personaje? ¿Qué dicen de él?
- ¿Qué dice el personaje sobre sí mismo, sobre los demás, y de lo que sucede en la obra?
- ¿Cuál es su relación con el personaje protagónico?- ¿Qué tipo de relación tiene con los demás personajes?
- Al iniciarse la obra ¿qué objetivo máximo persigue el personaje? ¿Logra conseguirlo?
- Para alcanzar el súper objetivo ¿cuáles son los objetivos secundarios que se perciben en cada uno de los parlamentos?
- ¿Qué obstáculos se oponen al logro de sus objetivos? ¿Cuál es la reacción frente a estas dificultades
- ¿Daña o beneficia a alguien el personaje con sus acciones?
- En el desarrollo de la obra ¿cambian sus sentimientos hacia los demás personajes? ¿De qué manera? ¿Cambian los sentimientos de los demás hacia el suyo? ¿Cómo y por qué?³⁰

Actividad final o de evaluación: Retomar por medio de una carrera de observación ³¹ la caracterización de los distintos personajes y escribir las impresiones finales sobre la historia, conductas, hechos, etc., de cada uno de ellos.

Sesión 3

Actividad inicial: Leer de los ejemplos de voz en off sugeridos desde cada tipo de personaje, situación o escena con base en los ejemplos el listado de ejemplos.

Actividad de desarrollo: Producir un compendio por medio de un periódico mural o álbum que contenga reseñas cinematográficas que incluyan y refieran diálogos y fotografías de películas sugeridas. ³²

Actividad final o de evaluación: Plasmar a partir de dibujos las características generales físicas y sociológicas de los personajes según las preguntas anteriores.

Sesión 4

Actividad inicial: Resolver en plantillas y por escrito situaciones comunes en las cuales hipotéticamente se puedan desenvolver los adolescentes en proceso de inclusión (Ver anexo 9

³⁰ Extraído del blog <https://promotoreducacionartistica.blogspot.com.co/2013/02/los-personajes-y-sus-caracteristicas.html>

³¹ Las carreras de observación se realizan como su nombre lo indica, en un límite de tiempo y depende de la capacidad de seguir instrucciones y la actitud frente a la resolución de estas entorno a ir recolectando información pertinente para llegar hasta el final de las pistas. Se recomienda buscar en la web referencias y formas de crearla. También se recomienda que se realice en un espacio amplio.

³² Mirar referencias de este taller en la webgrafía sugerida para conocer las películas que aquí se postulan .

Ejemplo de sensibilización Dinámicas de autoestima y aceptación de roles frente a situaciones hipotéticas)

Actividad de desarrollo: La creación colectiva se realizará medida que los participantes se dividan en dos subgrupos. Uno de ellos intenta una improvisación, mientras el otro espera en un sitio diferente para no interferir con la creación del cuadro o sketch. Después de escenificar el sketch ante el otro subgrupo, uno de los observadores resume la escena y la comparte el proceso de creación, percepciones, pensamientos, emociones, etc., en una puesta en común. El subgrupo observador pasa, entonces, a ser actor y a su vez se somete a las críticas. De este proceso laborioso se sacan conclusiones que van a formar el cuadro final, sin ser definitivo.³³

Actividad final o de evaluación: A manera de mesa redonda en la cual debe quedar registro de cualquier tipo de las socializaciones, preferiblemente por medio de la técnica de moderador. Es de aclarar que estas propuestas deben surgir de parte de los participantes, para lo cual es necesario ofrecer una visión general a la temática a trabajar

Referencias a tener en cuenta para la formulación y ejecución de anterior taller:

- SABATER, Valeria. ¿Qué es y cómo nos ayuda la inteligencia intrapersonal?, (2017) La mente es maravillosa <https://lamenteesmaravillosa.com/descubriendo-la-inteligencia-intrapersonal/>
- SABATER, Valeria. La mente es maravillosa: *Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional*, 2007, <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-inteligencia-emocional/>
- TORRES, Arturo. Psicología y Mente: *La teoría de la personalidad según Carl Rogers*, (2015) <https://psicologiaymente.net/psicologia/teoria-personalidad-carl-rogers>
- TORRES, Arturo . (2017) Psicología y mente: La inteligencia intrapersonal, qué es y cómo se puede mejorar <https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-intrapersonal>

9.1.3 Taller III Me comunico a través de mi cuerpo

Objetivo: Reconocer el ejercicio físico y la creación teatral como forma de regulación emocional para la internalización de rutinas físicas y actitudinales para motivar la fijación de hábitos.

³³ La improvisación teatral es una forma de teatro espontáneo creada a través de la colaboración y el descubrimiento de diferentes factores que permiten contar historias. para lograr esto se apoya en ciertas destrezas que permiten un fluir en el juego, la comunicación y la narración. en una atmósfera segura y amigable los alumnos conocerán los conceptos básicos de la improvisación teatral por medio de juegos, ejercicios y actividades que les permitirán desarrollar habilidades para facilitar el despliegue de la creatividad. Existen distintas vertientes en el género: están los *sketches* que se componen de una serie de piezas interdependientes, que abordan una temática o un tipo de personaje determinado, como por ejemplo *Les Fâcheux*, de Molière; y están los *sketches* que son más bien piezas autónomas, independientes.

Competencia:

- Realiza rutinas para la regulación y motivación de emociones positivas a través de la identificación del lenguaje verbal y no verbal
- Utiliza técnicas de manejo de stress y expresión emocional propias de la creación teatral
- Practica la movilización del cuerpo como forma consciente para genera autonomía y autoestima de su persona demostrando persistencia para alcanzar una meta.

Taller que consta de tres sesiones con una duración aprox. de 2H 30 Min.

Recursos: Proyector, Papelería en blocks, hojas blancas, fotocopias, cámara de video o fotográfica, grabadoras,

Sesión 1

Actividad inicial: Como actividad principal se debe crear a nivel grupal el acercamiento a rutinas de yoga para reconocer los principios fundamentales de esta disciplina. Se propone que sean los adolescentes quienes por medio de un texto instructivo en el cual se refieran las figuras básicas y ejercicios que se concerté con el grupo para ser postulados como hábitos de calentamiento, relajación e identificación emocional. Se pueden sugerir imágenes como ayuda didáctica.

Actividad de desarrollo: Realizar los ejercicios teatrales propuestos por medio de juegos de improvisación.

Actividad final o de evaluación: Realizar una representación de estados de emociones a través del cuerpo.

Sesión 2

Actividad inicial: Realizar juegos de improvisación con saltos de cuerda, relajamiento muscular, ejercicios gestuales y vocales.

Actividad de desarrollo: A través del registro en diarios de campo y/o registros fotográficos etc. se trata de realizar una planeación de estrategias para desarrollar el empoderamiento frente a la formulación de metas, manejo del tiempo, etc.

Actividad Final o de evaluación: Se propone el trabajo de parejas para generar una reflexión escrita sobre las necesidades físicas de los participantes. También se deben escribir e identificar las debilidades y las fortalezas que ellos mismos han referido.

Sesión 3

Transmisión de emociones y promoción de empatía

Actividad inicial: Realizar Dinámica de autoestima. Es necesario se expliquen las actividades contenidas en esta dinámica.

Actividad de desarrollo: Jugar a representar personajes por grupos. También deben asignarse las funciones y roles dentro del montaje, Par eso es necesario que se conozca las pautas de creación del sketch³⁴ y un montaje a teatral a nivel general.

Posteriormente, se deben analizar el lenguaje corporal de alguno de los participantes y lo percibido en el grupo por medio de juegos de improvisación.

Actividad final o de evaluación: A partir de una Dinámica gestual (anexo 16) ayudar a otros al reconocimiento de sus emociones, visualización y proceso de trasmisión emocional por medio de trabajo en grupo entorno a:

- El dialogo en el cual expusieron sus puntos de vista al interpretar un personaje,
- Generar una encuesta con el fin medir las impresiones y niveles de percepción del total de actividades planteadas en este taller.

Con el fin de crear registros de la puesta en común de esta sesión de cierre, se sugiere se hagan videos y grabaciones, así como entrevistas referidas a cada uno de los juegos y ejercicios corporales que se han realizado en esta sesión.

Sesión 5

Ejercicios de movilización y cooperación

Actividad inicial: Medir y desarrollar en mayo r medida la competencia de identificación emocional en el grupo se realizan por medio de los ejercicios de movilización consciente del cuerpo, organizando el total de participantes en la medida, que queden en parejas o grupos pequeños con un líder en cada uno de ellos, frente a quienes presentan .

Actividad de desarrollo: Fijar hábitos por medio de un calendario, cuaderno o cartelera motivacional que contenga la planeación y visualización de las metas semanales, dificultades y formas de afrontamiento frente al montaje teatral.

³⁴ Técnica de representación teatral que puede aludir a un tipo de ensayo o composición escrita fundamentalmente breve; puede hacer referencia al esbozo o bosquejo de una imagen.

Actividad de Evaluación: Proponer y redactar en forma de un texto informativo o instructivo según lo percibido por los participantes cuales son las habilidades necesarias para montaje de un sketch de acuerdo a las actitudes y valores tenidos en cuenta desde un punto de vista grupal.

Referencias o sugerencias o webgrafías a tener en cuenta para el anterior taller:

- Blogspot (2013) Promotores de educación artística – Personajes y sus características. Recuperado de <https://promotoreducacionartistica.blogspot.com.co/2013/02/los-personajes-y-sus-caracteristicas.html>
- Artes (2010) Arte Escénicas- Ideas sobre la interpretación biomecánica. Recuperado de <http://arteescenicas.wordpress.com/2010/01/16/ideas-sobre-interpretacion-la-biomecanica-de-myerhold/>

10. Estrategias para la evaluación del programa

La evaluación es el medio para provocar y ayudar a los estudiantes a elaborar y desarrollar sus ideas y competencias básicas, ya que les permite seguir su propio progreso y valorar su aprendizaje. Pero cuando se trata de evaluar las emociones todo se complica, esto se debe a que siempre estás en contacto con las emociones y siempre se está aprendiendo sobre ello puesto que todas las situaciones que nos ocurren son nuevas para nosotros.

Por este motivo, se recomienda una evaluación centrada en la observación del participante y en el desarrollo de las emociones a lo largo de todo el proceso es la forma adecuada de evaluar este proyecto, puesto que mediante la observación y la puesta en marcha iremos percibiendo el desarrollo y la evolución de cada uno de los adolescentes. Es importante tener en cuenta que los cambios en su comportamiento dependerá de las características personales del adolescente, por lo que, en unos se puede apreciar los cambios mucho más rápidos, mientras que en otros puede ser más lenta y tal vez no se logre apreciar la regulación y gestión de sus emociones puesto que se trata de un aprendizaje a largo plazo.

Las emociones son solo posibles de valorar mediante un conocimiento previo del adolescente y un proceso de seguimiento próximo a las actividades realizadas por el mismo, interaccionando continuamente con él y con sus formas de hacer así como sus razonamientos. A continuación se detallan algunos de los posibles criterios de evaluación que se pueden utilizar para medir el desarrollo del participante a lo largo del proyecto.

- Expresa sus sentimientos y emociones ante diferentes personas.

- Conoce y reconoce las emociones básicas en sí mismo y en los demás.
- Relaciona las emociones con sus sensaciones corporales.
- Conoce y sabe diferenciar el vocabulario relacionado con las emociones.
- Es capaz de transmitir sensaciones mediante la utilización de las obras artísticas que realiza.
- Utiliza correctamente los diferentes materiales y los selecciona de acuerdo a sus afinidades.
- Relaciona los colores, sonidos, sabores y olores para transmitir diferentes sensaciones.
- Muestra interés por cultivar sus emociones.

Modelo didáctico para el desarrollo de la inteligencia emocional

Implicaciones metodológicas y didácticas desde la Mediación artística

Como resultado del análisis de la población y del instrumento que reveló los niveles y características de los talentos y áreas de la prueba SITE, se genera y propone el siguiente modelo didáctico para abarcar las estrategias para tal fin explican el tipo de relaciones que implica abordar didácticas desde las actitudes de emprendimiento confianza, persistencia y optimismo, la mediación artística y la formación emocional con base en los valores de la resiliencia, la cooperación y la empatía.

En primer lugar, la persistencia como actitud más importante, reclama hacer necesario el desarrollo de hábitos respecto a esta actitud como base del proceso. Es decir, esta actitud, persistencia, permite y sustenta a su vez el desarrollo del optimismo y la confianza al ser una de sus características, el fijar metas y alcanzarlas.

En cuanto a las relaciones dinámicas caracterizadas por un proceso flexible, interactivo que gira alrededor de los posibles conflictos que se presenten durante los talleres, estarían mediadas por dos triadas importantes: la primera de ellas, palabra - juego -representación, y la segunda emoción – pensamiento- acción.

En consecuencia, son los procesos creativos y mediáticos que a la vez que establecen relaciones con la experiencia cotidiana³⁵ los que permiten y conforman factores simbolización, a su vez también por medio de la palabra generar inclusión³⁶.

Desde la formación emocional, la otra relación a proponer en el diseño de las acciones del programa, es la que coexiste anterior y que se genera partir de la emoción, el pensamiento y la

³⁵ BERGER Y LUCKMAN, (1966) En su libro titulado *La construcción social*, sostienen que los procesos simbólicos son procesos de significación que se refieren a realidades que no son de la experiencia cotidiana. Este nivel de legitimación se distingue, además del precedente por el alcance de su integración significativa.

