

**Laboratorios artísticos musicales para la gestión de las emociones en situaciones de  
agresividad del curso 601 del Colegio Antonio García IED**

**Ana Camila Zambrano Orjuela**

**Asesor**

**Héctor Wolfgang Ramón Rojas**

**Facultad de Bellas Artes  
Universidad Pedagógica Nacional  
Licenciatura en Educación Musical  
2024**

## TABLA DE CONTENIDO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
Delimitación .....	6
Pregunta de investigación.....	8
Antecedentes.....	9
Justificación.....	13
Objetivos.....	15
Objetivo general .....	15
Objetivos específicos.....	15
MARCO TEORICO .....	16
Perspectivas teóricas acerca de las emociones .....	16
Teorías dramaturgicas .....	17
Teorías interaccionistas simbólicas .....	17
Teorías de rituales de interacción .....	18
Teorías del poder y estatus .....	18
Inteligencia emocional según Daniel Goleman.....	19
La psicología musical en relación con la creatividad.....	20
Metodología de laboratorio (Pedagogía experimental).....	21
La improvisación.....	22
Método Orff.....	23
Método Willems .....	24
Método Jaques – Dalcroze.....	24
Murray Schafer .....	25

El conflicto y las emociones en situaciones de agresividad en la adolescencia temprana.	26
Adolescencia temprana (Pubertad)	26
Conflicto escolar	26
Agresividad escolar	28
<b>MARCO METODOLÓGICO</b>	<b>30</b>
Enfoque investigativo	30
Tipo de investigación	30
Instrumentos de indagación	31
Población	31
Ruta metodológica	32
Desarrollo metodológico	33
Etapa 1 – Diagnóstico previo	33
Etapa 2 – Aplicación de laboratorios	45
Etapa 3 – Valoración del impacto percibido por participantes	69
<b>ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	<b>72</b>
Autoconciencia	72
Autocontrol	73
Automotivación	74
Competencias sociales (empatía)	74
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>76</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>78</b>

**INDICE DE TABLAS**

Tabla 1: Instrumentación Orff .....	24
Tabla 2: Observación previa 1 .....	34
Tabla 3: Observación previa 2 .....	36
Tabla 4: Observación previa 3 .....	37
Tabla 5: Observación previa 4 .....	39
Tabla 6: Observación previa 5 .....	40
Tabla 7: Laboratorio 1 .....	45
Tabla 8: Laboratorio 2 .....	49
Tabla 9 : Laboratorio 3 .....	52
Tabla 10: Laboratorio 4 .....	55
Tabla 11: Laboratorio 5 .....	60
Tabla 12:Laboratorio 6 .....	63
Tabla 13: Laboratorio 7 .....	67

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo, surgió a partir de una inquietud de la investigadora, quien en su época escolar participo y se certificó del programa HERMES (programa para la convivencia escolar de la cámara de comercio de Bogotá) donde, a través de la experiencia adquirida como conciliadora se percató que en la mayoría de los casos se presentaba un déficit en el reconocimiento y manejo de las emociones en los jóvenes en ambientes escolares. Sin embargo, no fue sino hasta su ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional, cuando gracias al conocimiento adquirido por medio de la pedagogía musical que la investigadora se planteó la articulación de ambos conceptos, es decir: utilizar elementos conceptuales de la pedagogía musical para abordar las deficiencias que presentan los jóvenes alrededor del reconocimiento y manejo de las emociones.

Es así como la presente investigación, presenta el desarrollo de una serie de laboratorios artísticos musicales en la localidad de Ciudad Bolívar, los cuales proporcionaron herramientas para el manejo y reconocimiento de las emociones en situaciones de agresividad, ello, con un grupo de estudiantes de grado sexto en el colegio Antonio García.

Para el diseño, la ejecución y el análisis de los resultados de tales encuentros, se tomaron como referentes autores como Goleman, John Dewey, Violeta Hemsy y Arismendy, los que ayudaron a la conceptualización de los tres temas principales a tratar, como lo fueron: Las emociones, La experimentación musical y las situaciones de agresividad.

Además, se realizaron observaciones y entrevistas previas a la intervención, las cuales lograron entrever los niveles de reconocimiento emocional iniciales en los que se encontraban los estudiantes, que luego, fueron analizados al igual que en los laboratorios y entrevistas finales.

**Palabras clave:** Laboratorios, Emociones, Música, Creatividad, Creación, Pedagogía experimental, Agresividad, Conflicto, Preadolescentes.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### Delimitación

Actualmente, en Colombia se presenta un gran número de casos por violencia escolar, ello, descrito por el Senado de la República (Colomna, 2022) quien menciona:

Es preocupante: Colombia es el segundo, entre los países latinoamericanos miembro de la OCDE, con mayor exposición al Bullying. El país ocupa el puesto número 10 del top 30 de países con mayor número de casos de acoso escolar. La desarticulación en la ruta de atención integral para combatir el acoso escolar es uno de los factores determinantes para salvar vidas.

De esta manera, ¿Cuáles son los orígenes de la agresividad anteriormente dicha? La población referida, se encuentra en la localidad Ciudad Bolívar, catalogada como la más violenta de Bogotá (Grandas, 2021) y es ubicada como la primera localidad con más población no desvinculada del conflicto armado (Arias Hernandez et al., 2019, p. 9). Por ende, las realidades a las que se ven expuestos los preadolescentes son bastante problemáticas (violencia intrafamiliar, acoso escolar, hurto, violación, homicidio, etc.) las cuales, según testimonios de los estudiantes, se encuentran enmarcadas dentro de la normalidad del sector.

Así mismo, la ciudad que demuestra los índices más altos de violencia escolar es Bogotá con un 21% (Colomna, 2022) donde se encuentra la localidad de Ciudad Bolívar, que hoy por hoy, ocupa el tercer lugar de esta categoría con 219 casos (s. f.) de los cuales, hace parte el colegio Antonio García IED, quien, a pesar de realizar múltiples estrategias para el abordaje de esta problemática sigue presentando, en palabras de las directivas de la institución, grandes niveles de agresividad.

Teniendo en cuenta varias indagaciones preliminares, se logra visualizar que aquellas conductas se presentan mayormente en el primer nivel de básica secundaria (6°), del cual, toma la decisión de trabajar con 40 niños que representan la mitad de la población de dicho nivel. Quienes, hacen parte del proyecto de ciclo III (conformado por 5° - 6° - 7°), el cual se encuentra ligado al reconocimiento y manejo de las emociones, sin embargo, según las directivas del

organismo, los talleres pasan desapercibidos y especialmente los cursos de 6° continúan teniendo conflictividad interpersonal.

Una de las razones que se infieren del poco éxito de las estrategias de intervención convencionales posiblemente se manifiesta en la defensividad verbal y comportamental que suelen desarrollar los adolescentes en esta etapa de su desarrollo, y es por ello que se propone una intervención que contemple estrategias de expresión diferentes a las que se imparten en su cotidianidad escolar. Es por ello que se propone una intervención desde la creatividad artística musical, propuesta que puede aparecer como inusual pero que pretende intervenir sobre lo que en el colegio se consideran comportamientos normalizados como lo son: resolución agresiva de los conflictos interpersonales, “juegos” de peleas entre compañeros, uso de lenguaje inapropiado, etc.

Aquel aspecto puede ser modificado, puesto que el arte y en concreto, la música se puede convertir en una excusa para desarrollar otro tipo de habilidades sociales dentro de la localidad. Ello, dado a que, a pesar de que la institución es partícipe del proyecto “Vamos a la Filarmónica” de la Ciudad de Bogotá, el colegio carece de espacios libres de creación musical (como lo posibilitan los laboratorios aquí propuestos), en los cuales, se dé la posibilidad de trabajar a la par el manejo y reconocimiento de las emociones, lo que sería fundamental para favorecer el buen desarrollo del ser humano y reaccionar de manera más propositiva ante las diferentes situaciones de conflicto que se puedan presentar en su cotidianidad.

Se aspira a realizar un trabajo en función de disminuir los niveles de agresividad por medio del desarrollo de la identificación y manejo de las emociones a través de una labor pedagógica musical. Es importante destacar la pertinencia del mismo frente a un contexto en el que intervenciones de otro tipo, como la comportamental y las estrategias verbales, parecen haber resultados poco visibles en palabras de los docentes de la institución. Es por ello que se propone realizarlo realizado bajo la mirada de una licenciada en música en formación, quien considera pertinente utilizar la experimentación musical como método de gestión de las emociones.

**Pregunta de investigación**

¿Cómo propiciar la creación musical como un espacio de reflexión y transformación de las distintas situaciones de agresividad a través del reconocimiento y direccionamiento de las emociones en los estudiantes del curso 601 pertenecientes a la jornada tarde del Colegio Antonio García de la localidad de Ciudad Bolívar?

## Antecedentes

Como primera instancia, Wilson Miguel Sastoque Rodríguez (2017) en su Tesis de Maestría: *Musicoterapia en el ámbito escolar, una propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán*, habla de su experiencia en la aplicación de musicoterapia para 11 alumnos de 7° con el objetivo de fortalecer la empatía y asertividad. Ello lo hace fundamentalmente a partir de la propuesta del abordaje plurimodal tal como proponen Schapira, D. F. (2007) (cita anexa en la tesis), donde se habla sobre la IMT (improvisación musical terapéutica), la técnica EISS (Estimulación de imágenes y sensaciones a través del sonido) y los perfiles de Valoración en la improvisación IAPS.

Además, para realizar dicha investigación, Sastoque se basa en la fundamentación teórica investigación-acción (i-a) del psicólogo Kurt Lewin, creada en los años cuarenta, la cual, funciona más adelante para el desarrollo de la metodología del proyecto. Así, el autor divide el procedimiento en seis etapas: reconocimiento del contexto, selección de la población, valoración inicial de musicoterapia VIM, formulación de objetivos terapéuticos, intervención musicoterapeuta y la evaluación con cierre.

Al final del texto, anexa las entrevistas que realizó a cada estudiante antes y después de la implementación de su tesis, en las que se visibilizan los cambios en categorías específicas como lo son: la asertividad (dividida en interacción y expresión de ideas), empatía (dividida en autopercepción, prosocialidad y expresión y regulación emocional) y el entorno familiar y académico.

La investigadora considera pertinente tomar este documento como uno de los referentes para el desarrollo de su trabajo de grado, ya que este le aporta conceptos de gran utilidad en la creación musical (improvisación), además del acercamiento a posibles conductas a tratar (empatía y asertividad) brindando también, herramientas para el desarrollo de la metodología de investigación y su aplicación en un contexto socio-cultural como lo es la localidad de ciudad bolívar.

El trabajo de fin de grado en educación social: *La música en el reconocimiento y control de las emociones* de Jorge Luis Gutiérrez Pérez (2016) consiste en el acompañamiento de la música para el desarrollo del reconocimiento y control de las emociones, esto, dirigido a un grupo

de personas adultas diagnosticadas con daño cerebral. El proyecto es liderado por el autor, quien ya tiene experiencia como docente de danza. Además, contiene indagación con respecto al significado de las emociones según la real academia española, la explicación biológica de cómo nacen las emociones según Joseph LeDoux, una breve definición de la musicoterapia según la asociación estadounidense de musicoterapia y por último, la relación entre la musicoterapia y la educación social. Así, como metodología de trabajo realiza cinco talleres (yoga, música y teatro, danza y motricidad, meditación/relajación y taller de empatía) los cuales, contienen la música desde el enfoque de acompañamiento de las actividades propuestas.

Al finalizar la lectura del documento, se puede visibilizar que las actividades propuestas tuvieron resultado positivo, puesto que fortalecieron en los participantes su nivel de retención de la información, capacidad que se desgasta en la condición por daño cerebral. Así, se considera que lo anterior puede apoyar el proceso de investigación brindando otro tipo de actividades artísticas donde se involucre el uso de la música para el fortalecimiento de las habilidades mentales.