³⁶ Paulo Freire creía que los profesores deben comportarse como situaciones provocativas, fomentando una cultura donde cada uno debe aprender en comunión. Antes de enseñar a una persona a leer las palabras, había que enseñarle a leer el mundo.

acción como fin del proceso formativo. En este sentido, se entiende que desde la pedagogía dialogante la principal implicación consiste en mantener una visión multidimensional o ecosistémica y buscar conexiones o relaciones más allá de las comprensiones reduccionistas a las situaciones problema.

De esta manera, el conflicto es entendido como una situación psicosocial y emotiva que expresa un estado emocional determinado. Esto permite valorar acciones con las cuales se puede aclarar la situación emocional, lo que significa que es posible el joven comience un cultivo de hábitos, al mismo tiempo que busca fomentar y reforzar las habilidades que contribuyan a que se cultiven las actitudes que implican la educación emocional, y los procesos pedagógicos de la mediación artística:

Figura 7. Implicaciones metodológicas de las relaciones interpersonales y las actitudes de emprendimiento desde un enfoque de pedagogía dialogante.



Fuente. Autor

Como se observa cada actitud corresponde a una implicación actitudinal y pedagógica, que consisten en destacar la reflexión, la cual requiere de un enfoque hacia el hábito promoviendo la autonomía del joven. A su vez implica un juego de roles del pedagogo o mediador, en el cual puede tomar distancia o no, participar u observar.

Para tal fin, es necesario desarrollar así como potencializar los hábitos y prioridades consignados en el cuadro de hallazgos (tabla N.2) en las actitudes que los fomentan, proponiendo una base sobre la persistencia, el optimismo y la confianza.

Jürgen Habermas (1929-actualidad) y Georg W. Hegel (1770-1881)³⁷ cada uno desde su ámbito, sugieren que es posible, dentro del marco de las actitudes perfectibles en el ser humano, una búsqueda constante de su humanización, ya sea desde la eficacia en la comunicación, o desde la filosofía de la dialéctica. Es por esta razón, que en lo referente a la dimensión o enfoque social de las emociones, se puede decir que están relacionados dentro una escala de valores que se establecen a través de las relaciones interpersonales en los distintos contextos y experiencias, razones por las cuales, es indispensable el entendimiento del diagnóstico realizado, proponiendo una mirada a su ser en las dimensiones biológica, psicológica y social.

En esta medida, estos elementos, encuentran correspondencia dentro del aprendizaje social de **Fals Borda**,³⁸ señalando que ciertas conductas son susceptibles de ser aprendidas a manera de habilidades sociales, que requieren un marco de práctica, es decir, que las actitudes de tipo social e

³⁷ **Habermas, Jürgen**, (1929-actualidad,) es uno de los filósofos y sociólogos vivos más importantes de la actualidad. Se ha dicho de él que es el teórico alemán más influyente después de Heidegger. Y con independencia de la verdad de este aserto, lo cierto es que la repercusión de su obra está fuera de toda duda desde que a principios de los sesenta viera la luz su primer ensayo sobre la opinión pública y, sobre todo, desde que en 1981 publicara una de las obras filosóficas más relevantes de la segunda mitad del siglo XX: *Teoría de la acción comunicativa*. El descubrimiento de los intereses rectores del conocimiento permite ampliar el marco científico e impugnar con cierta solvencia las pretensiones del cientificismo. Así como existe un ámbito apropiado para la expansión de las informaciones empírico-analíticas, existe otro que determina la cientificidad y validez epistemológica de las ciencias sociales e históricas, y un tercero que fundamenta el saber crítico. Con su teoría de los intereses rectores del conocimiento, Habermas por un lado admite la validez de diversos planteamientos científicos y asume algunos postulados contemporáneos (como parte de la tradición hermenéutica), pero también se ve obligado a enfrentarse con H. G. Gadamer y a recusar la pretensión universalista de su proyecto. El debate entre Habermas y Gadamer fue tan fructífero que justificaría un trabajo aparte; baste con mencionar que, desde la óptica de la Teoría Crítica, la hermenéutica gadameriana no ha de nublar la intencionalidad práctica y política de las construcciones teóricas. ³⁷ **HEGEL, G.W (1770-1981)**. Este filósofo se concentró en las ideas de Platón y Heráclito para plantear que la contradicción abarcaba un estilo de pensamiento clásico que transgredió la estructura universal para dedicarse en vano a determinar la lucha entre el bien y el mal o entre la Naturaleza y el Espíritu.

³⁸ **FALS BORDA, Orlando Barranquilla** (1925- 2008) fue un Investigador y sociólogo colombiano, quien fue un Investigador y sociólogo colombiano, El recorrido fundamental de la obra de Fals Borda está dado en la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los "sectores populares" (campesinos y proletariado agrícola en lo fundamental), en cuya praxis postula la "investigación-acción participativa". Su obra es consultada en todas partes, al considerarse que activa innovaciones metodológicas en la práctica sociológica.

imitativo, suplen algunas alteraciones en contextos de exclusión, reemplazando la marginación, por oportunidades de construir y compartir socialmente imaginarios y experiencias.

En cuanto a las dinámicas del juego y la emoción, llevadas más allá de la palabra, cuentan con este espectro de incidencia sobre las habilidades sociales y humanas, es decir desarrollan inteligencia social, que en palabras de Damasio (2018)³⁹, la manifestación de inteligencia verdadera, es social o no es inteligente.

Esto se explica, desde un enfoque antropológico, en el cual existen procesos de simbolización que paralelamente, generen reflexión. Así mismo, las anteriores implicaciones generan un intercambio de roles y experiencias significativas, en las cuales se forma en el respeto y la fijación de límites, y aportan a la horizontalidad del proceso.

La conciencia de los roles del mediador e implicado, se materializa a través de dinámicas y tejen relaciones que van más allá de los hechos en sí. La trascendencia de la comunicación no solo en el lenguaje hablado, sino también en todos los juegos que incluyan una acción y una representación basada en la expresión y la reflexión, pueden sustentar implicaciones pedagógicas que promuevan vínculos afectivos. De esta forma, las distintas expresiones creativas adquieren un papel fundamental en los procesos de inclusión al mismo tiempo que forman desde lo emotivo.

¿Cómo favorece la resiliencia las actitudes de emprendimiento, inclusión y formación emocional en los procesos de la mediación artística y otros valores?

Haff y Maffesoli y muchos otros sostienen desde la psicología y la filosofía (constructivismo social) y la antropología (estudios culturales) defienden un concepto de identidad no esencialista sino sujeto al contexto y dinámico. El espacio potencial y de experimentación segura está relacionado con la confidencialidad garantiza que lo expresado en los talleres no traspasará las paredes del espacio en el que se desarrolla y contribuye a que la actividad constituya un lugar seguro que refuerza su propia autoestima y la confianza.

A su vez, la resiliencia entendida como la capacidad de superar el trauma que implica la capacidad poder hablar después de haber pasado por un proceso llamado integración del trauma que conduce a un recorrido simbólico, incluye el arte el cual actúa como una vía de expresión que permite conectar con las propias dificultades para luego presentarlas metafóricamente en sus creaciones. La expresión a través de las producciones artísticas es un camino hacia la superación de dificultades, a partir de un recorrido simbólico que se realizará mediante representaciones artísticas.

³⁹ Cinema Modeoff, [When Emotions Make Better Decisions - Antonio Damasio](http://fora.tv/2009/07/04/Antonio_Dam...) Complete video at: http://fora.tv/2009/07/04/Antonio_Dam... Antonio Damasio, noted researcher and professor of neuroscience at USC, explains how emotions are integral

Asunción Moreno expresa que la expresión metafórica, a través de las producciones artísticas, es un camino hacia la superación traumática, a partir de un recorrido simbólico que se realiza mediante las representaciones, que pueden ser plásticas, visuales, dramáticas (teatro), danza, clown o cualquier otra forma artística.

Para Edith Henderson Grotberg (2003) en su estudio proponen la existencia de varios factores de resiliencia, que agrupan en tres categorías: *lo que tengo* (apoyos externos de familiares y amigos, modelos de conducta o servicios institucionales de protección social); *lo que soy* (apoyos internos extraídos de los elementos positivos de nuestro carácter, por ejemplo, la serenidad de ánimo, la responsabilidad, el humor o el altruismo), y *lo que puedo hacer* (esto es, la habilidad para interactuar con los demás y resolver problemas comunes). En este sentido, la atención al buen desarrollo de estos tres factores favorece la resiliencia.

Figura 8. Mándala de la resiliencia de Wolin



Fuente. Tomado de Moreno, Asunción, La Medicación artística

Ahora bien, al promover el empoderamiento que aumenta con la percepción de control personal, la aproximación proactiva hacia la vida y comprensión crítica de la realidad, en este marco de referencia la resiliencia abarca los aspectos de:

- La independencia en las habilidades y manejo de recursos en el trabajo con los otros, como resultado, aparece el sentido de control sobre la propia vida, la conciencia crítica y el comportamiento participativo.
- Las actividades de mediación artística permiten ponerse en contacto con su propia interioridad, o sea con las propias visiones, sueños y esperanzas movilizándolo la creatividad a través de la propia emergencia de la subjetividad y la espiritualidad.
- La reflexión como elemento de cohesión para realizar la producción de las obras artísticas hasta los ejercicios físicos y hábitos como la meditación.
- La capacidad de reír y aprender de las equivocaciones propias y de los demás posibilitadas a través de los momentos de reflexión y puesta en común.

MODELO DIDÁCTICO

1 ¿Cómo funciona la metodología de la Mediación artística M.A para el proceso de inclusión social y la formación emocional?

Dentro de las pautas de la mediación artística, se hace referencia a los tres elementos a tener en cuenta en los diseños de talleres: la formación emocional para la inclusión social, así como los posibles impactos a nivel cultural de la mediación artística, enmarcadas en las dimensiones básicas del aprendizaje emocional, las habilidades sociales y las habilidades personales, para conseguir empoderamiento del adolescente frente a su formación integral.

Desde esta perspectiva, la pedagogía de la mediación artística para la formación emocional funciona de la siguiente manera:

- Como principio de una de las pedagogías, utilizadas en el contexto de la población de adolescentes que se motivan hacia actividades de tipo físico, que promuevan la construcción de vínculos interrelacionales, facilitando un espacio de escucha compartida y de generación de una nueva realidad.
- Los vínculos afectivos deben cultivarse dentro de la interacción de los jóvenes en la elaboración de las representaciones. Este tipo de ejercicio le permitirá al joven reflexionar sobre su propio proceso vital que fortalece el autoconocimiento.
- Presentar dinámicas propias dentro de la socialización en la mediación es ponerse de acuerdo, respetar, compartir o no puntos de vista sobre los procedimientos, materiales, tiempos, etc.

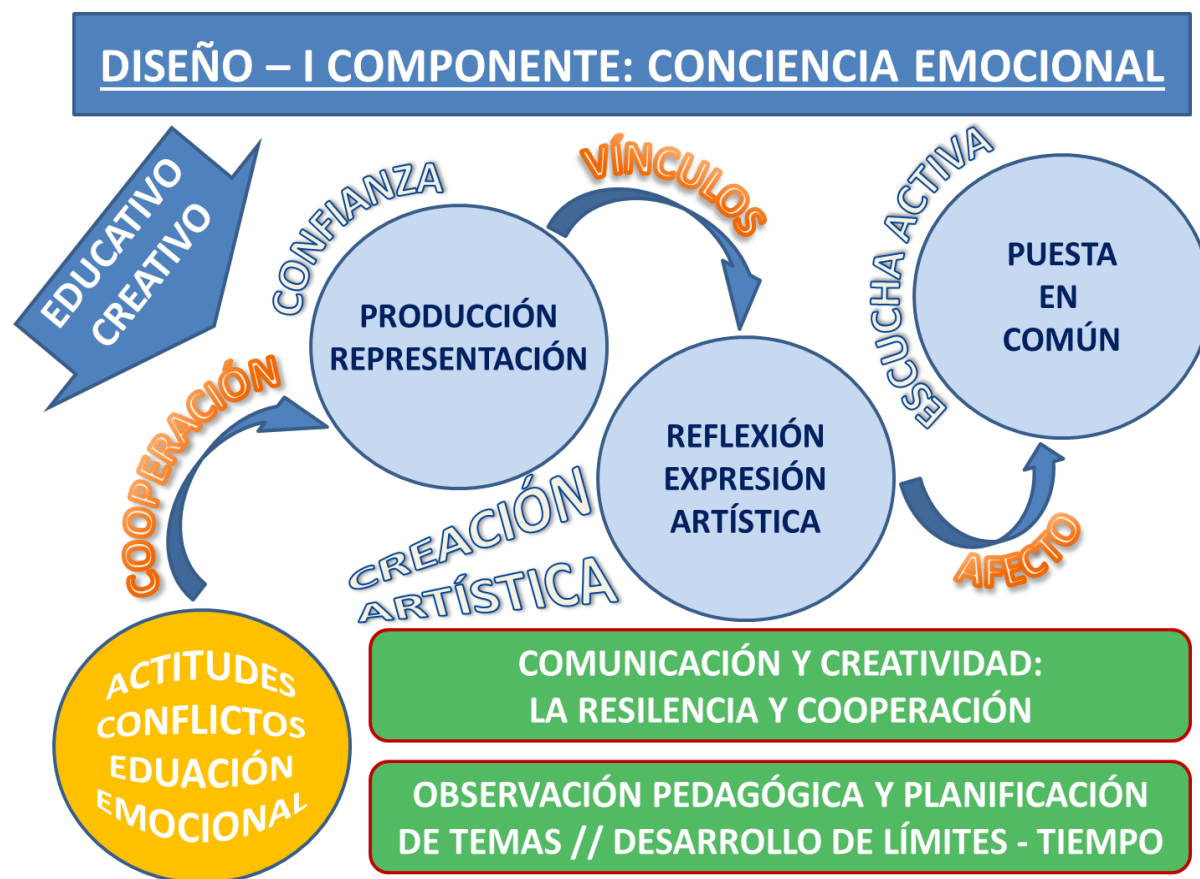
Planificar los objetivos del taller, recoger los intereses del grupo y poner a disposición las técnicas y procedimientos para desarrollar sus ideas y el material necesario. Las propuestas deben ser siempre de técnicas, procedimientos, o de materiales para utilizar, pero no de contenidos.

Reflexionar y presentar su obra y compartir lo que desee del proceso de producción. En este momento es importante porque es la forma de tomar conciencia de aspectos que si no dedicamos este espacio a

pensar y comunicar se evaporan. Es un momento importante que desde la psicología gestáltica, se denomina darse cuenta y se lleva a cabo en el momento final: la puesta en común.

La puesta en común también es un espacio en que, además de tomar conciencia de los contenidos que están apareciendo en las obras, se puede hablar de que decisiones se han tomado en el proceso de creación, que alternativas se han ensayado, cómo se han elaborado las dificultades que presentan los materiales cómo ha influido la mirada del otro y de las dinámicas grupales.

Por lo regular observar atentamente estas dinámicas dan cuenta de las dificultades que han tenido dentro del taller en las relaciones interpersonales, que pueden ser un indicio de sus pautas de relación a lo largo de las actividades a proponer.



1 ¿Qué elementos anteceden a la inclusión social?

Desde la situación real de los adolescentes infractores y su formación emocional, es muy importante lograr el desarrollo de capacidades que apunten a la práctica de la cooperación y la empatía, dentro de las dinámicas propias de los talleres diseñados en el programa. El problema de la exclusión desde distintas perspectivas, afecta la dimensión social teniendo en cuenta la teoría de las emociones.

La reincidencia, entendida como la mayor problemática de estos jóvenes, de salir de internamiento a volver a ser internado, de delinquir y seguir considerando que es una forma adecuada y justificada de supervivencia es la situación con mayor influencia en su ser biopsicosocial. La relevancia del diseño de estas acciones, consiste en transformar su realidad por medio de la promoción de vínculos afectivos y sociales que le cambien su baja motivación, confianza, optimismo y persistencia. Este tipo de normalización de la exclusión social, es una problemática que existe en muchos países y surge como una forma de expresión de la pobreza y no parece ser exclusiva en Colombia.

El tránsito de la vulnerabilidad de ciertos sectores sociales a la exclusión social, parece estar relacionado con el problema de la reincidencia de los adolescentes al delito y a su situación de internamiento. La falta de formación en valores y de educación hace que este fenómeno coexista y dependa de la ineptitud emocional. La exclusión social tiene tres dimensiones, la económica, la política y la social. La económica es el resultado de la falta de empleo, de trabajos irregulares y de ingresos por debajo de los niveles necesarios para hacer frente a las necesidades que impone el contexto (hacer frente al pago de vivienda y servicios, alimentación, educación, salud, vestido, cultura y ocio). Si se considera que en una sociedad de mercado es imposible la inclusión social sin un mínimo de capacidad adquisitiva, se hace urgente a necesidad de replantear los proyectos de vida de los jóvenes hacia modelos de inclusión integrales, que promuevan su éxito en su inserción laboral.

La privación social responde a la ruptura de los lazos sociales o familiares y comporta exclusión y marginación, además de un deterioro en la autoestima y la salud. Según el informe sobre exclusión social y desarrollo social de España, (Lorenzo Gigaltz 2014) ⁴⁰ se señalan varios tipos de trayectorias en la exclusión, (debido a la pérdida de empleo, cambios dramáticos en la situación familia o con discapacidades por discapacidad laboral o ingresos insuficientes. En pocas palabras, la exclusión sea cual sea su tipo, se considera un proceso que puede ser reversible.

Es por estas razones que dentro del diseño de los talleres se integran varias miradas sobre la inclusión que se propone amortiguar y generar a futuro una baja en la cifra de reincidencia al centro de internamiento o en un futuro a la cárcel por parte de los adolescentes, retomando algunos de estos aspectos, que son dialógicos y dinámicos entre distintas áreas y ciencias como la psicología, la filosofía y la educación social, la educación artística y la arteterapia que dan origen a la mediación artística como herramienta de inclusión a estas poblaciones que de algún modo han sido vulnerables, excluidos o marginados desde un enfoque de derechos sociales.

⁴⁰ Citado por MORENO GONZALES, Asunción en *La medicación Artística, La exclusión social*, pág. 22

¿Cómo funciona la mediación artística en la inclusión social?

Arheim⁴¹, psicólogo gestáltico alemán, el arte ayuda al hombre a situarse en la complejidad del mundo y entiende que la educación es incompleta si no existe la expresión artística. Para Arheim el uso de las imágenes está presente en todo proceso de simbolización. Explica que quienes adquieren destrezas en el campo del arte, las adquieren en otros ámbitos de la vida. Este autor pone el acento en otro aspecto de la mediación artística: La Representación.

La capacidad transformadora de la experiencia artística es el nudo de reflexión de muchos psicoanalistas. Hanna Segal plantea en su obra Sueño, Fantasma y arte (1991) de como frecuentemente el artista percibe su obra como una criatura simbólica cómo cualquier actividad reparadora tiene elementos simbólicos, por lo tanto el mundo que recrea el artista tiene que ser una actividad reparadora.

María cristina Rojas y Susana Sternbach en *Entre dos siglos, Una lectura analítica de la posmodernidad* (1997), plantean que la cura consiste en reencontrarse con rostros del pasado y darles sentido; para ellas no hay elaboración sin memoria y la posibilidad de crear va ligada a la re significación de la propia historia. Retoman la idea que ya planteó Freud de las construcciones en el análisis, cuando expresa que el paciente construye un significado a través de los recuerdos. (MORENO, pág. 32)

El argentino Norman Dezin señala la idea de la escena como un fragmento significativo vamos localizamos e interpretamos experiencias de subjetividad en la construcción narrativa del suceso, la memoria tiene un papel primordial enfatizando en cierta parte y obviando en otras. Lo real se perdió para siempre, si es que alguna vez existió, para dejar paso a las realidades subjetivadas que además van variando en el devenir del tiempo .Los relatos se transforman, nuevos significados desplazan o enriquecen a otros anteriores en el magma en constante movimiento con la identidad. Es decir que aparecen nuevas formas de consciencia, que permite nuevas perspectivas.

El sujeto, con su biografía y su cuerpo y su contexto, recurre a la memoria para recrear su contexto, recurre a la memoria para recrear esa escena, ese discurso parcial que se hace presente, que se actualiza, en un espacio en el ahora, y lo hace desde un cuerpo simbólico que recuerda desde un lugar distinto a la consciencia; ese cuerpo es el de que nos habla Françoise Dolto (1908-1988): La imagen del cuerpo es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica (Dolto 1986). Por su parte Donal Woods Winnicott (1896-1971) y su teoría del objeto transicional. Para él niño adopta un objeto como sustituto de la madre, para calmar la angustia que le supone la separación de ella, y este constituye su primera creación simbólica. Aparece el principio de realidad, con el reconocimiento del objeto como algo externo, que no es él.

⁴¹ARHEIM, Rudolf (1904-2007) fue un psicólogo y filósofo nacido en Berlín Alemania en 1904. Influidor por la psicología de la Gestalt y por la hermenéutica. Realizó importantes contribuciones para la comprensión del arte visual y otros fenómenos estéticos

Lo mismo sucederá en los talleres de creación artística, es decir la obra no es la persona que la crea, pero la representa. Todos estos autores explican como la educación artística facilita el despliegue de los procesos y por tanto contribuye al desarrollo de la persona. En cuanto a la educación social, el principal interés versa en la perspectiva de mediación: aquello que se sitúa entre el sujeto de la intervención educativa y el profesional. La mediación artística es una herramienta para acompañar a las personas y a los grupos, para el desarrollo comunitario y la cultura de la paz.

Cuando se hace referencia acciones mediadoras de conflictos ni lo entendemos como una enseñanza o transmisión de contenidos culturales. Se Considera que la mediación es un trabajo previo que se ha de hacer para que el sujeto de la educación pueda encontrarse con lugares, personales y contenidos. La mediación es entendida como la emancipación progresiva del sujeto.

Se trata por tanto de acompañar un proceso de educación artística con una metodología concreta de intervención, para conseguir objetivos educativos y sociales: mejorar la vida de las personas implicadas, fomentar la inclusión social, promover la autonomía y desarrollar la cultura de la paz.

A partir de la aparición de movimientos artísticos que consideran la creación artística como un generador de pensamiento y como un espacio de libertad para el individuo, la educación artística se ha venido ocupando de la aportación que hacen las artes al desarrollo humano en general y a la educación en particular.

Autores como Eisner (1995), Gardner (1987), Arheim (1993) Goodman (1976, 1990, 1995) y Read (1982) son algunos de los que ayudan a dar luz sobre los cambios y mejoras que promueven los proceso de creación. No existe un único modelo de educación artística, por lo menos se pueden mencionar cinco concepciones distintas de las cuales solo se destacan tres en el ámbito de la mediación artística

¿Qué modelos en la mediación de conflictos inciden en la metodología de la M.A?

El modelo expresionista promueve el desarrollo de la expresión y la creatividad a través del arte, por su contexto histórico (II guerra mundial) se basó en el sentido de que insiste que la persona se exprese y plasme su mundo interior en una creación artística. A su vez se destacan para fines del diseño de talleres:

- **El modelo de alfabetización visual o de lenguaje visual:** entiende que el arte y las representaciones visuales funcionan como un lenguaje, y que la educación artística ha de insistir en aprender sus reglas como si fuera una gramática.
- **La educación para la cultura visual:** se basa en la proliferación de lo visual en el mundo contemporáneo como fenómeno cultural-global y se basa en el desarrollo de la capacidad de analizar y de interpretar den forma crítico el mundo desde las representaciones visuales.

El modelo expresionista será el más cercano al paradigma de mediación artística, pasando por el modelo para educación para la comprensión de la cultura visual pues, este último contiene elementos de interés como la reflexión de las imágenes desde una perspectiva crítica.

Eisener y su mirada contextualista supone que la tendencia contextualista es la que se preocupa por todo lo que se puede aprender de forma colateral con el arte, que constituye un vehículo de autoexpresión impulsor del pensamiento creativo.

¿Cómo actúa la mediación artística en procesos de inclusión social?

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace seres humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos.

A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden. Esto permite a las personas salir de su realidad y acceder a la cultura, con lo que esto implica, imaginar, crear, acceder al mundo simbólico, recrear la propia realidad, inventar jugar.

Muchas veces los talleres de mediación artística despiertan en los participantes las ganas de aprender a escribir y leer si antes no lo han hecho, y de acercarse al arte, a la literatura o a la música, por ejemplo, (MORENO 2016, 31).

Por otra parte, proporciona una mirada no estigmatizadora cuando los procesos y resultados de los proyectos se presentan a la ciudadanía permiten modificar la mirada de ésta hacia colectivos de exclusión social, rompiendo estereotipos. Esto hace que la persona conecte con sus propias capacidades y que a través del taller replantearse su representación de sí mismo y proyectarse de otra manera al mundo.

Otro aspecto importante en la mediación artística es que para lograr la inclusión social la búsqueda de identidad, como un objetivo implícito, por ejemplo en el arte comunitario, es que Para Stuart Hall el problema de la identidad (1932-2014) puede ser entendido como un reconocimiento algún origen común o unas características compartidas con otras personas, o grupo o con un ideal, (MORENO, 52)

Conceptos claves

El material y los procedimientos.

Estos son relativos al uso que se dé y las técnicas a implementar, si por ejemplo se trabaja el dibujo inicial, los lápices y por ejemplo el uso de la línea tendrá el protagonismo en arte de dos dimensiones al trabajar con el papel, o en el caso de la cerámica al trabajar con arcilla o barro aparecerán en realidad tridimensional, pequeñas o grandes figuras en volumen. Si el espacio es pequeño, se prestará más atención al detalle que si se trabaja en un espacio, grande en cuyo caso permite un acercamiento más gestual donde el cuerpo está más presente. En relación al procedimiento, son las técnicas por ejemplo de relajación y/o expresión en determinados momentos que contribuyan al desarrollo del taller. Por ejemplo ejercicios teatrales, de respiración, de expresión corporal, de confianza, etc., trabajar con los ojos cerrados o abiertos, pues en el último caso se presenta la parte más consciente de la persona, mientras que en el segundo aspectos más inconscientes infantiles y despreocupados.

En el caso de las artes escénicas (teatro, danza, circo, clown) la representación parte del cuerpo y/o lenguaje. En el caso del teatro, el punto de partida suele ser compartir historias o relatos, a partir de los cuales se va creando un guion o un guion de la obra, o bien entre todos ir construyendo una obra de teatro.