En el artículo *Escenarios de no-guerra: el papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto*, Juan David Lujan Villar menciona que “Este estudio reflexiona sobre cómo la música puede aportar a las posibilidades de una paz duradera en sociedades situadas cerca al final de un conflicto histórico violento”(Villar, 2016). Ello, dado a que en el documento el autor después de haber realizado trabajo de campo por algunos años con un grupo de rap en la ciudad de Cali – Colombia, considera la posibilidad de contribución de la música en las posibilidades de diálogo y transformación conflictual en las comunidades emergentes en Colombia.

Por ello, comienza tomando como referencia a O’Connell, J. M editor del libro música y conflicto, donde desde la etnomusicología explica los conflictos interiores que se presentan en la música y como estos promueven la cooperación entre los grupos y el respeto de las identidades culturales individuales. Seguido, menciona a varios autores, como el etnomusicólogo Anthony Seeger, Jane Sugarman y Jeff Warren los cuales, aportan (desde su experiencia en el campo) la perspectiva de la música como ente negociador entre los conflictos que se presentan en las comunidades (como la música puede influir positiva o negativamente al desarrollo de estas).

Así, el autor divide la investigación en dos fases, la primera donde realiza un trabajo comparativo entre los casos que encuentre sobre la guerra y la música. Teniendo en cuenta la

perspectiva universal sobre la música (otorgando igual importancia a los géneros musicales, sin importar su origen) y sus indagaciones de planteamientos teóricos, epistemológicos y las aplicaciones de técnicas investigativas y de trabajo clínico, para explorar una posibilidad demostrativa de la capacidad de la música en la vida humana. Seguido, en la fase dos, Villar realiza la recolección teórico – práctica para la aplicación de las indagaciones anteriormente mencionadas. Ello, con el ánimo de generar un impacto social mediante el fortalecimiento del trabajo comenzado años atrás con el rap de los jóvenes de Cali- Colombia.

En consideración con lo anterior, el artículo expuesto, brinda argumentación de peso para la realización del proyecto descrito, ya que, desde la mirada de la realidad del conflicto Colombiano y su comparación con las sociedades en guerra, se visibiliza la importancia de la música dentro de los procesos de negocio y reconciliación con el otro a partir de la validación y gestión de las emociones.

Por otro lado, la tesis *Aprendizaje musical, creatividad y desarrollo emocional: una propuesta didáctica para el nivel de eso*, realizada por Maricel Totoricagüena Martín “es una propuesta didáctica que toma como referencia para realizarse la teoría de aprendizaje y de inteligencias múltiples con el fin de generar aprendizaje musical significativo”. (Martín, 2012)

Ello dado a que realiza su intervención con las bases teóricas de Gardner, Goleman, Kolb, Honey y Mumford, mediante la articulación de una metodología dividida en 4 encuentros; Exposiciones sobre inteligencias múltiples e inteligencia emocional (realizada por la docente y leída por los estudiantes), expresión de una emoción por medio de diferentes lenguajes artísticos (trabajo grupal), relación entre elementos musicales y emociones expresadas (análisis musical) y composición de música (trabajo grupal 2). Lo anterior, analizado a partir de las fases del aprendizaje experiencial (experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta, experimentación activa) y el estilo utilizado (activo, reflexivo, teórico, pragmático), para luego concluir que aquella estrategia, puede funcionar para el aprendizaje musical creativo, pero de manera insuficiente en el ámbito emocional.

Así, el trabajo anterior, brinda herramientas teóricas con respecto a los posibles autores a tratar en la implementación de la creación musical en relación con las emociones.

Además, el trabajo de maestría en musicoterapia; *efectos de una intervención musicoterapéutica sobre los comportamientos agresivos de adolescentes escolares del colegio Agustín Nieto Caballero* escrito por Héctor Wolfgang Ramón Rojas (2010) relaciona los componentes musicales como herramienta de mejoramiento en las conductas agresivas en un grupo de estudiantes pertenecientes a grado octavo en la localidad de Ciudad Bolívar.

Aquello, desglosado en 11 etapas de intervención, con la utilización de una prueba psicométrica validada desarrollada por Castrillón citado por (Ramon Rojas, 2010) de la cual se extrae categorías de análisis como; déficit de autocontrol en agresividad física, percepción de hostilidad externa y desconfianza, déficit de autocontrol en agresividad verbal y no agresión, las cuales, fueron utilizadas para el diagnóstico y valoración de la agresividad, abarcada con el uso del modelo de improvisación experimental desarrollado por Anne Riordon y Kenneth.

Dado lo anterior, se considera que la investigación realizada por Héctor Wolfgang Ramón Rojas (2010), aporta significativamente en el desarrollo del presente proyecto, ya que brinda herramientas para abarcar las situaciones de agresividad (prueba psicométrica validada) en una población perteneciente a la misma localidad a abarcar (Ciudad Bolívar).

Por último, en el libro *Musicoterapia en los problemas psicosociales de la niñez y la juventud en cuatro países de Latinoamérica* (Barbosa Luna & Suarez Russi, 2014) se realiza una recopilación de experiencias en el abordaje de problemáticas con la niñez y la adolescencia pertenecientes a países como; Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España y Noruega.

Este texto se encuentra organizado con apartados para cada país, los cuales, explican, según sea su problemática social, los métodos utilizados y resultados obtenidos en el abordaje musicoterapéutico de diversas dificultades sociales en su mayoría, dentro del ámbito escolar. Así, estos luego serán analizados y recopilados según sus contenidos generales.

Finalmente se estima que el libro mencionado previamente contribuye diversas estrategias para el abordaje de las problemáticas sociales en la infancia y adolescencia. Lo cual, visibiliza la importancia del ejercicio musical como herramienta fundamental en el desarrollo de nuevas habilidades sociales.

## **Justificación**

Al tener en cuenta las dificultades identificadas en la institución; “La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales” (Alzina, 2003) ya que “Para atender esta creciente problemática y prevenir conductas de riesgos que afecten la salud emocional de los menores, es indispensable potenciar el desarrollo de las competencias emocionales, a partir del bienestar personal y social” (Colomna, 2022).

Así, el presente trabajo pretende propiciar espacios de aprendizaje sobre las emociones por medio de laboratorios de creación musical, ya que el arte, y en especial “la música puede entenderse como un proyecto humanitario, una posibilidad de definir la paz en épocas de transición social, una oportunidad de cambio” (Villar, 2016). Además, la ejecución musical tiene múltiples beneficios, la realización de esta, proporciona múltiples habilidades que no se encuentran enmarcadas completamente en el ámbito de la educación musical académica, sino que, de hecho, pueden estar situados en el desarrollo de seres humanos integrales (habilidades sociales), tal como lo dice (Sastoque Rodriguez, 2017):

Pensar en los beneficios que trae la formación de habilidades sociales es apuntar a la evolución de individuos con mejores competencias ciudadanas, que lleven no solo al mejoramiento de la convivencia en el aula, sino también en los distintos espacios de su vida y contexto.

De esta manera, la creación musical pasa a realizar un papel importante para el fortalecimiento de las competencias emocionales, dado a que según (Martín-Requejo, 2017)

La improvisación musical implica una amplia actividad neuronal donde intervienen diversas funciones cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, con el objetivo de integrar la percepción y recepción de un estímulo sensorial (sistema sensorial), el procesamiento y análisis del mismo (sistema nervioso), y la respuesta cognitiva exteriorizada (sistema motor).

En consecuencia, al propiciar estos espacios para la creación musical a partir de la experimentación, se brinda también un lugar donde se fomente la consolidación de nuevas (y/o ya adquiridas con menor trabajo) competencias emocionales, como lo son la autoconciencia (conocimiento de las propias emociones), autocontrol (capacidad de controlar las emociones),

automotivación (motivarse a sí mismo), empatía (reconocimiento de las emociones ajenas) y la destreza social (control de las relaciones), (Ibarrola, 2011). Las competencias, son esenciales para la reducción en el comportamiento agresivo que se presenta en la población preadolescente a tratar.

Por lo tanto, además de prevenir las situaciones de conflictividad agresiva, (en dado caso en el que se lleguen a presentar estas situaciones) la música, toma un papel importante contribuyendo en los procesos de mediación de estas, dado a que:

La palabra reconciliación articula una mediación en diferentes niveles, no obstante, uno de esos niveles es el emocional, y la emocionalidad de una persona es susceptible de encontrar en la música un sin número de posibilidades expresivas en diferentes contextos socioculturales y especificidades cognitivas (Villar, 2016).

## **Objetivos**

### ***Objetivo general***

Propiciar el reconocimiento y manejo de las emociones en situaciones de agresividad en el curso 601 pertenecientes a la jornada tarde del Colegio Antonio García de la localidad de Ciudad Bolívar, a través de una experiencia de creación musical bajo la metodología de laboratorio.

### ***Objetivos específicos***

Identificar las principales emociones y conflictos que presenta el grupo de estudiantes a través de observaciones y encuestas.

Desarrollar una propuesta metodológica que a partir de laboratorios artísticos musicales permitan la gestión de las emociones relacionada a la agresividad en los estudiantes seleccionados.

Valorar los alcances en el manejo y reconocimiento de las emociones a través de la experimentación musical y su impacto en la disminución de los niveles de agresividad en los estudiantes.

## MARCO TEORICO

En este capítulo se desglosan las bases teóricas del presente proyecto, el cual es organizado principalmente en tres enfoques: Perspectivas teóricas acerca de las emociones, la psicología musical en relación con la creatividad y el conflicto con respecto a las emociones en situaciones de agresividad.

### **Perspectivas teóricas acerca de las emociones**

Las emociones pueden ser definidas como las reacciones que se generan a partir de situaciones externas o internas concretas experimentadas por un individuo en particular. Estas respuestas, se pueden presenciar como una fuerte conmoción en el estado de ánimo que generalmente, suelen ir acompañadas de expresiones faciales, motoras...etc. (Ibarrola, 2011)

Al producir una emoción, esta es generada de manera automática, es decir, el trabajo consciente que realiza normalmente el cerebro se convierte en nulo, puesto que la mayoría de las emociones son producidas de manera inconsciente. Así, las formas en las que son presentadas las emociones pueden ser distintas para cada persona y dependiendo de la situación, visibilizarse en:

***Componente neurofisiológico:*** Tiene que ver con las respuestas involuntarias en las cuales el individuo no tiene control, producidas originariamente en el sistema nervioso. Estas, son manifestadas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, etc. Así, a pesar de ser reacciones que pueden ser prevenidas por medio del trabajo en la relajación, si no son tratadas, pueden volverse en problemas muy serios de salud.

***Componente conductual:*** Se relaciona con la observación detallada de los comportamientos presentados en cada individuo. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, etc. Aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. (Alzina, 2003). Sin embargo, existe un porcentaje de personas quienes, a pesar de la dificultad que requiere controlar el movimiento de varios músculos, logran disimular estas conductas.

***Componente cognitivo:*** Es determinada como un sentimiento o vivencia subjetiva que puede ser visibilizada desde el miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones que pueden distinguirse de la neurofisiología, ya que, en este componente se trabaja mayoritariamente, desde

que tanta consciencia se tiene sobre las propias emociones y cómo es posible decidir de qué manera pueden ser comunicadas.

Dada la anterior explicación, es importante tener en cuenta que el hablar sobre las emociones no es un tema nuevo, no obstante, el término ha evolucionado a través de los años y Turner y Stets en su artículo “Teorías Sociológicas de las Emociones Humanas” (Turner & Stets, 2008), postulan algunas teorías que pueden ser de utilidad como:

### ***Teorías dramatúrgicas***

En estas, se enfatiza que el individuo actúa según sus convicciones culturales, es decir, la expresión de las emociones se convierte en una clase de normas de comportamiento impuestas por la sociedad al nacer. De este modo, los individuos son expuestos como actores, ya que solo se encargan de cumplir con los requisitos del papel que deben cumplir en la sociedad y ello implica que jamás deben expresar sus sentimientos verdaderos.