Se hace necesario ir a las experiencias de los participantes y es de esta manera como como se hace posible volver una y otra vez a las heridas emocionales de los participantes, aspectos que no se han podido simbolizar, “(...) en la expresión creativa se proyectan aspectos del pasado de los participantes y es de esta manera como en algún momento aparecerá la simbolización, desde la tercera persona. En el personaje creado, el movimiento del cuerpo, el objeto artístico o en las imágenes creadas quizás se concrete de forma simbólica algún significado que quedó sin elaborar, y en ese momento ocurrirá la simbolización y algún nudo se habrá deseado.” MORENO (2001)

En relación a la manipulación de materiales y la forma en que se da su utilización, el espacio donde interviene y mientras tanto deposita en sus creaciones emociones y significados. Los materiales se transforman y transforman a la vez a quién los crea. El proceso creador permite la aparición de lo que somos y cómo somos y cómo actuamos poniendo en juego la memoria, el saber, la percepción, la experiencia la emoción, lo consciente, lo inconsciente, en un espacio de libertad que construye la singularidad.

Si la obra de arte actúa como metáfora del mundo en la que las representaciones son la representación de algo ya representado, de algo anterior que se actualiza: “Comporta una mirada atrás y un reajuste. Es repetición de las primeras imágenes y creación. La creación de imagen permite una misma concreción del mismo pero actuando de otra manera, reestructurando el yo”. (SEGAL, 1998)

Lo que se produce en el espacio de mediación artística tiene que ver siempre con el sujeto que crea, ya que emerge de su realidad interna, y por tanto está cargado necesariamente de subjetividad y emoción. Nada de lo representado resulta indiferente. La emoción es un estado afectivo que experimentamos, una recreación subjetiva. La experiencia de una emoción que involucra cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo y genera un movimiento interno, moviliza hacia el cambio.

En los talleres el sujeto se emociona a la vez que piensa y actúa. En algunos momentos prevalece la actividad, en otros el pensamiento, en otros se entrega la acción y la producción sin pensar, llevado por su energía creadora. La creación genuina es el juego y se concreta en una representación, que puede ser corporal, plástica o desde cualquier lenguaje artístico. El sujeto se expresa en sus representaciones en primer lugar y posteriormente con la palabra, en el espacio de puesta en común de las obras, creándose así un triángulo en cuyos vértices situamos el juego, la representación y la palabra.

En consecuencia, al expresarse con sus representaciones y posteriormente con la palabra, en el espacio de puesta en común de las obras, creándose así un triángulo en cuyos vértices situamos el juego, la representación y la palabra. El juego es el que tiene que ver con el manejo de materiales, con el uso de la

palabra, creando relatos, objetos y representaciones. Por otro lado mientras esto sucede, al verbalizar aparecen emociones y significados.

Otro aspecto muy importante de los efectos de la mediación artística es que es una forma de mediación en la resolución de conflictos en el sentido de lograr un acercamiento entre dos o más partes enfrentadas, y la superación de diferencias, actuando de la siguiente forma: “El cocimiento del otro y la creación de vínculos afectivos. Compartir el espacio de creación conlleva necesariamente a la creación de vínculos entre las personas del grupo sin importar sus diferencias. A veces la percepción del otro es demonizada, es decir se identifica al otro como una amenaza para nuestra identidad, sus propuestas deformadas, se instala el autismo, y el diálogo y la negociación se vuelven imposibles” (MORENO, 2016) Esto significa que es a través de la mediación artística que aparece el reconocimiento del otro, la empatía y el diálogo. Es este sentido es especialmente importante, para que se creen lazos entre los participantes, el momento de reflexión y puesta en común que suele incorporarse en los talleres después del momento de producción.

En lo referente a la superación de traumas, Para Noris Cyrulnik, experto en resiliencia afirma que “gestionar el trauma suelen existir malas soluciones son dos. La primera, no de hablar de ello, porque se sufre a escondidas, la segunda, hablar de ello te convierte en alguien distinto, un poco monstruo” (Cirullnik, 2009, pág. 45). Como solución plantea que el arte constituye la tercera vía. Desde la representación y la ficción pueden expresarse lo que de otra manera o permanecería en silencio (y por lo tanto sin elaborar) o comporta una mirada estigmatizadora del contexto, difícil de gestionar.

“Una novela, una película, una obra de teatro, un ensayo filosófico que permita al herido no hablar de sí mismo (que te resulta demasiado difícil) sino de un representante” (Cyrulnik, 2009, pág. 45). El arte es la expresión en tercera persona, permite expresar sin ser señalado, y la expresión promueve la resiliencia y la superación del trauma. (MORENO, 2016, Pág. 65)

Tiempo y espacio.

El tiempo debe ser extenso para que exista el espacio para la producción y otro para la puesta en común. No es necesario ser exigentes con las producciones. No en el sentido que no ocurra solo una expresión motriz determinada, sino que haya un trabajo, un recorrido entre la idea inicial y el resultado, una elaboración plástica.

De esta forma irán apareciendo los problemas que requieran atención para ser resueltos, negociar los materiales, organizar los tiempos y el procedimiento de intervención en el caso que sea una tarea grupal. Las sesiones se dividen en dos partes La primera de trabajo de trabajo en el taller a partir de los materiales. Las producciones pueden ser individuales, por parejas o en pequeños grupos, incluso entre todo el grupo. En el segundo el mediador invita a la persona a que hable sobre la experiencia y la obra.

Procesos de simbolización y representación

Es un campo que interesa tanto en la filosofía como la psicología. El proceso de simbolización en palabras sencillas se puede definir como lo que trasciende al hombre a su humanidad, permite acceder a la cultura, la comprensión del mundo y explica por qué las actividades artísticas constituyen una herramienta tan valiosa para trabajar con personas en situación de exclusión social. Schokolnik,⁴² plantea la simbolización como un proceso psíquico que se nutre de las vivencias de la persona, en el cual ésta, representa un significado cargado de emociones de forma metafórica,...”las cuales configuran cadenas de representaciones mediante las cuales se constituye lo que podríamos concebir como una verdadera malla que permite la circulación del afecto.

Una malla siempre disponible para una permanente reestructuración y movilidad” (Schokolnik, 2007, pág. 28)⁴³ Desde el punto de vista de Piaget, sostiene que en la edad del pensamiento mágico los niños y niñas, por medio del dibujo y el juego de roles, adquieren la capacidad de simbolización, es decir, se complementa con lo que sostiene Winnicott (1994) quién expone el juego como algo fuera del niño, como creación simbólica y que constituye una entidad intermedia entre el individuo creador y el mundo.

En este sentido, los elementos que se ponen en juego son por un lado, la palabra, el juego, y la representación como producciones metafóricas que hacen alusión a un significado inasible en cuanto inconsciente. A su vez los tres elementos palabra, representación y juego, actúan a partir de la cognición y acción pasando por el cuerpo. El cuerpo en movimiento es capaz de construir procesos comunicativos igual o más efectivos que la expresión oral, favoreciendo los procesos de simbolización.

Esto significa que los elementos que entran en acción son: la palabra, el juego, y la representación como producciones metafóricas que hacen alusión a un significado inasible en cuanto inconsciente. A la vez estos tres elementos (palabra, representación y juego) actúan a partir de la cognición, la emoción y la acción, pasando por el cuerpo. El cuerpo es capaz de favorecer procesos comunicativos, iguales o más efectivos que la expresión oral, favoreciendo procesos de simbolización:

- La simbolización por tanto como proceso inconsciente es un mecanismo que supone en marcha y actúa independientemente de la voluntad del sujeto y sin que él o ella se den cuenta. Permite asimilar, digerir, metabolizar, comprender de forma profunda, más allá de explicaciones racionales, elaborar percepciones, emociones y experiencias.
- A través de la representación de una idea, un recuerdo o una emoción, ya sea a partir de la palabra, el cuerpo en movimiento o la representación de una obra plástica, el proceso de simbolización puede desencadenarse, y entonces posibilita la superación de una situación estresante, un trauma, un

⁴² SCHKOLNIK Florencia, miembro de la asociación Psicoanalítica de Uruguay, Documento de cátedra, un acercamiento a la vida cotidiana desde los conceptos “...cambiar el mundo en lugar de interpretarlo significa no solamente cambiar el mundo exterior, sino, sobre todo, cambiar la cotidianeidad.”

⁴³ Citado por Moreno, La mediación artística, ¿Cómo actúa la mediación artística, pág. 59

problema, etc., mediante la comprensión de un hecho o unas circunstancias que constituían un nudo que le impedían superar una situación o encontrar el camino sobre su situación actual.

REFERENCIAS

MORENO, Gonzales, Asunción (2016) La mediación Artística, Marco metodológico de los talleres de la mediación artística, Ediciones Octaedro, Barcelona

WEBGRAFIA

<https://lasolucionelegante.com/2011/04/17/8-maneras-de-utilizar-la-voz-en-off/>
Consultada el 25-02-2018

https://www.recursosep.com/2019/01/20/126-dinamicas-de-educacion-emocional/?fbclid=IwAR17Zwmy-Z8ukZzGEBZ5qcXMCzH8OXcaQNBYYtSXXceIdS641ZCy5EAt_z-U Consultada el 20-02-2019

<http://webdelmaestrocmf.com/portal/130-dinamicas-educacion-emocional-tus-clases/> Consultada el 20-04-2019

Anexos

Anexo 1. Poema El Cuervo

Una vez en una medianoche triste, mientras meditaba, débil y cansada,
 Durante muchos, un pintoresco y curioso volumen de historias olvidadas.
 Mientras asentía, casi dormitando, de repente vino un tapping,
 A partir de alguien golpeando suavemente, golpeando la puerta de mi cámara.
 "Es un visitante", murmuré, "llamando a la puerta de mi cámara—
 Solo esto y nada más".
 "Ah, claramente recuerdo que fue en el sombrío diciembre;
 Y cada brasa moribunda separaba al fantasma sobre el suelo.
 Deseé ansiosamente el día siguiente;
 De mis libros surge el dolor, el dolor por la pérdida Lenore,
 Por la rara y radiante doncella a quien los ángeles llaman Lenore:
 Sin nombre aquí para siempre.
 "Y el crujido sedoso, triste, incierto de cada cortina púrpura
 Me emocionó, me llenó de terrores fantásticos que nunca antes había sentido;
 Así que ahora, para aquietar los latidos de mi corazón, me paraba repitiendo.
 "" Hay un visitante que pide la entrada a la puerta de mi cámara:
 Algún visitante tardío entrando por la puerta de mi habitación;
 Esto es y nada más".
 "En ese momento mi alma se hizo más fuerte; no dudando más,
 "Señor", dije yo, "o señora, le pido sinceramente su perdón;
 Pero el hecho es que estaba durmiendo la siesta, y tan gentilmente viniste rapeando,
 Y tan débilmente viniste haciendo tapping, tocando en la puerta de mi cámara,
 Que casi no estaba seguro de haberte oído ", allí abrí la puerta de par en par;
 Oscuridad allí y nada más.
 "Profundamente en esa oscuridad mirando, por mucho tiempo estuve allí preguntándome, temiendo,
 Dudando, soñando sueños, ningún mortal se ha atrevido a soñar antes;
 Pero el silencio fue ininterrumpido, y la quietud no dio señal,

Y la única palabra que se habló allí fue la palabra susurrada, "¿Lenore?"
 Esto lo susurré, y un eco murmuró de nuevo la palabra: "¿Lenore!"
 Simplemente esto y nada más.
 "De vuelta a la cámara girando, toda mi alma dentro de mí arde,
 Pronto volví a escuchar un golpeteo algo más fuerte que antes.
 "Seguramente", dije yo, "seguramente eso es algo en la celosía de mi ventana;
 Déjame ver, entonces, qué hay allí, y explorar este misterio ...
 Que mi corazón se quede quieto un momento y que este misterio explore;
 "¿Es el viento y nada más!"
 "Abrir aquí tiré el obturador, cuando, con muchos flirteando y flirteando,
 Allí pisó un majestuoso cuervo de los santos días de antaño;
 No hizo la menor reverencia; ni un minuto se detuvo o se quedó;
 Pero, con el mando de un señor o una dama, encaramado sobre la puerta de mi habitación ...
 Encaramado en un busto de Pallas justo encima de la puerta de mi habitación ...
 Encaramado, y sentado, y nada más.
 "Entonces, esta ave de ébano transforma mi triste fantasía en una sonrisa,
 Por el grave y severo decoro del rostro que llevaba,
 "Aunque tu cresta sea cortada y afeitada, tú", dije, "no estás seguro de nada,
 Asqueroso, sombrío y antiguo Cuervo que vaga desde la costa nocturna.
 ¡Dime cuál es tu nombre señorial en la orilla plutoniana de la noche! "
 El cuervo dijo "Nunca más".
 "Mucho me maravillé de esta avidez sin sentido para escuchar el discurso tan claramente,
 Aunque su respuesta tiene poco significado, poca relevancia aburre;
 Porque no podemos dejar de estar de acuerdo en que ningún ser humano vivo
 Alguna vez ha sido bendecido con ver un pájaro sobre la puerta de su cámara ...
 Pájaro o bestia sobre el busto esculpido sobre la puerta de su cámara,
 Cuyo nombre era "Nunca Más".
 "Pero el Cuervo, sentado solo en el plácido busto, habló solo

Esa única palabra, como si su alma en esa única palabra se derramara.

Nada más allá de lo que él pronunciaba, no una pluma, entonces él revoloteaba ...

Hasta que apenas más que murmuré: "Otros amigos han volado antes ...

Al día siguiente me dejará, ya que mis esperanzas han volado antes ".

Entonces el pájaro dijo "Nunca más".

"Sobresaltado por el silencio roto por la respuesta tan acertadamente hablada,

"Sin duda", dije, "lo que pronuncia es su único stock y tienda".

Atrapado por un infeliz maestro a quien despiadado desastre

Siguió rápido y siguió más rápido hasta que sus canciones una carga llevó:

Hasta las aflicciones de su esperanza que soportaba la carga melancólica.

De 'Nunca, nunca más' ".

"Pero el Cuervo sigue engañando a todos mis gustos en sonreír,

En línea recta giré un asiento acolchado frente a un ave, un busto y una puerta;

Luego, al hundirse el terciopelo, me volví a vincular

Fancy to fancy, pensando en lo que esta ominosa ave de antaño ...

¿Qué es este ave sombría, desgarbada, espantosa, demacrada y ominosa de antaño?

Significado en croar "Nunca más".

"Me senté ocupado en adivinar, pero sin una sílaba expresando

A las aves cuyos ojos ardientes ahora ardían en el núcleo de mi pecho;

Esto y más me senté adivinando, con la cabeza relajada reclinada

En el forro de terciopelo del cojín, la luz de la lámpara tiene un aspecto sombrío,

Pero cuyo forro de terciopelo violeta con la luz de la lámpara se regodeaba,

Ella presionará, ¡ah, nunca más!

"Entonces, pensé, el aire se volvió más denso, perfumado de un incensario invisible.

Balanceado por serafines, cuyas pisadas tintinearón en el piso con mechones.

"Desgraciado", exclamé, "tu Dios te prestó; por estos ángeles te envió

Respiro: respiro y nepente de tus recuerdos de Lenore;

Quaff, oh, taff este amable nepenthe y olvida a este Lenore perdido! "

El cuervo dijo "Nunca más".

"¡Profeta!" Dije yo, "¡cosa del mal! ¡Profeta todavía, si eres un pájaro o un demonio!"

Ya sea que Tempter lo haya enviado o si te ha tirado la tempestad aquí en tierra,

Desolado pero sin desanimarse, en esta tierra desértica encantada:

En esta casa de Horror encantada, dime con sinceridad, te lo suplico.

¿Hay, hay bálsamo en Galaad? —Dime, dime, te lo imploro ».

El cuervo dijo "Nunca más".

"¡Profeta!" Dije yo, "¡cosa del mal! ¡Profeta todavía, si es pájaro o diablo!

Por ese Cielo que se inclina sobre nosotros, por ese Dios que ambos adoramos,

Dígale a esta alma cargada de dolor si, dentro del lejano Aidenn,

Agarrará a una doncella santificada a quien los ángeles llaman Lenore:

Abrocha una doncella rara y radiante a quien los ángeles llaman Lenore.

El cuervo dijo "Nunca más".

"¡Sea esa palabra nuestro signo de despedida, pájaro o demonio!", Grité, levantándome.

"¡Vuelve a la tempestad y la orilla plutoniana de la noche!

¡No dejes ninguna pluma negra como señal de esa mentira que tu alma ha hablado!

¡Dejen mi soledad intacta! ¡Quitemos el busto sobre mi puerta!

¡Saca tu pico de mi corazón, y quita tu forma de mi puerta!

El cuervo dijo "Nunca más".

"Y el Cuervo, nunca revoloteando, todavía está sentado, todavía está sentado

En el pálido busto de Pallas, justo encima de la puerta de mi habitación;

Y sus ojos tienen todo el aspecto de un demonio que está soñando,

Y la luz de la lámpara lo apaga, arroja su sombra al suelo;

Y mi alma de esa sombra que yace flotando en el suelo.

Se levantará, ¡nunca más!

Anexo 2. Cancionero

- Back to life de Pink Floyd con video alojado en la dirección. Recuperado de Youtube Videos <https://www.youtube.com/watch?v=joUONNB3wjw>
- En un sueño de Ángeles del infierno alojado en la dirección. Recuperado de Youtube Videos <https://www.youtube.com/watch?v=UVPUXWIDk3w>
- Bitter SWEET symphony. Recuperado de Youtube Videos https://www.youtube.com/watch?v=_wz1KLnjKDM&fbclid=IwAR2uJrIMjSSD1NQfDsaGwPaHGGM72qElAhUllh5yQ6vQTioHTvlAyBzislk
- Emociones de la agrupación colombiana la Derecha. Recuperado de Youtube Videos <https://www.youtube.com/watch?v=HhhaJhSR48s>

Anexo 3. Poema canción de la vida profunda

El hombre es una cosa vana, variable y ondeante...

MONTAIGNE

Hay días en que somos tan móviles, tan móviles, como las leves briznas al viento y al azar.

Tal vez bajo otro cielo la Gloria nos sonrío.

La vida es clara, undívaga, y abierta como un mar.

Y hay días en que somos tan fértiles, tan fértiles, como en abril el campo, que tiembla de pasión:

bajo el influjo pródigo de espirituales lluvias, el alma está brotando florestas de ilusión.

Y hay días en que somos tan sórdidos, tan sórdidos, como la entraña oscura de oscuro pedernal: la noche nos sorprende, con sus profundas lámparas, en rútiles monedas tasando el Bien y el Mal.

Y hay días en que somos tan plácidos, tan plácidos...(niñez en el crepúsculo! ¡Lagunas de zafir!) que un verso, un trino, un monte, un pájaro que cruza, y hasta las propias penas nos hacen sonreír.

Y hay días en que somos tan lúbricos, tan lúbricos, que nos depara en vano su carne la mujer: tras de ceñir un talle y acariciar un seno, la redondez de un fruto nos vuelve a estremecer.

Y hay días en que somos tan lúgubres, tan lúgubres, como en las noches lúgubres el llanto del pinar. El alma gime entonces bajo el dolor del mundo, y acaso ni Dios mismo nos puede consolar.

Mas hay también ¡Oh Tierra! un día... un día... un día... en que levamos anclas para jamás volver...

Un día en que discurren vientos ineluctables
¡un día en que ya nadie nos puede retener!

Anexo 4. Plantillas de dinámicas de simulación asertiva

Extraído del sitio web 126 Dinámicas de educación emocional

¿TÚ QUÉ HARÍAS?

Asertividad

Proceso:

- Reflexionar y realizar la hoja de actividades de forma individual
- Puesta en común

Observaciones: Pretendemos que reflexionen sobre situaciones de la vida diaria en la que o bien es difícil saber cómo actuar correctamente o se sabe cómo actuar, pero es difícil hacer las cosas como se piensan

Plantilla de la actividad:

Ante las situaciones que se exponen a continuación..... ¿tú qué harías?

- Estamos en una excursión. Después de comer hay un montón de desperdicios, papeles, plásticos, ...¿ tú qué harías?
- Después de comer en una excursión el profesor/a indica que hay que limpiar la zona. Varios compañeros estáis recogiendo los restos que quedaron por el suelo, pero algunos se hacen los remolones riéndose y haciendo burlas a los que trabajáis. ¿ Tú qué harías?
- Estás en clase. Tienes que realizar una tarea que te ha pedido el profesor/a pero no te concentras porque un grupo de compañeros están molestando y alborotando..... ¿ tú qué harías?
- Vais por la calle un grupo de amigos y amigas. Os cruzáis con una persona que tiene un defecto físico. Uno de tus amigos empieza a hacer “chistes”, y a burlarse de ella imitando su defecto ¿ Tú qué harías?
- Estás en el recreo. Un compañero no tiene bocadillo porque se le hizo tarde y vino sin desayunar. ¿ Tú qué harías?
- Estás en el recreo. Hay un amigo que todos los días te pide parte de tu bocadillo y hace lo mismo con otros compañeros y compañeras. ¿ Tú qué harías?

RESPUESTAS ASERTIVAS

Asertividad

Proceso: Dados algunos ejemplos de respuestas asertivas, el alumno intentará reconocer y analizar la técnica utilizada

Ejemplo 1.

- Un vendedor que llega a casa
- Vendedor (V)- Hola... le presento la enciclopedia....
- Nosotros (N)- Entiendo, pero no me interesa
- V- Podría ser útil para el estudio de sus hijos...etc
- N- Entiendo, pero no me interesa
- V- ¿No está su hijo en casa? seguro que a él le interesa
- N- Entiendo, pero no me interesa.

Ejemplo 2.

Tu grupo de amigas decide saltarse las clases e irse al “cuartelillo”. Te insisten para que vayas con ellas. Tú: “Tienen razón en que sería divertido hacerlo, pero yo les avisaré lo que decida”.

Ejemplo 3 .

- Tus amigos insisten en que pruebes algo que tú no quieres
- Amigo: Toma, prueba esto con nosotros.
- Tú: “Que os parece si mejor hacemos una apuesta a ver quién aguanta más bailando”
- Amigo: Creo que eres un egoísta
- Tú: “Puede que tengas razón y a veces me comporte egoístamente”
- “Para ti seré un egoísta, pero para mí soy una persona que sabe divertirse”

Ejemplo 4. Tu madre está muy enojada porque quedaste en llegar a la una de la mañana y llegaste a las dos. Discuten y ambos exponen sus puntos de vista. Tú: “Está bien, no volveré a llegar tarde ni cinco minutos, y tú volverás a tenerme confianza y me dejarás ir a la fiesta de mi novio, dentro de un mes.

Observaciones: Se pretende que en el primer ejemplo reconozca la técnica del disco rayado, en el segundo ejemplo la del banco de niebla, en el tercer ejemplo la proposición de alternativas, banco de niebla y la técnica para ti/para mí y en el ejemplo 4 , la concertación (que consiste en llegar a un acuerdo, cediendo ambas partes un poco de la postura original)

Anexo D. Expresando críticas de forma adecuada

Extraído del sitio web 126 Dinámicas de educación emocional

Asertividad

Proceso: Se explicará el objetivo y la importancia de la actividad y se trabajará el modelo a seguir en la expresión de críticas:

- Describe la situación, da información de lo que ocurre y lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tu crítica de forma concreta (cuando/ cada vez que...)
- Expresa tu emoción con un tono calmado (eso hace que me sienta...)
- Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (me gustaría que...)
- Haz notar que tú también te vas a esforzar para que todo vaya bien (por mi parte, me comprometo...)
- Expresa tu agradecimiento por escucharte (te agradezco...)

Ejemplo: Cuando continúas leyendo el periódico mientras yo te estoy hablando, eso hace que me sienta ignorada y menospreciada, me gustaría que me prestaras atención y me mirases cuando te digo algo, por mi parte me comprometo a esperar si no es el momento adecuado. Muchas gracias.

Por parejas se les da una serie de situaciones (primer listado) , eligen dos de ellas y elaboran su mensaje yo.

Después se les da el listado 2, eligen 3 mensajes tú y elaboran el mensaje yo. Se comenta el trabajo en gran grupo y se extraen conclusiones. Para elaborar las conclusiones podemos ayudarnos de las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo nos sentimos cuando nos critican con mensajes yo?
- ¿Cómo se siente el otro cuando le expresamos una crítica de forma adecuada?
- ¿Entiende de esta manera mejor el otro por qué nos molesta su comportamiento?
- ¿Se puede llegar más fácilmente a acuerdos?

Observaciones: Pretendemos que adquieran la habilidad de expresar críticas de forma adecuada, sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pedimos. Esta forma de realizar las críticas nos permite evitar malentendidos y nos facilita el alcanzar una solución satisfactoria para ambas partes. La adquisición de esta habilidad es muy importante para la prevención de la violencia.

Plantilla de la actividad:

Situaciones para buscar los mensajes yo:

- Un profesor te ha llamado la atención de manera dura hoy en clase y te has sentido muy molesto
- Un compañero te ha pedido que le hagas un favor, pero de muy malas maneras.: Eh tú, dame los apuntes de Lengua. Los necesito ahora.

- Cada vez que le haces una consulta a un profesor, un compañero trata de humillarte riéndose de ti.
- Un amigo te devuelve el libro que le prestaste en muy mal estado. Está subrayado, con anotaciones escritas con bolígrafo en diferentes hojas y algunas de ellas sueltas.
- Cuando le has pedido a un compañero que te explique cómo se hace un ejercicio, te ha dicho: No tienes remedio.
- Un amigo te dijo que no podía salir porque tenía que estudiar y te has enterado de que fue al cine con otro amigo del grupo.
- Un amigo te coge algo sin pedírtelo
- Tienes que hacer un trabajo con un compañero, pero éste es totalmente pasivo y no participa en nada.
- Un compañero no para de hablarte en la biblioteca. Te está costando concentrarte.
- Un profesor te ha mandado muchos ejercicios para casa, pero ya teníais muchas cosas que hacer y os sentís bastante sobrecargados
- Buscar los mejores mensajes yo a los siguientes mensajes tú
- No te pienso volver a dejar nada. Siempre lo rompes todo.
- Siempre estás haciendo tonterías y no nos dejas trabajar. Deja ya de hacer el tonto o vete a otra parte.
- No me voy a volver a fiar de ti. Siempre dices cosas y luego nunca las cumples.
- No tienes derecho a tratarme así delante de los demás.
- Todo lo que tengas que decir sobre mí dilo a la cara.
- No te voy a volver a contar nada. Luego se lo cuentas a todo el mundo.
- ¿Por qué siempre me llamas la atención a mí? ¿Me tienes manía o qué?
- ¡Otra vez igual! ¿No puedes explicar algo que nos resulte interesante?
- Llevo con la mano levantada 5 minutos y no me has contestado.
- ¿Por qué siempre tienes que poner trabajo a última hora y sin previo aviso?