En consecuencia, la manifestación de las emociones puede ser vista como estrategia de manipulación en las relaciones de poder de los diferentes frentes de la sociedad, tales como; política, economía y religión. Donde, al brindar, cierto grado de “flexibilidad” en la participación de las decisiones, logran convencer a los actores, el tener un presunto comportamiento libre.

Sin embargo, la incongruencia que se establece entre los sentimientos propios y los impuestos refleja un alto grado de insatisfacción en los sujetos, que, como alternativa, se involucran en estrategias conductuales y cognitivas de trabajo emocional.

### ***Teorías interaccionistas simbólicas***

Instauran la visibilización del “yo y la identidad como la dinámica central detrás de la excitación emocional” (Turner & Stets, 2008) Es decir, el grado de satisfacción emocional del individuo, resulta de la validación ante terceros de su comportamiento autodirigido. Así, al percibir la verificación que espera según su propia visión, experimenta emociones positivas (orgullo y satisfacción). No obstante, en el caso contrario, la inconsistencia entre el comportamiento autodirigido y las respuestas de los demás, genera emociones negativas (angustia, ansiedad, ira, vergüenza y culpa) (Turner & Stets, 2008).

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando es constante el rechazo de tales conductas, la reacción del sujeto puede ser dirigida en dos direcciones; En primer lugar, se encuentra el cambio

de identidad, que tiene que ver con todas las alteraciones en la concepción que se tiene del yo, mediante estrategias cognitivas y comportamentales. Seguido, como otra alternativa, se ubica la activación de comportamientos defensivos según las dinámicas de Gestalt, las cuales pueden culpar a terceros por la no confirmación del yo o reprimir los sentimientos, de este modo, “Cuando se reprimen las emociones negativas, aumentan en intensidad y, a menudo, se transmutan en nuevos tipos de emociones que perturban aún más la interacción normal” (Turner & Stets, 2008)

### ***Teorías de rituales de interacción***

“Este grupo de teorías se basa en el análisis secundario de Durkheim (Turner & Stets, 2008), el cual, en consideración con los rituales de los aborígenes de Australia, brinda elementos de la interacción cara a cara que contribuyen en la activación de emociones positivas o negativas.

De esta manera, Collins (Turner & Stets, 2008), se encarga de presentar dos tipos de rituales; Los rituales de cortesía y transitorios (saludos que despiertan energía emocional positiva de baja intensidad) y emociones más duraderas que se desarrollan a partir de la presencia en conjunto, la conciencia y la atención mutuas. Estos, concebidos desde los encuentros grupales cerrados, donde se comparten emociones, ritmo de conversaciones y símbolos de solidaridad grupal, ofrecen el aumento de la energía positiva. Sin embargo, en el caso de cortar esta secuencia de interacciones, la energía puede disminuir hasta el grado de volverse energía negativa.

### ***Teorías del poder y estatus***

Bajo la mirada de Kemper y Collins, gran parte del desarrollo de las emociones se debe al nivel de adquisición del poder (autoridad) y estatus (prestigio y honor). Así, entre mayor sean estos, la experimentación será de satisfacción, confianza y seguridad, sin embargo, si se trata del caso contrario, la percepción pasa a ser de ansiedad, miedo y pérdida de confianza. Además, los autores resaltan que tales impresiones pueden ser modificadas a partir del cumplimiento de expectativas propias o ajenas. Es decir, si el individuo no cumple con las expectativas de poder y estatus (siendo su responsabilidad) la reacción es de vergüenza, tristeza y en casos extremos de depresión, en caso de creer que ello no es su responsabilidad, la reacción es de rabia, frustración y venganza.

De igual forma, la percepción en caso de no cumplir con las expectativas de estatus o poder que se supone se debería tener, la relación con otros no cumple con la “cotidianidad” que debería tener en dado caso. Se normaliza el hecho de no tener ciertos beneficios y poderes y se pasa a cumplirlos por normalidad.

### ***Inteligencia emocional según Daniel Goleman***

Goleman, es un psicólogo y conferencista que fue uno de los primeros autores en dar pruebas científicas sobre la influencia de las emociones. Este, considera que, para el desarrollo óptimo del individuo dentro de una sociedad, es importante la implementación de:

La inteligencia emocional: habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas. (Goleman, 2018, p. 5)

Dado lo anterior, para tal investigación, se considera pertinente desglosar aquellas habilidades tales como:

**Autoconciencia:** Identificar y gestionar las emociones propias. Conocer con certeza las causas que las provocan, saber qué comportamientos se tienen ante ellas y tener la capacidad de comunicar el sentir propio.

**Autorregulación:** Crear e implementar estrategias que permitan transformar las emociones o reacciones negativas en positivas, con el objetivo de evitar acciones nocivas para el individuo y su entorno.

**Automotivación:** Mantener una actitud optimista y persistente ante situaciones adversas a los objetivos planteados.

**Competencias sociales (empatía):** Comprender las emociones de otra persona sin ser comunicadas de manera oral. Es decir, interpretar el lenguaje corporal (acciones y/o gestos) de tal forma, que se entiendan las emociones de la otra persona.

Así, al ser ejecutadas estas habilidades, se convertirán en competencias emocionales, las cuales, ayudarán a fortalecer las relaciones interpersonales (relación con los demás) e intrapersonales (relación con uno mismo).

Además, al tener en cuenta lo anterior, la ampliación del vocabulario emocional será reflejada en algunos comportamientos como:

- Mejora en el reconocimiento y designación de las propias emociones.
- Mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos.
- Mayor tolerancia ante las frustraciones y control del enojo.
- Menos comportamiento agresivo o autodestructivo.
- Mejor manejo del estrés.
- Menos impulsividad, mayor autocontrol.
- Mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona.
- Mejora de la resolución de los conflictos y de la negociación en los desacuerdos.
- Mejora en la capacidad de escucha.
- Mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.

### **La psicología musical en relación con la creatividad**

La música, hace parte de uno de los principales estímulos que son percibidos desde antes de nacer. Las sensaciones, pensamientos y/o emociones que esta puede evocar, hacen parte de los principales efectos que son percibidos a simple vista por los individuos.

En el ámbito emocional, la ejecución musical tiene una gran importancia, ya que, en esta, es posible relacionar algunas zonas cerebrales con características psicológicas de la música. En el centro de las reacciones físicas (zona bulbar), es posible encontrar la actividad sensorial de la música; Los sentimientos y emociones, son percibidos como mensajes afectivos de la música, ubicados en el diencéfalo y en el nivel cortical se encuentran la música armónica, que desarrolla la actividad intelectual. (Moreno, 2003)

Además, es importante tener en cuenta que, en la actividad musical, se hace uso de todo el cerebro, el cual, desarrolla un equilibrio entre las funciones que debe realizar cada uno de los hemisferios y con ello, brinda las herramientas individuales de adaptación con el entorno. Así, Moreno Lacarcel Josefa nos dice:

Al contemplar la Psicología de la Música desde el marco conceptual de los sentimientos, de las emociones, estamos diciendo que consideramos a la persona en su totalidad, de una manera holística: como cuerpo y mente, emoción y espíritu. Está inserta en un medio natural y rodeada de otros seres y personas sobre los que influye y, a su vez es influida, de una manera más o menos determinante (2003).

Al contemplar el panorama anterior, el ejercicio creativo es una de las principales herramientas que ayudan a abordar la música y las emociones. Así, en consideración con las diferentes metodologías que se plantean al respecto, caben resaltar:

### ***Metodología de laboratorio (Pedagogía experimental)***

Bajo el panorama de la rigidez característica de la pedagogía tradicional, en 1865 con “Introduction a la medicine experimentale” comenzaron los primeros cimientos de lo que llamarán metodología de la investigación experimental. (Buyse, s. f.)

En el artículo “origen y desarrollo de la pedagogía experimental” de Raymon Buyse, se hace énfasis en la creación de una pedagogía basada en la experimentación científica, es decir, para que esta sea válida, el método debe procurar ser preciso, exacto y con hipótesis de trabajo que contengan espíritu cuantitativo e instrumentos delicados y complicados. Así, con respecto a la realización cualitativa de la pedagogía experimental Buyse dice:

La observación, admitiendo que sea siempre sistemática (objetiva-precisa-anotada-controlada) está en él de ordinario demasiado limitada: cuestiones fútiles o ambiguas, análisis incompleto, interpretación subjetiva o parcial (de los padres), casos seleccionados y demasiado numerosos, aplicación imposible o discutible. En cuanto a la encuesta, diremos de ella que no es más que un medio de trabajo expeditivo; es preciso saber emplearla debidamente, y, sobre todo, con discreción. (Buyse, s. f.)

No obstante, para el pedagogo Jhon Dewey, darle mayor importancia a realizar la sistematización y análisis riguroso de los métodos utilizados, aumenta el valor de simples cifras matemáticas y le quita peso a la continua reflexión filosófica, reflexión que es el objetivo de la

pedagogía experimental. Dewey, resalta que a partir de la experiencia es posible la obtención de conocimiento:

Enseñar no es hacer el seguimiento de los contenidos de un texto escolar, enseñar para Dewey, es transformar estos contenidos para el conocimiento, la vida y la acción. Este es el trabajo del maestro y estas son las bases para crear la ciencia de la educación. (Garcés et al., s. f.)

En otras palabras, el maestro se convierte en un aprendiz, en la medida en que participa en las mismas actividades del alumno e interactúa con las capacidades y necesidades de este. De tal forma, logra proporcionar las herramientas necesarias en la construcción de experiencias que ayudaran en la obtención de conocimiento. Desde este punto, lo relevante en el proceso de experimentación es la obtención de experiencias que ayuden al desarrollo personal del estudiante. Así, con la validación de todas sus facultades, será posible visibilizar un ser activo que se anime a preguntar y experimentar de manera propositiva.

Para ello, Maria Montesori nos indica:

Es importante que el maestro dé al niño la suficiente información para estimular su interés y para que pueda utilizar el material, pero, al mismo tiempo, es igualmente importante que sólo le dé el mínimo necesario de manera que quede el mayor campo posible para la investigación individual propia del niño citada por (Dattari et al., 2017).

Así, en consideración con lo anterior, es posible abarcar el panorama musical experimental a partir de:

### ***La improvisación***

Es concebida como “*toda ejecución musical instantánea producida por un individuo o grupo*” (Hemsey de Gaiza, 1983) es decir, la actividad musical es evidenciada como un ejercicio de creación libre, donde se busca conectar con el mundo interior sonoro propio y distinguir, nuevas ideas musicales (Grau, 2018).

Para iniciar en la ejecución de esta actividad, Consuelo Arguedas comenta:

Se debe guiar a los escolares para que expresen musicalmente lo que desean, ya que no se trata de un desenfreno sonoro, todo lo contrario, en la improvisación se reúnen particularidades interesantes que traen como resultado interpretaciones artísticas. (2011).

Sin embargo, Violeta Hemsy afirma que este ejercicio creativo empieza a partir de la imitación del entorno, ya que se trata de un medio de comunicación y por ende, tiene el mismo principio de nacimiento, así afirma:

En la primera práctica exploratoria de los instrumentos se verificará un proceso similar. La improvisación instrumental comienza también como un “balbuceo” o garabato musical que surge del hacer funcionar simplemente el instrumento, por cualquier medio y a cualquier nivel. (1983)

Así, para fines de esta investigación se tomará como referencia la práctica utilizada por Violeta Hemsy, al considerar que el trabajo que se desea realizar utiliza la exploración musical, como herramienta para la búsqueda de elementos extra-musicales, que tienen que ver con el mundo interno del ser humano regido principalmente por los sentimientos. (1983)

### ***Método Orff***

En este método, se le da gran relevancia a la creatividad y la improvisación. Carl Orff afirma que la obtención de estos es posible a partir del uso de la palabra, el movimiento y la danza. Su metodología consiste en ejercicios rítmicos de apropiación musical donde se hace uso de estos ejes.