Responder a una acusación (i) asertividad

Proceso: - El profesor lee en voz alta a la clase este comienzo de cuento: “Va Pepe muy contento por el parque, cuando de repente ve a Rafa viniendo a su encuentro. Rafa tiene una mirada muy

rara. Pepe se pregunta que le estará pasando. Se acercan y se saludan, pero inmediatamente Rafa comienza a gritar. Dice que Pepe le ha hecho quedar muy mal con los otros chicos del barrio, que es mal amigo, que tiene la culpa de todo lo que le pasa. Entonces Pepe...”

- Cada alumno piensa individualmente y escribe cómo actuaría si fuera Pepe. (Todas las respuestas valen, ya que se pretende que sean espontáneas)
- Se hace una puesta en común de las respuestas, clasificándolas en dos grupos: las que disminuyen la tensión y permiten una vía pacífica de resolución y las que provocan mayor conflicto. Se tratará de deducir por qué las del primer grupo son mejores

Observaciones: Se pretende que los alumnos distingan entre las formas de responder a una acusación que favorezca una regulación no violenta del conflicto y aquellas que aumentan el conflicto, y que valoren las ventajas del primer tipo

Anexo F. Barómetro de valores

- Toma de decisiones- Rol. Dividimos el espacio central en dos partes. Si es posible pintamos con tiza una raya en el suelo como si de una pista de tenis se tratara. Toda la gente se agrupa en el centro. Una persona leerá una frase un tanto ambigua, desde el centro, como si fuera jueza del partido. Les pediremos que se posicionen totalmente a la izquierda las personas que están a favor del contenido de la frase. Las que están en contra se colocarán totalmente a la derecha.
- Comienza el debate. Si alguna persona quiere suavizar su posicionamiento extremo dará un paso al centro expresando sus razones. Otras personas que puedan sentirse convencidas por esta opinión pueden también modificar su posición. Así irán hablando de una en una hasta que toda la gente haya podido participar.

Aquí van algunas frases a modo de referencia pero cada persona que coordina el taller puede aportar las suyas.

- La violencia siempre genera más violencia
- Siempre ha habido guerras y no lo podemos cambiar
- Educar para la paz es educar para la desobediencia
- La única forma de evitar una invasión es la violencia
- Donde hay justicia siempre hay paz
- La no violencia es “poner la otra mejilla”

La protesta violenta puede estar justificada por las situaciones de injusticia en la que viven algunos pueblos. Es mejor no alargar el Barómetro demasiado. Probablemente con dos o tres frases será suficiente para ir escuchando opiniones.

Otra variación. Yo veo el nombre de esta actividad que viene de lo que es un barómetro. Una línea alargada y graduada. Así que practico esta dinámica de debate en una sala alargada en la que nos imaginamos una línea recta. En un extremo está la postura más negativa. En el otro la más positiva. Digo una frase y cada cual se coloca sobre la línea de manera gradual adecuando su acuerdo o desacuerdo desde el extremo más negativo hasta el más positivo.

A continuación cada cual expresa su opinión exploratoria de la postura. Quien quiere se cambia de lugar en base a los debates que se van produciendo. Podemos intentar redactar la frase con una redacción por acuerdo mutuo. Y repetimos la actividad con otra frase.

Anexo G. Medio magnético

<https://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/peliculas-inteligencia-emocional/42043.html>

Anexo H. Maneras de utilizar la voz en off

Javier Meléndez Martín estructura y recursos narrativosvoz en off comentarios Mckee/Richard Cox parece que de un momento a otro saltará a la yugular de algunos de los asistentes a su seminario en El ladrón de orquídeas (Adaptation):

MCKEE/COX

¡Y pobre de aquel, que use voces en off!

¡Pobre de aquel! ¡Resulta blando y sensibilero!

Cualquier idiota puede explicar los pensamientos de los personajes con la voz en off.

Sí, cualquier idiota puede utilizar la voz en off, pero ¿quién se atrevería a decir que Woody Allen, Kubrick o Wilder son idiotas.

Maneras correctas de utilizar la voz en off. La mejor manera de utilizar la voz en off es olvidar que existe, pero sí creemos que la necesitamos, debemos saber cómo la han usado otros:

- La voz en off para situar al espectador en un período o contexto específico: Calle mayor, Bienvenido Mr. Marshall, El cuarto mandamiento.
- La voz en off para remarcar el tono de la historia: La noche del cazador y En compañía de lobos son cuentos de hadas; Dogville es un cuento cruel y La naranja mecánica, el relato de un perturbado mental.
- La voz en off para sustituir a los diálogos: Malas tierras, 2046, Carta de una desconocida.

- La voz en off para sustituir secuencias de escenas: Cautivos del mal, Cadena perpetua, Zelig. Las películas que usan con inteligencia la voz en off mezclan los puntos 3 y 4.
- La voz en off para ayudar al espectador a comprender procesos complejos. A menudo acompañan a secuencias de escenas sin diálogos: Casino (recaudación de las mesas y reparto del dinero), Uno de los nuestros (procesamiento de la coca).
- La voz en off que muestra que el personaje tiene una visión ‘alternativa’ de la realidad: Forrest Gump, American Beauty, Henry, retrato de un asesino.
- La voz en off que revela los verdaderos sentimientos y pensamientos del protagonista, aquello que no puede mostrar a los demás: El hombre que nunca estuvo allí, American Psycho, Dexter. Como se ve, apropiado para personas que viven tras una máscara.
- La historia tiene como único punto de vista al detective o periodista que no tiene un compañero. En este caso, el espectador es el doctor Watson porque necesita saber qué ha descubierto el detective y cómo. La voz en off funciona como un “informe de la investigación”.
- Igual que hay maneras correctas, hay incorrectas.
- Cuando no debemos utilizar la voz en off
- La voz en off no debe utilizarse cuando la información que ofrece es redundante.
- La voz en off no debe apabullar al espectador con pedantería ni ofrecer información que el espectador no ha solicitado.
- La voz en off no debe mostrar pensamientos sensibleros del tipo: “En ese momento pensé que se me caía el mundo encima” o “Mary está fantástica con la faldita”.
- La voz en off y los flashbacks son como esos conocidos con los que no queremos ser vistos en público, pero cuando los necesitamos se ofrecen a echarnos una mano. Hay que saber cuándo llamarlos

Anexo 9. Caso asertivo

Proceso: Leer y analizar el caso siguiente, Un subdirector de una dependencia estuvo trabajando intensamente para elaborar oportunamente, hasta su versión final, una presentación que su director le había solicitado y para ello tuvo que investigar información de diferentes fuentes y consultar a diferentes especialistas.

Cuando el director presentó este material ante un Comité, mencionó en varias ocasiones cómo él supuestamente había realizado la investigación, consultado a los especialistas y llegado a las conclusiones de la presentación que fue muy bien recibida por el Comité.

Una vez que el director había terminado la presentación y llegado a su oficina, el subdirector le expresó que le daba gusto que su trabajo le hubiera sido de utilidad y, de manera amable y firme, que se sentía algo decepcionado porque esperaba recibir alguna mención de su esfuerzo y agradecería que en ocasiones similares se diera tal tipo de reconocimiento a su trabajo.

Al no agredir verbal ni físicamente al director, quejarse de él ante terceros ni quedarse callado, tal vez con cierto rencor, el subdirector mostró asertividad.

- ¿Cómo hubiera mostrado una conducta pasiva el subdirector? ¿Y agresiva?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada una de ellas?

OBSERVACIONES:

Sería conveniente comparar el ejemplo con casos reales parecidos que conozcamos

Anexo 10. Juegos de improvisación

- EL SALUDO SIN CONTACTO Y SIN SONIDO

Los actores caminan lentamente y cuando pasan entre si comienzan a saludar en el siguiente orden:

1- simplemente se paran frente al compañero se dan una mirada sin textualización en forma neutra y siguen al compañero siguiente .

2-se paran frente al compañero se miran gestual izando alegría y siguen al compañero siguiente.

3-se paran frente al compañero se miran gestualizando odio y siguen al compañero siguiente.

4-se paran frente al compañero se miran gestualizando sin decirlo un hola (asentando la cabeza) y siguen al compañero siguiente.

5-se paran frente al compañero se miran , se saludan tipo militar y siguen al compañero siguiente.

6-se paran frente al compañero se miran , se saludan con un solo brazo hacia arriba y siguen al compañero siguiente

7-se paran frente al compañero se miran , se saludan con los dos brazos hacia arriba y siguen al compañero siguiente

9-se paran frente al compañero

Anexo 11. Ejercicios de Yoga para Principiantes

1. Postura de la Montaña: De pie, alarga tu cuerpo separando las piernas como el ancho de tu cadera, alineando tus rodillas y tobillos; relaja hombros y suelta tus brazos. Debes de sentir tu

cabeza buscando el cielo, alargando todo tu cuerpo y columna. Inhala profundo y exhala lento por nariz.

Esta es la postura de la Montaña o su nombre en sánscrito Tadasana. Centra tu atención en la columna, la respiración y la distribución equitativa de tu cuerpo en ambos pies. Inhala profundo y eleva los brazos a los lados, alineando las muñecas y codos con los hombros. Éstos deben estar relajados, asegúrate que no cierren tu cuello, sino que estén bajos. Respira ahí un momento y luego sube tus manos, a la misma separación de los hombros, vista al cielo. Respira.

2. Postura de la Cigüeña: Después de unos 20 segundos en cada colocación, baja tus brazos lento por los lados seguido de tu torso. Tu vista está en las rodillas y los brazos descolgados: esta es la postura de la Cigüeña o Utanasana. Descansa ahí un momento respirando profundo y exhalando lento por nariz.

Deja que todos los músculos posteriores en tu cuerpo se alarguen. Inhala y elévate hasta arriba subiendo brazos por los lados a la postura de la Montaña, baja lento tu cuerpo mientras exhalas liberando el aire y el peso de tu torso controladamente hacia la postura de la Cigüeña. Repite estas respiraciones con movimientos, hasta que logres un ritmo constante y fluido, lento y calmante, revitalizante y energizante...

Recomendado: Yoga para principiantes - Cómo empezar

3. Postura de plegado frontal: Descansa un momento en la postura de la Cigüeña. Empieza a subir desde tu cabeza por adelante, alargando lento toda tu espalda, hasta que la cabeza esté a la altura de la pelvis. Si bien tus piernas están alargadas, no descuelgues el peso en las rodillas; debes darle una flexión mínima para proteger la articulación: se libera la rodilla y se activan más los músculos, pues éstos son los que sostienen el peso. Las manos pueden estar en tus piernas pero sin apoyar el peso en ellas.

Esta es la postura Urdhva Utanasana. Vista al frente e inhala, exhala lento mientras regresas a la postura de la Cigüeña. Respira profundo al subir, activando y fortaleciendo la espalda baja o lumbar, exhala mientras liberas la tensión en el cuerpo y estiras los músculos posteriores. Repítelo hasta que el movimiento sea fluido y lento. Visualiza el movimiento en la columna, y pon atención a los músculos que se fortalecen y los que se flexibilizan. Disfruta de la activación en el cuerpo.

4. Postura del Niño: Baja despacio hacia el piso, apoya tus rodillas y busca la postura del Niño o Balasana. En ella puedes descansar la espalda, cuello y hombros. Deja que el peso de tu cuerpo se

libere hacia la Tierra, y con ello lograr el reposo. El cerrar los ojos me permiten escuchar más lo que hay adentro que lo que ocurre afuera: la respiración, latidos del corazón, etc...

5. Postura del Diamante: Su nombre en sanscrito es Vayrasana, y es la colocación en la que te sientas en tus talones con las rodillas flexionadas. Aquí puedes respirar profundo, sentir tu tórax expandiéndose y vaciándose, los pulmones logrando su mayor capacidad, y la relajación en los hombros, brazos, rostro. Respira y eleva tu nariz a una diagonal superior, exhala y descuelga tu cabeza y torso. Repítelo tantas veces hasta que logres un ritmo constante, estimulando los órganos en la cavidad abdominal y flexibilizando tu columna, desarrollando la capacidad respiratoria y logrando tranquilidad interna.

6. Postura del Bastón: Siéntate alargando las piernas hacia adelante y tu torso y cabeza hacia arriba. Los dedos de los pies apuntan hacia el cielo y libera los hombros. Esta es la postura del Bastón o Dandasana, y en ella se retiene una mayor cantidad de sangre en la zona abdominal, fortalece la espalda baja y media, además del abdomen y piernas; corrector postural y de gran ayuda para la consciencia de la respiración, además de aliviar lumbalgias. Sube las manos a la altura de los hombros, logrando una sola línea. Respira un momento ahí.

Recomendado: Accesorios básicos para la práctica de yoga

7. Postura de Extensión de Espalda: Ahora eleva los brazos hacia el cielo, separándolos al ancho de los hombros, asegurándote que éstos estén hacia abajo y no en el cuello. Inhala profundo, y mientras exhalas, libera el peso de tu torso y cabeza hacia adelante, relajando hombros, cuello y espalda. Respira, y relaja al exhalar, libérate al descanso. Esta es la postura de la Extensión de Espalda o Pascimottanasana. Sube inhalando, y exhala mientras bajas controlado.

8. Postura de la Media Torsión: Sube de nuevo tu torso, flexiona tu pierna derecha hacia tu abdomen, y sostente de ella con tu mano izquierda, gira despacio tu torso hacia la derecha y sostén tu columna alargada mientras respiras. Esta es conocida como Postura de la Media Torsión o Ardhamatsyendrasana. Regresa despacio hacia el centro mientras respiras y haz lo mismo del lado izquierdo: flexiona la pierna izquierda y sostente de ella con tu mano derecha mientras giras tu torso hacia el lado izquierdo. Respira un momento ahí y regresa despacio hacia el centro. Esta colocación lubrica los espacios entre las vértebras, flexibilizándola y estimulando el sistema simpático. Fortalece el abdomen y espalda, además del estímulo en los órganos abdominales.

9. Postura de la Mariposa: Busca la postura de la Mariposa o Baddhakonasana, sentándote y uniéndote las dos plantas de tus pies, alargando tu columna y respirando profundo y consciente.

Respira y exhala lento por nariz. Puedes respirar arriba, y liberar la exhalación mientras bajas lento tu torso y cabeza hacia adelante. Termina tu rutina con este ejercicio, y sentirás tu cuerpo más alineado, activo, relajado y con más atención a tu respiración y postura. Tu mente se calma y logras la tranquilidad acompañada de una energización completa. Es una rutina de unos cuantos minutos, la cual puedes repetir a diario y en cuestión de días veras el cambio en tu forma de sentarte, caminar, respirar y sobre todo, la facilidad para encontrar la calma.

Anexo 12. Juegos de improvisación

EL SALUDO SIN CONTACTO Y SIN SONIDO

Los actores caminan lentamente y cuando pasan entre si comienzan a saludar en el siguiente orden:

1- simplemente se paran frente al compañero se dan una mirada sin gestualización en forma neutra y siguen al compañero siguiente .

2-se paran frente al compañero se miran gestual izando alegría y siguen al compañero siguiente.

3-se paran frente al compañero se miran gestualizando odio y siguen al compañero siguiente.

4-se paran frente al compañero se miran gestualizando sin decirlo un hola (asentando la cabeza) y siguen al compañero siguiente.

5-se paran frente al compañero se miran , se saludan tipo militar y siguen al compañero siguiente.

6-se paran frente al compañero se miran , se saludan con un solo brazo hacia arriba y siguen al compañero siguiente

7-se paran frente al compañero se miran , se saludan con los dos brazos hacia arriba y siguen al compañero siguiente

9-se paran frente al compañero se miran , se saludan con los dos brazos hacia arriba, saltando de alegría y siguen al compañero siguiente

Juego 2. EL SALUDO CON CONTACTO CORPORAL Y SIN SONIDOS

Los actores caminan lentamente y cuando pasan entre si comienzan a saludar en el siguiente orden:

1-se paran frente al compañero se miran y se dan la mano y siguen al compañero siguiente

2-se paran frente al compañero se miran y se dan un beso en su propia mano y lo traslada al pómulo del compañero y siguen al compañero siguiente

3-se paran frente al compañero se dan una mirada y con ambos brazos toman la cara del compañero y siguen al compañero siguiente

4-se paran frente al compañero se dan una mirada y se toman de los hombros sacudiéndose suavemente y siguen al compañero siguiente

5-se paran frente al compañero se dan una mirada y se abrazan sencillamente y siguen al compañero siguiente

6-se paran frente al compañero se dan una mirada y se abrazan efusivamente y siguen al compañero siguiente

Juego 3 - EL SALUDO CON SONIDOS EN IMPROVISACIÓN

Los actores caminan lentamente y cuando pasan entre si comienzan a saludar en el siguiente orden:

1-saludando intercaladamente deberán decir:

buenos días...buenas tardes y buenas noches mientras

A-saludan como si se sacaran el sombrero

B-haciendo una reverencia

2-se paran frente al compañero se dan una mirada y se abrazan efusivamente bajo un texto sobre el tiempo que dejaron de verse y siguen al compañero siguiente

3-se paran frente al compañero se dan una mirada y se abrazan dando su profundo pésame bajo un texto sobre el fallecido y siguen al compañero siguiente

4-se paran frente al compañero se dan una mirada y se abrazan emotivamente bajo un texto sobre su despedida del lugar y siguen al compañero siguiente

Juego 4 . EL SALUDO CON SONIDOS EN IMPROVISACIÓN de representación

Los actores caminan lentamente y cuando pasan entre si comienzan a saludar en el siguiente orden imaginando como lo harían generando textos cortos improvisados..... 1-como se saludan papá y el vecino, 2-una niña y un niño 3-como nosotros saludamos a mamá, 4-como saludamos una gente que no conocemos, 5-como saludamos a un viejo amigo. 6-como saludamos a la novia. 5-como saludamos a quien nos debe plata

Juego 5. EL SALUDO CON SONIDOS SEGÚN LAS ZONAS DEL MUNDO

Imaginar saludos en distintas zonas del mundo

1 ¿Cómo se saludarían en Alaska?

2 ¿Cómo se saludarían en Rusia?

3 ¿Cómo se saludarían en Arabia?

4 ¿Cómo se saludarían en Argentina?

5 ¿Cómo se saludarían en Alemania?

6 ¿Cómo se saludarían en el Vaticano?

7 ¿Cómo se saludarían en China?

8 ¿Cómo se saludarían en África?

9 ¿Cómo se saludarían en India?

LA ROCA: Toma de decisiones- Rol. Esta dinámica nos presenta una posibilidad de análisis en un proceso de toma de decisiones. La roca se nos presenta como un conflicto que requiere soluciones creativas. Una vez más dejaremos claro que ante un conflicto lo primero que necesitamos es ser capaces de generar múltiples soluciones y nunca una sola respuesta.

Se lee el siguiente texto de un cuento de L. Tolstoy:

“En el centro de un bonito pueblo existía una enorme roca que nadie había sido capaz de destruir. Cierta día el alcalde decidió que ya era hora de deshacerse de la piedra. Varios ingenieros propusieron sus ideas. Alguien propuso construir un sistema especial de grúas que arrastraran la piedra, lo que costaría 50.000 euros. Otra persona propuso trocearla primero con explosiones controladas de baja potencia lo que reduciría el costo a 40.000 euros” Se les pide más ideas para evitar el problema de la roca. Se abre un turno de debate en grupos pequeños tras una reflexión individual de unos pocos minutos. Se intentará alcanzar un consenso entre los grupos para poder decidir cuál es la mejor solución sobre lo que podemos hacer con la roca.

Análisis sugeridos. Con esta dinámica se suelen proponer soluciones diversas:

- Las que tratan de mejorar la estética o utilidad de la roca: Decorarla, construir toboganes para los niños...
- Las que tratan de destruir sólo la parte imprescindible de la roca: Construir un túnel por debajo
- Las que tratan de implicar a la comunidad: Cada persona del pueblo debe ir con un martillo a romper un trozo de roca. (Con lo que el coste económico es prácticamente 0)
- Las que intentan obtener beneficios de la roca que financien su ruptura: Vender trozos de roca como los del muro de Berlín.
- La propuesta por Tolstoy: Cavar un hoyo, sacar la arena y enterrar la roca.
- Nos damos cuenta de que han surgido ideas diversas y creativas que normalmente no son tenidas en cuenta.

Nos damos cuenta además de que hemos superado ciertos bloqueos: Por ejemplo normalmente quitar la roca suele llevarnos a pensar en llevarnos la roca no en enterrarla. También muchas personas se preguntan por la base del problema: qué es lo que molesta de la roca y se puede proponer alternativas que embellecían la roca o la reutilizaban.

A veces cuando un grupo llega a una solución que puede ser buena deja de buscar más soluciones aunque probablemente pudiera encontrar otra solución mejor si siguiera pensando.

Anexo 12.

Juego 6 - EL SALUDO CON SONIDOS SEGÚN LOS ANIMALES

Imaginar saludos como distintos animales incorporando sus sonidos

1 ¿Cómo se saludan los gatos?

2 ¿Cómo se saludan los perros?

3 ¿Cómo se saludan los alacranes?

4 ¿Cómo se saludan los pajaritos?

5 ¿Cómo se saludan los elefantes?

6 ¿Cómo se saludan los monos?

7-ampliar la lista con otros animales

Juego 7 - EL SALUDO INVENTADO

Ahora vamos a inventar otras maneras de saludarnos.

1-¿Cómo sería un saludo con... a- los hombros, b-con los ojos
c-con la espalda, d-con las rodillas e-con la cadera f-con la boca

2-¿Cómo sería con un elemento en la mano a- con un pañuelo, b-una parte de nuestra ropa c-una escoba d- cualquier elemento a mano carpetas,sillas,etc.

Juego 8 - FORMAS DE CAMINAR CON DIFICULTADES

Los actores caminan lentamente y varían según la consigna . 1- caminan con zapatos apretados, 2- caminar aplomado 3- sigilosamente en punta de pie 4- rengueando en un pie 5. pasos muy cortos 6- pasos muy largos

Juego 9 FORMAS DE CAMINAR CON ACTITUDES .1- caminar triste 2-caminar feliz 3- caminar saliendo de la cancha 4-caminar bailando 5-caminar sollozando 6-caminar llorando 7- caminar riendo

Juego 10 FORMAS DE CAMINAR SEGÚN LA PROFESIÓN

1- caminar como soldados, 2- como curas 3- como ladrones 4- como presos

5- como modelos de pasarela 6- como compadritos 7- como karatekas

8- como robots 9- como embarazadas 10- como Chaplin 11- como borrachos

12- como payasos

Juego 11 FORMAS DE CAMINAR SEGÚN LOS PISOS (incluir sonidos si es necesario)

1- sobre hielo ,2- sobre rocas espaciadas por agua 3- sobre agua 4- sobre nubes
 5- sobre aire 6- sobre fuego 7- sobre jabón 8- sobre bolillas esparcidas en el piso
 9- sobre un hilo 10- agarrado de una soga

Juego 12 FORMAS DE CAMINAR CON ELEMENTOS IMAGINADOS

1-como Viejo con bastón 2-pateando piedras 3-En patines 4-en bicicleta 5-en auto . 6-en avión 7-
 Como bebé que se hizo caca 8-como ciegos en bastón 9-como ciegos en una habitación oscura
 10-cargando un saco de papas 11-llevando un herido .12-Cruzando el desierto sin agua 13-
 Cruzando arenas movedizas 14-entrando y saliendo por puertas 15-entrando y saliendo por
 ventanas 16-entrando y saliendo por cuevas muy bajas

Juego 13. FORMAS DE CAMINAR DEPORTIVAMENTE

1-como un corredor pedestre 2-como un basquetbolista 3-como un futbolista 4-como un tenista 5-
 como un nadador 6-como un atleta 7-como un lanzador de discos
 8-como un rugbier 9-como un boxeador

Juego 14. FORMAS DE CAMINAR ONDULANTE

1-Caminamos en forma derecha como si el cuerpo estuviera agarrado a una tabla
 2-Caminamos con el cuerpo inclinado hacia adelante lo más adelante posible
 3-Caminamos con el cuerpo hacia atrás, lo más atrás posible
 4-Caminamos con el cuerpo inclinado hacia la derecha , lo más inclinado posible
 5-Caminamos con el cuerpo inclinado hacia la izquierda , lo más inclinado posible
 6-Caminamos con el cuerpo agachado , lo más pegado al posible
 7-Caminamos con los brazos en alto meciendo cuerpo y brazos al viento
 9-Caminamos con los brazos hacia adelante y el cuerpo en posición de empujar un objeto
 10-Caminamos con los brazos hacia atrás y el cuerpo en posición de arrastrar un objeto

Juego 15. CAMINAR EN ESPEJO

Todos los participantes caminan en fila india pero es el de adelante el que marcara la forma de
 caminar todos los de atrás lo imitaran .Luego de la imitación, el de adelante pasara atrás a la última
 fila y continuara quien quede adelante generando otra forma de caminar. Para copiar las
 imitaciones se pueden utilizar cualquiera de los ejercicios de caminar anteriores a este

Juego 16 CAMINAR SECUENCIADO

Todos los participantes caminan en fila india pero con los pasos izquierda y derecha marcados y
 contados. 1- comienzan a caminar en fila sincronizando los pasos todos juntos izquierda y

derecha, paran y avanzan 5 veces en la forma más sincronizada posible , todos tienen que arrancar y parar simultáneamente . Si bien parece fácil es difícil de lograr una sincronización total.

2- Dan 3 pasos adelante y el cuarto se para, luego continúan 5 veces.

3- Dan 3 pasos adelante y el cuarto paso se realizará un paso atrás , repite 5 veces.

4- Dan 4 pasos adelante y el 5 paso son dos pasos hacia atrás 5 veces.

Anexo 13.

1. Significado de los gestos de la cara: El rostro es la lupa de las emociones, por eso se dice que es el reflejo del alma. Pero como en toda interpretación del lenguaje no verbal, debes ir con cuidado de no evaluar los gestos de la cara por separado ya que habitualmente forman parte de un estado emocional global y pueden dar lugar a varias interpretaciones.

2 Posiciones de la cabeza: Comprender el significado de las distintas posiciones que puede adoptar alguien con la cabeza es muy eficaz para entender sus intenciones reales, como las ganas de gustar, de cooperar o de mostrarse altivo.

3. La mirada también habla: La comunicación mediante la mirada tiene mucho que ver con la dilatación o contracción de la pupila, la cual reacciona a los estados internos que experimentamos. Por ese motivo los ojos claros suelen ser más atractivos que los oscuros: porque permiten mostrar de forma más evidente la dilatación de la pupila, una respuesta asociada a las emociones positivas.