Las actividades son realizadas en primera instancia, utilizando la voz y el cuerpo. Sin embargo, el autor también le da un espacio importante a la experimentación a partir de instrumentos que permiten el acompañamiento sencillo de canciones y que se encuentren dentro de una altura determinada. Así, clasifica los instrumentos de la siguiente manera:

Material	Altura determinada	Altura indeterminada
Madera	Xilófonos	Maracas Güiro Caja china
De membrana o parche	Timbales	Pandero Bongos Congas
Metal	Metalófonos Carillones	Cascabeles Triángulo Crótalos

*Tabla 1: Instrumentación Orff*

### ***Método Willems***

El autor menciona que el docente debe convertirse en un acompañante del proceso de aprendizaje, por ello, guía al alumno para que individualmente descubra su musicalidad a partir de las preguntas y experimentación de esta.

Al tener en cuenta lo anterior, le da mayor importancia al aprendizaje de manera sensorial, antes que estructuradamente, ya que considera que:

La práctica musical no debería inspirarse en la fórmula “el arte por el arte” y no debería ser únicamente un elemento de diversión y de goce. Aspira a ser un elemento cultural capaz de influir a la vez sobre los sentidos, el corazón y el espíritu, uniéndolos armoniosamente en la práctica musical. Citado en (Martí, 2017)

### ***Método Jaques – Dalcroze***

El método sostiene como idea principal la relación entre el movimiento musical y corporal, por ello, los ejercicios realizados, deben ser encaminados a tal vínculo que además de ayudar en el ámbito musical, proporcionen el desarrollo global de la motricidad y la consciencia del espacio sonoro.

Asimismo, hace uso de la improvisación como herramienta para el profesor, que emplea aquello como acompañamiento durante los ejercicios de cada alumno según sus necesidades en el proceso de aprendizaje musical.

Con ello, también le suma importancia a la ejecución de los estudios de rítmica, ya que, según él, estos deben ser hechos de manera libre sin ser automatizados lo que genera “una corriente de consciencia entre todas las partes del ser”. En palabras del autor:

Cuanta más vasta y variada sea la experiencia física del niño, mayor será también el número de facetas, por así decirlo, en que se reflejará su imaginación infantil. El resultado será aparte de un excelente desarrollo físico, un refinamiento de la inteligencia. Es la inteligencia la que le permitirá sacar provecho de la experiencia. Citado en (Martí, 2017)

### ***Murray Schafer***

Según Schafer. La perspectiva desde lo instrumental, uso de la voz y lo corporal hacen parte de la creación de nuevas maneras de crear música, sin embargo, estamos dejando de lado el primer paso para lograr estos ejercicios, la escucha.

Murray Schafer fue uno de los primeros pedagogos en pensar a fondo en la escucha y es que para él:

El mundo es una inmensa composición musical que se despliega sin cesar frente a nosotros a diferentes ritmos y por distintos cauces; frente a ese rumor del mundo es nuestro privilegio aprender a escuchar, a deletrear ese infinito siempre cambiante: el sonido (Schafer, 1992)

Con respecto a lo anterior, el autor plantea que cada sociedad puede identificar diferentes Soundscapes (paisajes sonoros) y la diferencia que pueda plantearse de un grupo de individuos a otro, tiene que ver con respecto a qué tipo de estimulación esté en marcha en el proceso de consciencia auditiva. Es decir, el diseño de cada paisaje sonoro dependerá de las dinámicas internas del grupo. A partir de ello, Schafer diseña 100 ejercicios que presenta en su trabajo denominado “Hacia una educación sonora” encaminados a esta consciencia basados en la percepción auditiva, imaginación, producción del sonido y los sonidos en la sociedad.

## **El conflicto y las emociones en situaciones de agresividad en la adolescencia temprana.**

### ***Adolescencia temprana (Pubertad)***

La pubertad consiste en el periodo de maduración biológica del ser humano que marca el fin de la niñez e inicio de la formación adulta. En promedio, sucede entre los 10 a 14 años y en ella se presentan episodios de liberación hormonal excesiva, que generan repentinos cambios físicos y mentales, que se reflejan a su vez en comportamientos que afectan al individuo y a su entorno.

Los cambios emocionales abruptos, hacen parte de las transiciones más comunes dentro de la población descrita, ya que, en la mayoría de los casos, el preadolescente aún se encuentra tratando de entender sus propias emociones. En consecuencia, sus acciones también pueden estar influenciadas de otros factores externos como el contexto en donde se desenvuelve a diario.

Aquellas situaciones generalmente liberan cierta cantidad de cortisol, (hormona asociada al estrés), la cual a su vez puede ocasionar la emisión de otras hormonas relacionadas como por ejemplo la testosterona, la cual se asocia de manera directa con las conductas agresivas. Berger, (2007) considera que el trabajo del estrés, a pesar de ser necesario, debe procurar regularse para evitar afectar el proceso de maduración adecuado de la persona.

Por último, la sociabilidad también se encuentra en una de las vertientes puestas a cambios mediante el periodo de la pubertad, ya que debido a los cambios en diferentes tiempos y de diferentes partes del cuerpo, es común que se encuentren casos de acoso o “bullying”. Se considera que lo que es normal para un joven en esa edad sin pasar por la pubertad, muy seguramente no lo será para el joven que ya pasó por esta etapa.

### ***Conflicto escolar***

Mencionado anteriormente, la adolescencia temprana se caracteriza por ser una temporada de muchas alteraciones que se desarrollan de manera distinta para cada persona. Bajo esta diferenciación, es donde nace el conflicto. El cual, es definido por la Real Lengua Española como la coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. (ASALE & RAE, s. f.-b).

Sin embargo, este también tiene que ver con la interacción en comunidad, ya que se presenta como un factor innato en el desarrollo de la convivencia, en ello Arismendy comenta:

El conflicto, sin embargo, puede ser visto como una situación, gracias a la cual siempre se desencadenan actitudes belicosas, por parte de los vinculados al mismo, pues su naturaleza aloja, en su amplia concepción, desde una simple y amigable diferencia en una charla entre amigos, hasta una guerra, cuyos resultados son nefastos para los bandos enfrentados (Arismendy et al., 2016)

Tal situación se manifiesta de dos formas; como contradicción del ser humano consigo mismo (sus sentimientos, emociones, maneras de reacción, ideas, etc.) y en oposición al otro o interpersonal (puntos de vista divergentes, intereses distintos, etc.) (Salazar et al., 2002)

Desde estas perspectivas, en un lugar como el colegio, donde se comparten distintas realidades; un grado transitorio como 6° con una población que pasa por la adolescencia temprana y un contexto sociocultural como Ciudad Bolívar. La presencia del conflicto es lo que naturalmente se espera y en lo que debe replantearse la escuela según Goleman al indicar:

Dado que cada vez mas niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de correctivos para las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional (Goleman, 2018)

Por ello, la escuela como primera instancia debe considerar que la presencia del conflicto no debe ser visibilizada como una situación negativa, puesto que se trata de todo lo contrario. El tener la posibilidad de intercambiar diferencias con uno mismo y/u otra persona, se convierte en una oportunidad de aprendizaje de nuevos saberes y/o afianzamiento de los propios. Además, es parte primordial para el desenvolvimiento de las relaciones sociales, es decir:

Conflicto y ser humano, relación íntima, con•natural; contradicción, pugna, lucha, que acerca al hombre a la esencia de sí mismo, que lo potencia como ser capaz de relacionarse con su ser, con los otros; que le otorga el beneficio de moverse en estructuras sociales y culturales que le sirven de contenedor, de

dique para regular sus relaciones. El conflicto que no se puede acabar, ocultar, apaciguar o desconocer, pues es el vector que potencia individuos, grupos, sociedades. Expresión de complejidad, de interconectividad, dinámica de movimiento y transformación, motor de la vida. (Salazar et al., 2002)

Así, al atender a cierta naturalidad del conflicto, la institución también debe brindar las herramientas necesarias para abarcar estas situaciones ya que:

Dejando que los niños aprendan esto por su cuenta, nos arriesgamos a perder la posibilidad de que la lenta maduración cerebral ayude a los niños a cultivar paulatinamente la creación de un saludable repertorio emocional.  
(Goleman,2018)

### *Agresividad escolar*

Según la real lengua española, la agresividad es la tendencia a actuar o a responder violentamente (ASALE & RAE, s. f.-a). Esta tendencia se presenta en mayor proporción en la población de básica secundaria (adolescencia temprana) quienes, debido a su proceso de desarrollo sin una guía, es difícil que logren manejar cierta inclinación.

Según Lorenz, la agresividad es una conducta que viene con todos los seres humanos por naturaleza y se trata puntualmente de un instinto:

El conocimiento de que la tendencia agresiva es un verdadero instinto, destinado primordialmente a conservar la especie, nos hace comprender la magnitud del peligro: es lo espontáneo en ese instinto lo que lo hace tan temible. Si se tratara solamente de una reacción a determinadas condiciones exteriores, como quieren muchos psicólogos y sociólogos, la situación de la humanidad no sería tan peligrosa como es en realidad, porque entonces podrían estudiarse a fondo y eliminarse los factores causantes de estas reacciones. Citado en (Roberto, 2003)

Al tener en cuenta el panorama anterior, el estilo de autoridad docente que sea utilizado para abarcar aquella tendencia agresiva dentro de la institución influye en como sea expresada. Por ello, parece pertinente mencionar los siguientes estilos según Castro (2014):

**Autoritario:** Se caracteriza por un alto nivel de estructura, dándole mayor importancia al orden y seguimiento de la clase. Pero, le resta nivel de cuidado al afecto brindado a los estudiantes, por ello, estos desarrollan temor a ser reprimidos en caso de muestras de indisciplina (actitud que no es consecuente con el desarrollo de competencias ciudadanas).

**Negligente:** Es identificado por bajos niveles de estructura, es decir, sin normas, ni límites, además de la inexistencia en las muestras de afecto, lo cual se visibiliza en la desconexión entre los docentes y estudiantes (actitud que afecta significativamente los aprendizajes académicos y el desarrollo de competencias ciudadanas).

**Permisivo:** Se distingue un bajo nivel de estructura, sin normas, ni límites y a pesar de contar con altos grados de cuidado con la demostración de afecto a los estudiantes, esta dinámica causa diversos problemas disciplinarios que afectan el aprendizaje.

**Asertivo-democrático:** Es determinado por la preferencia, tanto del cuidado de las relaciones, como de la estructura de la clase. Por este motivo, se definen y cumplen normas construidas colectivamente que favorecen a la existencia de la comunicación, afecto, desarrollo de competencias ciudadanas y a la convivencia social.

## MARCO METODOLÓGICO

El siguiente apartado, consiste en el planteamiento de estrategias metodológicas, la propuesta de criterios de muestreo en la recolección de datos y el diseño e implementación del presente proyecto.

Al considerar las características del entorno social propuesto, se aplicará una investigación de tipo; investigación – acción bajo el enfoque cualitativo.

### **Enfoque investigativo**

Se considera que el proyecto anteriormente mencionado se encuentra enmarcado dentro del enfoque **cualitativo**, ya que recolecta datos visuales, simbólicos o textuales (entrevistas, experimentación en la creación musical, observaciones de comportamientos, etc.). Es decir, a pesar de centrarse primordialmente en el enfoque cualitativo, en el análisis de datos del presente trabajo, se encuentran algunos elementos que son clasificados según (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020) como parte del enfoque cuantitativo.

Así, la presente investigación se realiza bajo un más amplio espectro de posibilidades de conocimiento, considerando que (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2020) comentan que:

Los métodos mixtos caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de datos para robustecer y expandir nuestro entendimiento de aquellos.(2020)

Por lo tanto, cabe resaltar que el enfoque mixto ayuda a visibilizar el terreno de estudio mediante dos perspectivas (objetiva – subjetiva). Las cuales, además de contribuir en la construcción de la cognición, cooperan en la visualización contextual del proyecto realizado.

### **Tipo de investigación**

Este trabajo puede ser estimado bajo la Investigación – acción educativa, ya que (como actividad colectiva), pretende la transformación de procesos educativos asociados a procesos sociales por el mejoramiento social (Bausela Herreras, 2004).

Desde este punto de vista, para que la investigación sea posible, el docente se desempeña en tres roles fundamentales; investigador, observador y maestro. Es decir, los compromisos a los que se somete son encaminados al análisis, reflexión y transformación de la información recopilada.

Así, Bernardo Gómez Restrepo, plantea tres fases para su aplicación: la deconstrucción, reconstrucción y evaluación de la práctica construida (Gómez, 2002). La primera, consta del análisis de la práctica pasada, ello con el ánimo de ponerla en diálogo con las nuevas formas de relación, en este punto, es importante tener en cuenta que mediante las observaciones y entrevistas de grupos focales, el investigador inestabiliza la práctica con el objetivo de encontrarle un nuevo centro; la segunda, es el proceso de transformación, en la que se reafirma los aspectos positivos de la experiencia anterior y se plantean nuevas propuestas de abordaje, por medio de la aplicación de nuevas metodologías que posibiliten la búsqueda y creación de nuevos conocimientos). Basadas en las investigaciones previamente realizadas; el autor propone el análisis de los resultados, con el propósito de accionar mediante los indicadores de efectividad.

Dado lo anterior, el objetivo principal de este tipo de investigación, es convertirlo en una actividad dialógica, donde, el principio transversal de acción para sustentar tal proyecto sea una constante reflexión colectiva que logre transformar las realidades de la muestra poblacional.

### **Instrumentos de indagación**

La investigadora considera pertinente que el presente proyecto haga uso de observaciones, encuestas y entrevistas para la recolección de datos que contribuyan al buen desarrollo de la indagación propuesta.

El formato que utilizado para las observaciones se basa en las principales competencias emocionales que plantea Ibarrola en su escrito “como educar a nuestros hijos”, así, para este formato, las categorías a examinar serán: autoconciencia, autocontrol, automotivación y empatía, con subítems propuestos por la investigadora.

Por otro lado, las entrevistas toman como referencia el anterior texto mencionado y la prueba de medición de la agresividad de Buss y Perry citado en (Ramon Rojas, 2010) , prueba psicométrica aplicada, de la cual se tomaron algunos ítems que fueron reformulados a manera de preguntas abiertas. (ver anexo 1) colocar número del anexo citado.

### **Población**

Para la aplicación de los laboratorios artísticos musicales se cuenta con una muestra poblacional de 8 estudiantes pertenecientes al grado sexto, quienes hacen parte de la jornada tarde

con un horario de 12:00m a 6:00pm. Estos, se encuentran en un rango de edades entre los 11 y 14 años, es decir, algunos de ellos saliendo de la preadolescencia y otros ya en su adolescencia.

Los alumnos, son integrantes del curso 601 en el colegio Antonio García IED, ubicado en la localidad 19 (Ciudad Bolívar) de la ciudad de Bogotá, donde residen en los barrios aledaños a la institución (Quintas del Sur, Sotavento, Bogotá, Tequendama, Potreritos, Casa de Teja, Lucero Bajo).

Además, gracias a las observaciones de diagnóstico realizadas, se logra visualizar que el grupo a trabajar carece de conocimiento con respecto al manejo y reconocimiento de sus emociones, ya que, en repetidas ocasiones, utiliza los comportamientos agresivos para la resolución de los conflictos interpersonales presentados dentro y fuera del aula.

### **Ruta metodológica**

Esta sección, consiste en el plan de acción que se realizará en el trabajo de campo y está constituido en tres etapas de ejecución, las cuales son:

#### ➤ **Etapas 1 - Diagnóstico previo**

**Objetivo.** Identificar los niveles de agresividad de la población objeto de estudio.

**Metodología.** A través de encuestas y observaciones de campo se realizó el proceso de valoración diagnóstica.

#### ➤ **Etapas 2 – Aplicación de laboratorios**

**Objetivo.** Realizar la práctica de los laboratorios artísticos musicales a través de 7 encuentros.

**Metodología.** Laboratorios programados bajo los siguientes principios de acción:

- Centrar principalmente en los alumnos (más que en los docentes) pertenecientes al curso 601 J.T
- Presentar una atención diferenciada por cada niño.
- Realizar los laboratorios grupales con actividades tanto colectivas, como individuales.

#### ➤ **Etapas 3 – Valoración de la intervención**

**Objetivo.** Analizar los alcances y el impacto del proceso realizado.

**Metodología.** Consiste en la comparación del diagnóstico inicial con resultado final del proceso realizado y de esta manera determinar los alcances de este.

## Desarrollo metodológico

### *Etapa 1 – Diagnóstico previo*

Para el desarrollo de esta etapa, se hizo uso de observaciones no participantes y entrevistas, las cuales serán analizadas con el ánimo de identificar los grados emocionales iniciales de la población participante de tal investigación.

#### **Observaciones no participantes**

Las siguientes observaciones fueron realizadas sin la intervención de la investigadora, quien estuvo asistiendo a las clases de sociales y biología del grupo 601 en la jornada tarde del colegio Antonio García.

Aquellas observaciones no participantes, fueron consignadas en el siguiente formato elaborado por la investigadora, que divide la recopilación de la información en las cuatro competencias emocionales planteadas por Goleman (2018) para la comprensión emocional, descritas en situaciones cotidianas en el aula de clase.

#### *Observación previa 1*

<b>OBSERVADOR:</b> Camila Zambrano	<b>GRADO:</b> 601 J. T	<b>PROFESOR ENCARGADO:</b> Docente de sociales	
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 1h y 30m	<b>FECHA:</b> 01-03-2023	<b>OBSERVACIÓN 1</b>	
<b>Hora de inicio y fin:</b> 4:25 pm – 5:44pm			
<b>DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE COMPORTAMIENTOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>AUTOCONCIENCIA</b> La presencia de comportamientos agresivos, tanto físicos como verbales (Sujeto 4 le hace zancadilla al Sujeto 2) o gritos (niños gritando “Cállese” a otros para la realización de la clase) puede considerarse un indicador de que los jóvenes no están acostumbrados a expresar sus emociones de una forma asertiva. Ello puede estar relacionado con un déficit de autoconciencia, autoconciencia que les permitiría nominar y gestionar de manera más adecuada sus emociones.	Los estudiantes comunican verbalmente sus emociones.		X
	Los estudiantes comunican con lenguaje no-verbal sus emociones.		X
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación verbal.		X
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación no verbal.	X	

<p><b>AUTOCONTROL</b> Se percibe un gran déficit de autocontrol, debido a que, el uso de la agresión física como reacción inmediata en situaciones de conflicto, está normalizada dentro del curso. Algunos ejemplos de ello son: zancadilla del sujeto 4 al sujeto 2 y su reacción inmediata al puño, Sujeto 1 le dice un mal comentario al sujeto 3 y su reacción es pegarle con la maleta, etc. Además, es posible intuir que aquel comportamiento constante es visto por los estudiantes como correcto y admirable (charla entre los sujetos 1-2-3-4 sobre la pelea como una situación de admirar).</p>	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta el dialogo.		X
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta los insultos verbales.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta agresiones físicas.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes ignoran la situación.	X	
	Cuando el docente realiza un llamado de atención, los estudiantes buscan el dialogo.		X
<p><b>AUTOMOTIVACION</b> Durante el desarrollo de la clase no se percibe la automotivación. Ante los llamados de atención del docente, los estudiantes son irrespetuosos y no tienen una actitud de iniciativa para mejorar la situación. Ello es posible verlo en la actitud de varios niños que, al recibir un llamado de atención, hacen muecas a las espaldas del docente.</p>	Ante las bajas calificaciones que se puedan presentar en la clase, los estudiantes se comportan de manera optimista.		X
	Ante el llamado de atención del docente, los estudiantes atienden a este con respeto e iniciativa de cambiar su comportamiento.		X
	Ante la pérdida de alguna materia, los estudiantes muestran la iniciativa para mejorar tal situación.		X
<p><b>EMPATIA</b> No se percibe empatía por parte de los estudiantes; ninguno de ellos muestra interés en incluir en la actividad a sus compañeros que quedan sin grupo (sujeto 5 y 6) y en la mayoría de estos, los integrantes no suelen compartir los materiales para el desarrollo de los trabajos en conjunto.</p>	Cuando se conforman trabajos en grupo, hay estudiantes que se quedan solos.	X	
	Si un estudiante se encuentra aislado, la mayoría de los compañeros intentan incluirlo.		X
	Cuando los estudiantes perciben que algún compañero se encuentra necesitando apoyo emocional, intentan ayudarlo.		X
	Los estudiantes se burlan de los errores de sus compañeros.	X	
	Los estudiantes se burlan del aspecto físico de sus compañeros.	X	
	Si un compañero necesita ayuda para comprender algún tema, los estudiantes están dispuestos a ayudar a explicar.		X
<b>NOTAS:</b>			
El ambiente del aula es de constantes agresiones físicas y verbales, que denotan un aula con poco silencio.			

Tabla 2: Observación previa 1

**Observación previa 2**

<b>OBSERVADOR:</b> Camila Zambrano	<b>GRADO:</b> 601 J. T	<b>PROFESOR ENCARGADO:</b> Docente de ciencias	
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 1h y 30m	<b>FECHA:</b> 23-03-2023	<b>OBSERVACIÓN 2</b>	
<b>Hora de inicio y fin:</b> 4:31pm – 6:02pm			
<b>DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE COMPORTAMIENTOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>AUTOCONCIENCIA.</b> La presencia de la autoconciencia es observada con los sujetos 1 y 3 que hablan sobre sus emociones, disculpándose por sus acciones con otros compañeros. No obstante, esta acción es realizada por la orden de la docente y no por iniciativa de los estudiantes. Los cuales, muestran incomodidad mientras comunican su sentir (rascarse la cabeza, mirar para otro lado, hablar con tono de voz bajo, etc.)	Los estudiantes comunican verbalmente sus emociones.	X	
	Los estudiantes comunican con lenguaje no-verbal sus emociones.	X	
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación verbal.		X
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación no verbal.		X
<b>AUTOCONTROL</b> En el análisis del autocontrol en esta sesión, es posible visibilizar que las acciones realizadas son modificadas según el acompañamiento de una figura de autoridad. En este caso, la docente encargada. Mientras los estudiantes se encuentran en clase con aquella docente, su comportamiento es moderado, sin embargo, al salir de esta clase, los verdaderos niveles de autocontrol se muestran con acciones como un golpe con un palo, de una de las niñas a su compañero que la estaba molestando.	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta el dialogo.		X
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta los insultos verbales.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta agresiones físicas.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes ignoran la situación.	X	
	Cuando el docente realiza un llamado de atención, los estudiantes buscan el dialogo.		X
<b>AUTOMOTIVACION</b> Con respecto a la automotivación, es posible afirmar que los índices de esta competencia se encuentran elevados. Ya que, en consecuencia, con el día de entrega de exámenes y presentación de recuperaciones, la mayoría de los estudiantes muestran una gran motivación en el desarrollo de la recuperación (la mayoría hace la fila para la sustentación y se encuentra estudiando los temas en el cuaderno).	Ante las bajas calificaciones que se puedan presentar en la clase, los estudiantes se comportan de manera optimista.	X	
	Ante el llamado de atención del docente, los estudiantes atienden a este con respeto e iniciativa de cambiar su comportamiento.	X	
	Ante la perdida de alguna materia, los estudiantes muestran la iniciativa para mejorar tal situación.	X	
<b>EMPATIA</b>	Cuando se conforman trabajos en grupo, hay estudiantes que se quedan solos.	X	

Con respecto a los grados de empatía, es posible afirmar un bajo nivel de estos. Como es el caso de varios estudiantes que deciden ignorar la frustración vista en el sujeto 7 al recibir malas calificaciones.	Si un estudiante se encuentra aislado, la mayoría de los compañeros intentan incluirlo.		X
	Cuando los estudiantes perciben que algún compañero se encuentra necesitando apoyo emocional, intentan ayudarlo.		X
	Los estudiantes se burlan de los errores de sus compañeros.	X	
	Los estudiantes se burlan del aspecto físico de sus compañeros.	X	
	Si un compañero necesita ayuda para comprender algún tema, los estudiantes están dispuestos a ayudar a explicar.		X
<b>NOTAS:</b>			
En esta clase es visible que los estudiantes relacionan comportarse de manera organizada, con el miedo hacia una figura de poder.			

Tabla 3: Observación previa 2

**Observación previa 3**

<b>OBSERVADOR:</b> Camila Zambrano	<b>GRADO:</b> 601 J. T	<b>PROFESOR ENCARGADO:</b> Docente de sociales		
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 1h y 30m	<b>FECHA:</b> 12-04-2023	<b>OBSERVACIÓN 3</b>		
<b>Hora de inicio y fin:</b> 4:29pm – 6:00pm				
<b>DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE COMPORTAMIENTOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
<b>AUTOCONCIENCIA</b> Se visibiliza rasgos de autoconciencia en algunos de los estudiantes, como es el caso del sujeto 7 el cual, habla con sus compañeros (comunicación verbal de las emociones) sobre cómo se siente después de intercambiar insultos con el sujeto 1.	Los estudiantes comunican verbalmente sus emociones.	X		
	Los estudiantes comunican con lenguaje no-verbal sus emociones.	X		
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación verbal.	X		
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación no verbal.	X		
<b>AUTOCONTROL</b> El déficit del autocontrol sigue mostrándose a partir de la mayoría de las respuestas ante las situaciones de conflicto dentro del curso. Las cuales son por medio de agresiones físicas y verbales. Sin embargo, se presenta un caso en el que intentan solucionar tal situación con el diálogo (el sujeto 2 se disculpa e intenta hacer las paces con el	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta el dialogo.		X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta los insultos verbales.	X		
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta agresiones físicas.	X		

sujeto 3 por rayar su cuaderno. Pero, este lo ignora).	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes ignoran la situación.	X	
	Cuando el docente realiza un llamado de atención, los estudiantes buscan el dialogo.		X
<b>AUTOMOTIVACION</b> En consideración con los niveles de automotivación, la percepción es muy baja (casi nula). Ejemplo de ello es el desánimo visibilizado en los estudiantes que aún pueden recuperar la materia perdida. Empero, (ante la falta de automotivación) se niegan a realizar las actividades pertinentes para pasar la materia.	Ante las bajas calificaciones que se puedan presentar en la clase, los estudiantes se comportan de manera optimista.		X
	Ante el llamado de atención del docente, los estudiantes atienden a este con respeto e iniciativa de cambiar su comportamiento.		X
	Ante la pérdida de alguna materia, los estudiantes muestran la iniciativa para mejorar tal situación.		X
<b>EMPATIA</b> En cuanto a la empatía, la observación de esta sesión permite afirmar un cambio positivo, ya que, a pesar del desestimo por las emociones ajenas de los estudiantes (visto en las anteriores clases), en esta ocasión los alumnos acogen las emociones ajenas al celebrar entre ellos las respuestas correctas de sus compañeros del tema visto en clase.	Cuando se conforman trabajos en grupo, hay estudiantes que se quedan solos.	X	
	Si un estudiante se encuentra aislado, la mayoría de los compañeros intentan incluirlo.		X
	Cuando los estudiantes perciben que algún compañero se encuentra necesitando apoyo emocional, intentan ayudarlo.		X
	Los estudiantes se burlan de los errores de sus compañeros.	X	
	Los estudiantes se burlan del aspecto físico de sus compañeros.	X	
	Si un compañero necesita ayuda para comprender algún tema, los estudiantes están dispuestos a ayudar a explicar.		X
<b>NOTAS:</b>			
En esta ocasión, los estudiantes se mostraron más curiosos ante la presencia de la investigadora en sus clases, sin embargo, al dejar en claro que las observaciones serán netamente para tal investigación, los estudiantes no ponen ningún problema ante la descripción de sus comportamientos en clase.			

Tabla 4: Observación previa 3

### Observación previa 4

<b>OBSERVADOR:</b> Camila Zambrano	<b>GRADO:</b> 601 J. T	<b>PROFESOR ENCARGADO:</b> Docente de sociales	
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 1h y 30m	<b>FECHA:</b> 19-04-2023	<b>OBSERVACIÓN 4</b>	
<b>Hora de inicio y fin:</b> 4:33pm – 6:00pm			
<b>DESCRIPCIÓN ANALITICA DE COMPORTAMIENTOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<b>AUTOCONCIENCIA.</b> La autoconciencia es presentada a partir de la expresión de las emociones por	Los estudiantes comunican verbalmente sus emociones.		X
	Los estudiantes comunican con lenguaje no-verbal sus emociones.	X	

medio de acciones agresivas (mirar mal al compañero o profesor, tener agresiones físicas y gritos) y el uso nulo de la verbalización de estas.	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación verbal.		X
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación no verbal.	X	
<p style="text-align: center;"><b>AUTOCONTROL</b></p> <p>Los bajos niveles de autocontrol son evidenciados en el abordaje agresivo de los conflictos (dos alumnos agredidos físicamente con una regla) y poco control de las emociones. (Una de las estudiantes, al pasar un examen, opta por golpear a su compañero con un cuaderno y gritar para no escuchar que otra compañera sacó más nota que ella).</p>	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta el dialogo.		X
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta los insultos verbales.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta agresiones físicas.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes ignoran la situación.		X
	Cuando el docente realiza un llamado de atención, los estudiantes buscan el dialogo.		X
<p style="text-align: center;"><b>AUTOMOTIVACION</b></p> <p>Con respecto a la automotivación, es posible afirmar que los índices de esta competencia se encuentran elevados. Ya que, en consecuencia, con el día de entrega de exámenes y presentación de recuperaciones, la mayoría de los estudiantes muestran una gran motivación en el desarrollo de la recuperación (la mayoría hace la fila para la sustentación y se encuentra estudiando los temas en el cuaderno).</p>	Ante las bajas calificaciones que se puedan presentar en la clase, los estudiantes se comportan de manera optimista.	X	
	Ante el llamado de atención del docente, los estudiantes atienden a este con respeto e iniciativa de cambiar su comportamiento.		X
	Ante la perdida de alguna materia, los estudiantes muestran la iniciativa para mejorar tal situación.	X	
<p style="text-align: center;"><b>EMPATIA</b></p> <p>Los grados de empatía aumentan ante situaciones difíciles en conjunto (la posibilidad de pérdida de la asignatura). Un alto porcentaje de estudiantes deja de ignorar las situaciones difíciles de aprendizaje de sus compañeros y los ayudan a estudiar para la presentación de la recuperación. Así, en consecuencia, con los buenos resultados del ejercicio anterior, se observa la celebración del logro ajeno.</p>	Cuando se conforman trabajos en grupo, hay estudiantes que se quedan solos.	X	
	Si un estudiante se encuentra aislado, la mayoría de los compañeros intentan incluirlo.	X	
	Cuando los estudiantes perciben que algún compañero se encuentra necesitando apoyo emocional, intentan ayudarlo.	X	
	Los estudiantes se burlan de los errores de sus compañeros.		X
	Los estudiantes se burlan del aspecto físico de sus compañeros.	X	
	Si un compañero necesita ayuda para comprender algún tema, los estudiantes están dispuestos a ayudar a explicar.	X	
<b>NOTAS:</b>			
El ambiente se tornó de bastante ayuda entre todo el grupo, pues se encontraban en una situación similar.			

Tabla 5: Observación previa 4

**Observación previa 5**

<b>OBSERVADOR:</b> Camila Zambrano	<b>GRADO:</b> 601 J. T	<b>PROFESOR ENCARGADO:</b> Docente de sociales	
<b>TIEMPO DE OBSERVACIÓN:</b> 1h y 30m	<b>FECHA:</b> 26-04-2023	<b>OBSERVACIÓN 5</b>	
<b>Hora de inicio y fin:</b> 4:34 pm– 5:44pm			
<b>DESCRIPCIÓN ANALÍTICA DE COMPORTAMIENTOS</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES PERCIBIDAS</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>
<p><b>AUTOCONCIENCIA</b> La autoconciencia sigue siendo por medio de actitudes en su mayoría agresivas, donde en ninguna circunstancia utilizan el lenguaje verbal asertivo en la expresión de sus emociones.</p>	Los estudiantes comunican verbalmente sus emociones.		X
	Los estudiantes comunican con lenguaje no-verbal sus emociones.	X	
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación verbal.		X
	Los estudiantes identifican las emociones de los demás por medio de la comunicación no verbal.	X	
<p><b>AUTOCONTROL</b> En relación con el autocontrol, la agresión física sigue siendo la herramienta principal en la solución de la mayoría de los conflictos que se presentan. Sin embargo, en esta sesión hay dos excepciones; la primera con una de las estudiantes que trata de intervenir en un conflicto dialogando y la segunda, con el sujeto 7 que no responde ante las insinuaciones de pelea por parte del sujeto 1 diciendo “quieto man, cuando lo rompa...”.</p>	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta el dialogo.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta los insultos verbales.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes inmediatamente intentan resolverlo teniendo como herramienta agresiones físicas.	X	
	Cuando se presenta algún desacuerdo con un compañero, los estudiantes ignoran la situación.	X	
	Cuando el docente realiza un llamado de atención, los estudiantes buscan el dialogo.		X
<p><b>AUTOMOTIVACION</b> Los índices de autocontrol vuelven a disminuir. Las reacciones ante las materias perdidas y llamados de atención del docente, vuelven a ser de desánimo por parte de algunos chicos que reciben esta noticia.</p>	Ante las bajas calificaciones que se puedan presentar en la clase, los estudiantes se comportan de manera optimista.		X
	Ante el llamado de atención del docente, los estudiantes atienden a este con respeto e iniciativa de cambiar su comportamiento.		X
	Ante la pérdida de alguna materia, los estudiantes muestran la iniciativa para mejorar tal situación.		X
<b>EMPATIA</b>	Cuando se conforman trabajos en grupo, hay estudiantes que se quedan solos.	X	

Ante la empatía, se deduce que los estudiantes se encuentran más abiertos a compartir sus cosas, con la excepción de algunos que prestan con desconfianza (sujeto 3 le dice a sujeto 5 “me los devuelve”) No obstante, de nuevo ignoran algunas situaciones de ayuda entre compañeros (uno de los niños se ve desanimado por perder la materia y ningún compañero se acerca a dialogar con él)	Si un estudiante se encuentra aislado, la mayoría de los compañeros intentan incluirlo.		X
	Cuando los estudiantes perciben que algún compañero se encuentra necesitando apoyo emocional, intentan ayudarlo.		X
	Los estudiantes se burlan de los errores de sus compañeros.	X	
	Los estudiantes se burlan del aspecto físico de sus compañeros.	X	
	Si un compañero necesita ayuda para comprender algún tema, los estudiantes están dispuestos a ayudar a explicar.		X
<b>NOTAS:</b>			
El ambiente se torna más tranquilo debido a que la mayoría de los estudiantes ya acabo su última entrega de notas del semestre.			

*Tabla 6: Observación previa 5*

### ***Análisis general de observaciones***

Al tener en cuenta el panorama anterior, donde se desglosa el análisis individual de cada una de las 5 observaciones hechas antes de la intervención, es posible inferir que:

- Hay un déficit de **Autoconciencia de las emociones** por parte de los estudiantes, ello visibilizado mayormente en las observaciones 1, 4 y 5, en las cuales aquellas sensaciones no son nominadas, expresadas ni abarcadas de manera asertiva (gritos constantes entre ellos para callarse o la zancadilla como señal de enojo con el compañero).
- Con respecto al **Autocontrol** se percibe también un déficit. Durante todas las sesiones de observación, los estudiantes optan por las agresiones físicas para la solución de los conflictos que se presentan en el aula de clase y únicamente en la observación 5 una de las alumnas intenta resolver tal situación con el dialogo. Sin embargo, esta tan normalizada esta dinámica, que aquella solución es ignorada por el grupo.
- Los índices de **Automotivación** son bastante bajos, como se refleja en las observaciones 1,3 y 5 donde la mayoría de los alumnos, muestran un estado de negatividad ante las circunstancias difíciles que puedan presentarse en clase (perdida de materias y llamado de atención del docente).
- Hay un déficit de **Empatía** dentro de las dinámicas que maneja el grupo. En la mayoría de las observaciones (a excepción de la 4), los estudiantes ejecutan comportamientos en los cuales no muestran sensibilidad en la percepción de los sentimientos de otros (burlarse del

otro, no mostrar interés por unir a un compañero que se ha quedado solo a un grupo de trabajo o por ayudarlo en caso de no entender un tema en clase, etc.)

### **Entrevistas iniciales**

Las entrevistas iniciales, fueron entregadas de manera impresa a cada uno de los participantes del proyecto, quienes, respondieron llenando manualmente los espacios en blanco. (ver anexo 1)

### ***Análisis descriptivo***

A continuación, se presentarán las categorías de análisis propuestas para las entrevistas que son demarcadas dentro de las competencias emocionales planteadas por Goleman (2017) para el desarrollo de la inteligencia emocional.

Aquellas categorías, serán consideradas en subcategorías formuladas por la investigadora para un mayor entendimiento de las preguntas enunciadas.

### **Categoría 1 – Autoconciencia**

Las siguientes subcategorías son enunciadas según el ámbito en el que se desarrolle la autoconciencia, en este caso musical (géneros escuchados y experiencias con los instrumentos) y emocional (identificación y manejo de esta).

#### ***Ámbito musical:***

Ante la pregunta sobre qué tipo de música les gusta escuchar, cuatro de los siete estudiantes entrevistados, respondieron Guaracha. Seguido, estuvo el reguetón con tres repeticiones, el rap con dos y la salsa y ranchera con un solo representante. Uno de ellos no entendió la pregunta y respondió “La guitarra porque es un instrumento que casi usan los humanos” (sujeto 6) y otro simplificó la respuesta a que le gustaban todos los instrumentos.

A partir de lo anterior, es posible deducir que el contexto musical de la mayoría de los entrevistados es la Guaracha, género musical movido que generalmente se usa para bailar y presenta letras de carácter cómico o ausentes de sentido. Se infiere que la población entrevistada se identifica con este tipo de letra en cuanto no promueve una identificación de los sentimientos o un compromiso desde lo emocional o social cómo sugeriría, por ejemplo, la preferencia de géneros como la balada romántica o el rap.

Ante la pregunta de si habían tocado algún instrumento los sujetos 1, 3 y 4 respondieron que no y los sujetos 2,5,6 y 7 dicen tener un acercamiento con la batería y la guitarra. Sin embargo, al preguntarles verbalmente más, acerca de tocar instrumentos o de ser parte del proyecto musical “Vamos a la filarmónica”. Estos dicen que abandonaron el proyecto debido a los malos tratos que manifiestan haber obtenido por “no tocar bien”.

Por ello, se infiere que son un grupo de estudiantes excluidos del entorno musical académico del colegio. Desde la posición de la investigadora se considera que esta situación no es el ideal desde el punto de vista formativo, puesto que en este entorno “*se debe guiar a los escolares para que expresen musicalmente lo que desean*” (Arguedas Quesada, 2011). Al no ser así, se infiere que los docentes de música suelen dar mayor importancia proporcionada por al cumplimiento de contenidos y a la ejecución instrumental que al desarrollo creativo musical y expresivo de los estudiantes.

#### *Ámbito emocional:*

La mayoría de los estudiantes consideran que es importante reconocer sus emociones, algunos hallándose un uso en específico; “si porque no tendríamos control emocional” (sujeto1), o “sí porque uno reconoce el enojo y puede representar a golpes” (sujeto 4), y otros hallando un significado al decir que es una sensación o expresión. En contraste, se encuentran otros sujetos que afirman no saber o no encontrarle sentido.

Con el anterior planteamiento, es posible deducir que el grupo de estudiantes partícipes de tal investigación no cuentan con la suficiente claridad sobre qué es el reconocimiento de las emociones. Al tener en cuenta que aquella lucidez es visibilizada por el reconocimiento y designación de las propias emociones, entendimiento de las causas de los sentimientos y su diferencia con las acciones. (Goleman, 2018).

Es importante resaltar que no todos los que responden que es importante reconocer sus emociones, afirman que manejan bien sus emociones. “a veces me descontrolo” (sujeto 6) o “No porque algunas veces no controlo mi rabia” (sujeto 4) son algunas de las respuestas que se obtuvieron al respecto. Algunos, al parecer tienen un control emocional puesto a disposición de los sucesos, como es el caso del sujeto 1 que dice “A veces, porque depende de que me hicieron o me hubieran hecho”. No obstante, los sujetos que respondieron afirmativamente a manejar bien las emociones lo ligaron al hecho de expresarlas, según su criterio, de una manera clara mediante

golpes, malas miradas, insultos, etc. y no a las acciones concretas que hacen parte de la gestión emocional.

Con respecto a este panorama, es posible afirmar que existen múltiples vacíos tanto en la comprensión, como en el manejo de las emociones. Según Golemán (2018) la identificación y ejecución de acciones concretas (control del enojo, menos comportamiento agresivo, mejor manejo del estrés, etc) frente a eventos en el aula de clase, permiten determinar la gestión emocional adecuada al interior de esta.

A su vez, al relacionar las emociones con la salud, la mayoría (4 de 7), negaron la afectación a la salud que puede traer el mal manejo de las emociones. Solo unos pocos de ellos, ligaron estos dos ámbitos con el lastimarse “Si porque pudiéramos llegar a lastimarnos” (sujeto 3), o “Si, porque me puedo molestar y pelear y agredir o que me agredan” (sujeto 1).

Al tener en cuenta las respuestas anteriores, dónde los entrevistados relacionan las emociones y la salud únicamente con afecciones físicas visibles (agresiones), provocadas (en la mayoría de los casos) por el poco control emocional. La indicación en este caso es de una falta de conciencia y clasificación de la salud. (en este caso, mental). Ya que, según Alzina (2003), una de las formas en las que las emociones pueden ser representadas es a partir de componentes neurofisiológicos (taquicardia, sudoración, etc.) que, si no son tratadas de manera correcta, pueden traer consecuencias graves de salud a largo plazo.

### **Categoría 2 – Automotivación**

Las subcategorías elegidas para el análisis de la automotivación se relacionan con el grado de afección de situaciones complejas, en este caso familiares en el ámbito educativo y según el índice de percepción externa (compartir con compañeros y contar un aspecto personal).

#### *Afecciones familiares en el ámbito educativo:*

Todos los estudiantes responden que no les afecta lo que pasa en su casa con su comportamiento en el colegio. Sin embargo, se intuye que algunas respuestas están condicionadas por las dinámicas interpersonales que se manejan dentro del colegio: “No porque no puede hacer en el colegio” (sujeto 4), o “No porque eso no lo aceptan en el colegio” (sujeto 6). Por ello también, dentro de esta dinámica, es posible la evasión de la pregunta vista en respuestas como: “No, pero a veces me siento mal” (sujeto 5), o “No porque no les pongo cuidado” (sujeto

7), y el enlace de ello con las relaciones que tienen en el colegio como “No, porque en la casa no juego con nadie y con mis compañeros del colegio sí” (sujeto 1).

#### *Percepción de hostilidad externa*

Así, ante la pregunta de cómo se sienten cuando comparten con sus compañeros en el colegio, 4 de 7 alumnos respondieron negativamente a esta pregunta, al argumentar el mal trato que les dan “Mal porque me tratan remal” (sujeto 7), o al describir un nivel de desconfianza muy alto “No porque está mal que le roben sus cosas” (sujeto 6), mientras que los que responden el caso contrario (sujeto 1,3 y 5) afirman en su mayoría, que el deseo de compartir con los demás los hace felices “Me siento bien de compartir mis objetos y lugares” (sujeto 5).

Con respecto a tener una persona de confianza para contar cómo se sienten, la mayoría de los estudiantes respondió afirmativamente al mencionar a sus amigos o familia. Sin embargo, dos personas respondieron de manera negativa y una de ellas diciendo “No casi nadie es de confianza conmigo” (sujeto 7).

Dado lo anterior, los índices en la percepción de hostilidad externa con respecto a las experiencias compartidas con los compañeros escolares son visibilizados negativamente, ya que (en su mayoría) son descritos por situaciones de agresividad física y verbal. Asimismo, es posible denotar algunas afecciones en la confianza, especialmente de los jóvenes que respondieron negativamente a comunicarle a alguien más cómo se sienten.

### **Categoría 3 – Autocontrol**

La subcategoría planteada, hace énfasis en el diagnóstico del autocontrol emocional utilizado en las situaciones de conflicto que pueden ser abarcadas con el uso de la agresividad física.

#### *Control de las emociones en situaciones de conflicto*

La mayoría de los participantes, no logran controlar las ganas de pegarle a alguien, justificando este acto con la emocionalidad del momento “No porque si estoy bravo y me jode solo su bailado por sap@” (sujeto 2) o “No porque me da mucha rabia” (Sujeto 3), o con las acciones del otro compañero “No porque me fastidian” (sujeto 4) o “No yo no les pego ellos me pegan” (sujeto 7).

La situación anterior, confirma el entorno de conflictividad esperado en la población de preadolescentes, debido a que se encuentran en el proceso de maduración, el cual contiene una alta liberación de hormonas que generalmente produce cambios emocionales abruptos. Así, según Berger (2007) si estos cambios no son abordados de la manera adecuada, pueden traer consecuencias en el proceso de maduración.

#### **Categoría 4 – Empatía**

La empatía se analizará desde su primera aparición según Goleman, es decir, a partir del grado de sensibilidad en la percepción de las emociones ajenas.

##### *Emociones ajenas*

En caso de ver a una persona llorando, todos los estudiantes demuestran tener un grado de empatía, ya que, así como para algunos, la situación los pone tristes, mal o causa la sensación de llorar. Para otros, el caso es un poco más profundo y comentan: “Pienso que está pasando por un momento difícil” (sujeto 1).

Aquello confirma la teoría de Daniel Goleman, la cual indica que todos los seres humanos nacen con cierto grado de empatía encontrada constantemente en el desarrollo desde los 2 años.

#### ***Etapa 2 – Aplicación de laboratorios***

##### ***Laboratorio 1***

<b>Tema</b>	Exploración corporal
<b>Objetivo</b>	Observar aspectos sonoros y corporales al interior del grupo a partir de ejercicios de exploración vocal y corporal
<b>Principios de orientación del proceso</b>	La experimentación corporal es una actividad que ayuda a visibilizar la interiorización musical. El error como una oportunidad de aprendizaje.
<b>Teoría Fundante</b>	Metodología Dalcroze
<b>Contenidos</b>	Expresión musical por medio del cuerpo y la voz. El juego como facilitador de la expresión emocional.
<b>Metodología</b>	1. Presentación del proyecto 2. Aplicación de la primera encuesta 3. Juego rítmico “Chiquiri Chiquiri ya fofo” 4. Juego creación rítmica 5. Reflexión

*Tabla 7: Laboratorio 1*

## **Descripción**

### **Presentación del proyecto**

La investigadora se dirige a los preadolescentes (que se encuentran sentados en un círculo alrededor de ella) contándoles que se trata de un proyecto en el que van a crear música a partir de lo que sienten. También menciona la regla principal que se trata de tener un espacio seguro para todos, es decir, siempre respetar al compañero y tener confidencialidad con los temas que se puedan tratar en cada laboratorio. Como último punto, se encarga de contarles los horarios en los que se van a ver, el número de sesiones que van a tener y si están de acuerdo con participar en el proyecto.

Durante la charla, el sujeto 1 y 2 estuvieron interrumpiendo con preguntas personales hacia la docente como “como habla de confesar... ¿usted ya perdió su virginidad? ¿usted es novia del profesor? o refiriéndose a ella como “niña” y “hembrita”. Aquella situación fue controlada por la profesora, quien constantemente estuvo demarcando el respeto al decirles que esas preguntas y apodos, no son correspondientes al espacio.

### **Aplicación de la primera encuesta**

Procede a pasar las encuestas impresas para cada niño. Mientras va pasando las encuestas, les va explicando que deben responder sinceramente con lo que sepan de cada pregunta y que esta no tendrá ninguna clase de calificación. El objetivo de esta encuesta es conocer un poco las perspectivas de cada uno de los niños.

Mientras los chicos llenan la encuesta, el sujeto 1 y 2 intentan seguir realizando preguntas no pertinentes en el espacio. El sujeto 1 abre la puerta que se dirige a la terraza, la investigadora le indica que debe volver al espacio y realiza el siguiente llamado de atención con el que la situación empieza a estar más controlada “Yo los estoy respetando a ustedes, pero ustedes también respétenme a mi” Después de ello, los estudiantes siguen llenando la encuesta y preguntan con muchas especificaciones, como deben llenar la encuesta (que color de esfero deben usar, palabras o frases con las que deben responder, etc). A esto, se aclara que son libres de llenarla libremente, según como se sientan mas cómodos y deciden por preguntarse los unos a los otros, como llenar tal encuesta.

### **Juego rítmico de presentación**

Ahora, la profe les pide que se pongan de pie en un círculo y empieza a llevar el pulso con los pies, haciendo la seña de que la sigan y dando la indicación de que deben sonar como si fuera una sola persona. Lo anterior lo pide, debido a que, al empezar el ejercicio, suenan todos a un tiempo distinto y al unir el sonido aceleran el pulso para luego terminar de nuevo en desorden.

Luego les explica que cada uno debe presentarse diciendo su nombre con un ritmo inventado por cada uno. Cuando es el turno del sujeto 7, este no realiza ningún movimiento, al hacer saber que no sabe qué hacer “profe, es que no se me ocurre nada”. Se denota entonces que ayuden a su compañero a crear un movimiento, empero, aunque algunos chicos lo ayudan, la mayoría se burla de la situación con frases como “eso esta fácil, hágale” (sujeto2). Así, aquella circunstancia cambia, ya que el ejercicio termina con la memorización de los movimientos de los demás compañeros, los cuales se pierden y terminan riéndose de sus errores.

### **Juego rítmico “Chiquiri Chiquiri ya fofo”**

Ahora, el ejercicio consiste en la creación y repetición de movimientos según el compañero que se tenga al lado. La primera persona en comenzar la creación de movimiento es la profe diciendo la oración “Chiquiri Chiquiri ya fofo” apenas termina de decirlo, el compañero de al lado repite el movimiento con la frase mientras observa el siguiente movimiento que está creando la profesora.

Así avanza el ejercicio hasta la persona que se equivoque a la cual se da la instrucción de aplaudir y vuelve a iniciar la ronda, esta vez con una persona diferente iniciando el ejercicio.

Al iniciar el juego, ninguno se muestra participativo, no obstante, al percatarse que el error es mostrado como logro (por medio de los aplausos y sin eliminar a nadie del juego), cuando la docente pregunta quien quiere iniciar, todos alzan la mano mostrándose participativos.

### **Reflexión**

La investigadora cierra el taller preguntando al grupo cómo se sintieron con el ejercicio y si desean agregar algún comentario con respecto a lo sucedido.

En esta ocasión, únicamente responden que les gusto mucho, que estuvo muy divertido y se despiden ayudando a guardar los instrumentos.

## **Análisis**

Como primera instancia, se observa que los estudiantes (en especial sujeto 1 y 2) asumen la situación en un tono de burla e irrespeto hacia la docente. Situación que es la esperada, debido al proceso de maduración en la preadolescencia, se espera que la población se encuentre en constante burla y que en la mayoría de sus temas se comuniquen dudas o confirmen conceptos de sexualidad. Ejemplo de ello, con preguntas como ¿usted ya perdió su virginidad? (Sujeto 1) y con respuestas por parte de los demás compañeros como: ¿usted se la va a quitar? (Sujeto 2).

Seguido, se visibiliza el poco conocimiento que tienen con respecto a sus emociones (un grupo de estudiantes con dudas con respecto a entender si la depresión es una emoción) y que en la mayoría de ocasiones, se encuentran condicionados a responder de una manera en específico (Sujeto 4 pregunta de qué color debe ser los esferos con los que respondan y la mayoría de chicos preguntando cuál es la manera correcta de llenar la encuesta). Así, se infiere que dentro de las dinámicas académicas, no es común el abordaje a partir de la libertad de los alumnos.

A su vez, dentro de las actividades propuestas por la investigadora, es posible confirmar la teoría de Montessori que habla sobre el control del error, ya que la propuesta de aplaudir los errores funcionó como herramienta para la conciencia y corrección autónoma de estos. Ello, visibilizado en el sujeto 7, el cual además de autocorregirse, tuvo un cambio de actitud (automotivación) después de recibir una respuesta diferente a sus errores por parte de sus compañeros quienes, en vez de burlarse de él o ponerle una penitencia (como lo hicieron al principio del ejercicio), validaron su error y con ello, sus emociones.

Como último punto, es importante resaltar que el componente musical (pedagogía de Dalcroze), funcionó como recurso en la expresión de las emociones a partir de la corporalidad. Como es mencionado en el marco teórico, el método de Dalcroze, además de ser una herramienta para la conciencia de la corporalidad dentro del ámbito musical, también genera otra serie de capacidades positivas como el desarrollo de la sensibilidad y generosidad entre los pares que al tener como criterios o normas del juego, la libertad de expresión y la exploración, se animan a proponer nuevas manifestaciones creativas, como es el caso del sujeto 3, quién es el primero en cambiar los movimientos atreviéndose a crear su sentir.

### *Laboratorio 2*

<b>Tema</b>	Improvisación musical
<b>Objetivo</b>	Reconocer las diferentes formas en las que se puede realizar una creación musical en conjunto.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	Compartir instrumentos ayuda a que todos puedan explorar la sonoridad de cada uno. Para que exista una improvisación libre, es importante que la docente no interfiera en las formas de realizar música. La reflexión como instrumento de comunicación de las experiencias obtenidas en el taller.
<b>Teoría Fundante</b>	Teoría de la improvisación violeta Hemsy
<b>Contenidos</b>	Exploración musical, como herramienta para la búsqueda de elementos extra-musicales.
<b>Metodología</b>	Improvisación libre Improvisación con dirección Reflexión

*Tabla 8: Laboratorio 2*

## **Descripción**

### **Improvisación libre**

El taller inicia con una improvisación “libre” por 5 minutos. El sujeto 1 y 2 desde antes del inicio del ejercicio, optan por tomar en posesión el tambor y las claves diciendo “El que se meta acá le damos pata y puño” (sujeto 1), por ello, la indicación es que todos deben pasar a tocar todos los instrumentos (Instrumentación ORFF).

En el transcurso de la improvisación, los participantes cambian los instrumentos mirándose entre ellos sin decirse una palabra o empujándose y gritándose “¡Pase la guitarra loca!” (sujeto 5). Todos los instrumentos son tocados de manera muy fuerte así que el volumen de la improvisación en general es muy intenso. Por esta razón, el sujeto 1 intenta tomar el liderazgo en el grupo y pese a que en su primer intento funciona, en la siguiente ocasión no es así. Por tanto, el sujeto 1 sale a la terraza y le comunica a la docente que entrara al terminar el ejercicio porque lo que esta sonando es mas ruido que música. Caso parecido con otros chicos que, terminando el tiempo de la actividad, prefieren no tocar o tocar con dinámica más suave su instrumento.

Al final del ejercicio, se sientan en un círculo a escuchar la improvisación realizada y la reacción de los estudiantes es decir que no tiene sentido lo que escuchan y burlarse de que la guitarra no se escucha en la grabación.

### **Improvisación con dirección**

La investigadora da la indicación de que cada uno de los integrantes debe elegir un instrumento para ahora tocarlo bajo la dirección de ella.

Explica las dinámicas con las manos:

Mano cerrada- Silencio

Subir los brazos- Subir el volumen

Bajar los brazos- Bajar el volumen

Señalar a alguien - Solo de instrumento

Al iniciar con la dirección, algunos alumnos no realizan las dinámicas pedidas por no observar los movimientos que realiza la profesora, así que, el sujeto 1 grita “miren es suave” y después de esto, el grupo pone mas atención al ejercicio. Al pasar a señalar los solos, el sujeto 3 se queda quieto sin saber que tocar, pero después de que la docente le comunica que es libre de tocar lo que quiera, el sujeto 3 sonríe y toca con emoción todo el xilófono.

Después de realizar el ejercicio con la profe en la dirección, pasa cada uno de los preadolescentes a realizar el papel de director. El sujeto 7 es el primer director y al manifestar sus dudas en la actividad, sus compañeros optan por decirle que termine y los deje pasar mejor a ellos. Con esta situación, la docente les dice que mejor le expliquen los movimientos y lo dejen experimentar con el ejercicio, así, al seguir con esta instrucción, el sujeto 7 hace su dirección completa y pasan a los siguientes turnos. En los que se presentan situaciones de agresividad física (sujeto 2 le pega con el golpeador al sujeto 3) y verbal (sujeto 1 grita a sus compañeros en su turno de liderar). Como también, la creatividad en el ejercicio aumenta, después del turno del sujeto 3, quien a pesar de seguir las instrucciones del sujeto 1, inventa nuevas combinaciones de dirección, las cuales posteriormente son utilizadas por los demás compañeros.

### **Reflexión**

La sesión termina preguntando a los integrantes cómo se sintieron con el ejercicio y a que asemejan los sonidos (grave u agudo), y timbres (según instrumento). Los chicos responden con

las emociones que lograron sentir según los instrumentos como; felicidad y rabia con la tambora y bongos; tristeza con la guitarra, disgusto con las esterillas (que manifiestan que son inservibles); el amor en la guitarra o los bongos y felicidad de nuevo con las claves (aunque uno de ellos dice que disgusto también porque no sirven para nada).

### **Análisis**

El ejercicio anterior confirma el nacimiento de la improvisación planteado por Violeta Hemsy, donde nombra que este comienza