4. Tipos de sonrisa: La sonrisa es fuente inagotable de significados y emociones. Tienes un artículo entero sobre todos los beneficios de sonreír así como lo que es posible comunicar con ella. Además, gracias a las neuronas espejo, sonreír es un acto tremendamente contagioso capaz de provocar emociones muy positivas en los demás. Pero no existe solo una, sino que en realidad es posible distinguir varios

4. Posición de los brazos: Los brazos, junto a las manos, sirven de apoyo a la mayoría de los movimientos que realizas. También permiten defender las zonas más vulnerables de tu cuerpo en situaciones de inseguridad percibida. La propiocepción nos ha enseñado que la vía de comunicación entre el cuerpo y la mente es recíproca. Cuando experimentas una emoción tu cuerpo la reflejará inconscientemente, pero también ocurre lo contrario: si adoptas voluntariamente una posición, tu mente empezará a experimentar la emoción asociada. Esto se hace especialmente evidente cuando te cruzas de brazos. Hay mucha gente que cree que se cruza de brazos porque se siente más cómoda. Pero los gestos se perciben naturales cuando están alineados con la actitud de la persona, y la ciencia ya ha demostrado que cruzarlos predispone a una actitud crítica, por muy

confortable que parezca el gesto. ¡Fíjate que cuando te lo estás pasando bien con amigos no cruzas los brazos!

6. Gestos con las manos: Las manos, juntamente con los brazos, son una de las partes más móviles del cuerpo y por lo tanto ofrecen un enorme registro de posibilidades de comunicación no verbal. Lo más común es usarlas para señalar ciertas partes del cuerpo con el objetivo de mostrar autoridad o sexualidad.

7. Posición de las piernas: Las piernas juegan un papel muy interesante en el lenguaje corporal. Al estar más alejadas del sistema nervioso central (el cerebro), nuestra mente racional tiene menos control sobre ellas y les permite expresar sentimientos internos con mayor libertad.

Cuanto más lejos del cerebro esté una parte del cuerpo, menor control tienes sobre lo que está haciendo. En general el ser humano está programado para acercarse a lo que quiere y alejarse de lo que no desea. La forma como alguien sitúa sus piernas puede darte algunas de las pistas más valiosas sobre la comunicación no verbal ya que te estará señalando hacia donde quiere realmente

Juego 18. CAMINAR HACIENDO FOTO CON FORMAS INESPERADAS

Los participantes caminarán hasta que el profesor de una orden de "Ya" , inmediatamente el participante más decidido gritara una forma que todos los participante deberán imitar .Por ejemplo árbol , tijera ,etc. No habrá turnos para gritar la forma a copiar por lo que pueden sumarse dos o 3 órdenes simultaneas y cada participante hará la orden que más le convenga Las ordenes pueden ser temáticas Las ordenes pueden ser con elementos sin movimiento o con movimiento

1- formas de animales ,pájaros, gatos, elefantes, jirafas, etc.

2- formas de elementos de la casa , Jarrones , lámparas de pie ,televisor , etc.

3- formas de personas bomberos, brujas, soldados, etc.

Juego 19. MARIONETISTA IMAGINARIO.

El objetivo de este juego es estar atento al otro y adaptarse a su ritmo y posibilidad de movimiento. Este juego se hace entre dos. Uno es la marioneta y el otro el marionetista .El que hace de marioneta se queda parado con los brazos colgando.

El marionetista toca con un dedo el lugar de donde está atado el hilo imaginario y luego, al jalarlo, la marioneta se mueve en la dirección correspondiente. Cuando el marionetista suelta los hilos la marioneta vuelve a quedar en su posición inicial. Luego de varios intentos cambien: el que era marioneta haga de marionetista y al revés. Traten de hacer movimientos lentos, que el otro pueda realizar.

Juego 20 MARIONETISTAS CON HILOS

También igual que el juego Nro. j0019 anterior, el objetivo de este juego es estar atento al otro y adaptarse a su ritmo y posibilidad de movimiento pero en este caso está la posibilidad de que cada hilo lo mueva un marionetista distinto. Se utilizarán 4 hilos fuertes o una soga de nylon que se atarán al actor en cada muñeca y en cada rodilla. El actor marioneta estará sentado , haciendo una improvisación y los marionetistas deberán mover sus extremidades de acuerdo a la temática.

Con los movimientos exagerados de los hilos se tratará de llevar las manos y los pies para tratar de dar la expresión , relacionada con el texto. La marioneta deberá ejercer una pequeña presión contrarrestando el hilo flojo , para determinar el movimiento. Las temáticas pueden ser: 1- tengo dolor de cabeza ,2- los zapatos nuevos me aprietan 3- siento frio 4- siento calor. Si con los movimientos se logran una buena sincronización probar con la marioneta-actor de pie.

Juego 20. MARIONETAS DE UN SOLO HILO IMAGINARIO

Todos son marionetas, y a la vez sus propios marionetistas, el coordinador indica el lugar donde estará el hilo imaginario y desde donde se le tirará el hilo

Imaginemos que tenemos un hilo atado en alguna parte de nuestro cuerpo 1. la orejas 2- la nariz 3- la boca 4- de un hombro 5- de una rodilla. 6- de un pie

7-alternando uno y uno las partes antes mencionadas y nos lleva de un lado al otro

1-hacia un costado 2-hacia el lado contrario 3- hacia arriba 4- hacia abajo .Este juego se puede combinar para lograr una coordinación que cuando jala el primero el resto solo mueve en fila india como si estuvieran los hilos colocados en tandem. Cada grupo se puede darle a la temática una tonalidad

1- dramáticas, 2- cómicas

3- violenta 4- romántica 5- neutra

Anexo 15. LOS TRES SALTOS.

Autoestima: Buscamos un espacio amplio. Pedimos que se presenten tres personas voluntarias. Una de ellas se coloca de pie con los pies juntos. Colocamos una señal en la punta de sus pies y le pedimos que adivine hasta donde cree que llegará dando un salto fuerte con los pies juntos sin tomar carrera.

Colocamos una señal en el lugar donde dijo que llegaría. Ahora se concentra y salta. Ponemos una marca en el lugar a donde llegaron las puntas de sus pies.

Analizamos lo sucedido, cómo fue la previsión, analizamos el resultado del salto y lo que sucedió mientras tanto. Repetimos lo mismo con las otras dos personas voluntarias.

Si hay tiempo y el grupo lo considera interesante, puede ser conveniente repetir la misma actividad las tres personas de nuevo. A veces suceden cosas sorprendentes.

Análisis: Finalmente analizamos la utilidad de la actividad. ¿Qué hemos descubierto? ¿Qué concepto tenemos de nosotras mismas? ¿Qué expectativas? ¿Nos ponemos metas inalcanzables? O nos gusta tirar a lo alto.

En otra ocasión pondremos en práctica una versión diferente en la cual, dos personas agarran por los brazos a la que va a saltar y le ayudan en el salto. ¿Ha llegado más lejos? ¿Es un ejemplo de trabajo cooperativo? ¿Nos hemos sentido diferentes al saltar, con más o menos seguridad? ¿Encontramos alguna relación con estilos de cooperación en la vida real? ¿Qué necesitamos para que el trabajo cooperativo sea eficaz?

Anexo 16. GESTO PARANOICO

Extraído del sitio web 126 Dinámicas de educación emocional

Conocimiento

Definición: crear e imitar gestos. Cada persona tiene que decir su nombre y a continuación hacer un gesto. A continuación el siguiente tiene que decir cómo se llamaba al anterior, y repetir su gesto. Él también dice su nombre y realizar un gesto distinto y así sucesivamente hasta la última persona. El último tiene que decir desde el primero, los nombres de cada persona y sus gestos.

Objetivos: conocer a los demás miembros del grupo. Desarrollar la memoria, tanto oral como gestual aprender a respetar el turno y a escuchar

Participantes: mientras más componentes participen, más divertido y difícil. La edad es a partir de 4 años

Consignas de partida: hay que respetar el orden. Debemos repetir el nombre y gesto de todos los anteriores y añadir el nuestro. Tenemos que intentar no repetir y ser originales.

Desarrollo: se colocan en círculo, con cierta separación unos de otros y a ser posible, de pie. El primero dice su nombre y hace un gesto y el siguiente debe repetirlos ambos y añadir su nombre y su gesto. El tercero repetirá el nombre y gesto de los dos anteriores y añadirá el suyo.

Evaluación: estará con que se vayan repitiendo los nombres y gestos, aunque sea con ayuda de los compañeros.

Anexo 17. Método y ejercicios de movilización consciente

Extraído del proyecto de grado “*Movilización consciente del cuerpo para la escena*” DE LA Facultad de artes escénicas de la Universidad del Bosque, , SOTO Y MORENO, Bogotá 2012

EJERCICIO INTENCIÓN REALIZACIÓN REACCIÓN

1. Ejercicio de formación (Posición neutra) Inicimos con una marcha sobre el espacio, la cual detenemos para observar nuestra posición y ajustar nuestro cuerpo. Observamos cual es la dirección en la que apuntan nuestros pies, en relación a todo nuestro cuerpo. La apertura de nuestras piernas, debe ir en relación al tamaño de nuestras caderas y las rodillas, no deben estar giradas hacia el centro o hacia afuera.

1. La posición de nuestra espalda debe ir en dirección recta, con los hombros abajo, sin sacar o meter el pecho. Nuestra cabeza, al igual que nuestra cadera, pies y brazos deben apuntar hacia la misma dirección La primera vez que realizamos este ejercicio, nos tomamos el tiempo para detallar cada parte de nuestro cuerpo y como era la posición anterior a encontrar el centro de gravedad. Observamos que aunque en algunas repeticiones, creíamos estar del todo en esta posición, realmente teníamos inclinaciones de peso, en la cabeza o en la espalda, o en diferentes partes del cuerpo, que aunque no reconocíamos del todo, la observación de los ojos de nuestras compañeros nos permitieron evidenciar y ser más conscientes ante estos errores.

2. Ejercicio de calentamiento y entrenamiento básicos. Desarrollar, afianzar y profundizarla expresión corporal del actor para la escena, implementando una rutina de calentamiento con ejercicios que permiten fortalecer la elasticidad, la fuerza, la movilidad, el traslado de pesos y la proyección del cuerpo. Preparamos el cuerpo rítmicamente manteniendo los brazos y los hombros en rotación y haciendo disociación de los mismos, correr en puntas de pies, caminar con el cuerpo estirado hacia arriba con brazos extendidos tanto vertical como horizontalmente, caminar con el peso apoyado en la parte interna y externa del pie. Desplazarse tomándose con las manos los tobillos del pie. Correr por el espacio y a través de un incentivo como lo puede ser una palmada lograr congelar el movimiento.

Trote sostenido por el espacio, alternando los ejercicios anteriores.

A medida que realizamos la rutina de ejercicios de calentamiento fuimos encontrando la posibilidad de que el cuerpo ejerza una mayor resistencia física, una agilidad corporal más desarrollada y específica para diferentes áreas del cuerpo, se afianza la concentración permitiéndonos cambiar de un ejercicio a otro con la misma agilidad que se venía trabajando. Ejercicios de exploración y de comportamiento humano (principio de biomecánica Apropriarse de

ejercicios básicos biomecánicos planteados por Meyerhold, empezando por el entendimiento de la línea de la mecánica de la vida del cuerpo animal.

La manera como ponemos en práctica los principios Meyerholianos es a través de actividades como las descritas a continuación, teniendo en cuenta los 4 aspectos principales de este estudio que son:

- Otkaz: Ante impulso previo a la acción.
- Posyl: La acción propiamente dicha, donde el cuerpo dibuja la acción en el espacio.
- Tormus: Impulso que se contiene y antagoniza la nueva acción.
- Tochka: Con esto se da fin al ciclo de movimientos.

Actividad 1. La pala: Enterrar la pala, sacar la tierra y arrojarla. Memorizar por repetición y luego fragmentar el movimiento.

(Otkaz: Caminar en dirección a la pala y enfocarla. Posyl: Enterrar la pala y sacar la tierra. Tormus: hay piedras en la tierra y no se puede enterrar la pala. Tochka: Arrojar la tierra habiendo culminado la acción)

Actividad 2. Encesta: recibe el balón, pelotea y encesta. Memorizar por repetición y luego fragmentar el movimiento. (Otkaz: visualiza quien tiene el balón. Posyl: recibir el balón y avanzar. Tormus: esquivar a los contrincantes. Tochka: Encestar)

Actividad 3. Toro. Visualiza el toro, se prepara para torearlo, torea al toro. (Otkaz: saluda al público. Posyl: se prepara para recibir al toro. Tormus: Se viene el toro y lo torea. Tochka: hace una venia al público. En la repetición de los ejercicios fuimos encontrando como se puede fragmentar la estructura básica de movimiento mediante la improvisación en cada ejercicio. La acción podía ser realizada en lugares distintos, como en un punto alto, una montaña, una banca, un atrio, o sentado en un trono, quizás metido en una celda.

A través de la repetición del ejercicio vamos encontrando las distintas tonalidades de las emociones con las que se alimenta la acción de una carga dramática. Aquí confirmamos aquello de que “la biomecánica no es un fin, sino un medio para animar la vida escénica”. También aparecen elementos ya de la obra propiamente dichos como la tina y pasamos a repetir la acción de forma consecutiva. En este caso el final de una acción y el inicio de la siguiente se daba en el mismo punto, LA TINA, objeto importante en el montaje. Se convierte en un ejercicio cíclico.

4. Ejercicio de aplicación de los principios de la biomecánica para la escena. (Cuarto frío). Reconocer en el cuerpo el trabajo de las contra fuerzas, de la mecánica de las tensiones, presentes

en la línea de acción. Trabajar el manejo de la energía física. (Sobre los principios). Romper la estructura realizando variantes dentro de la misma frase de composición: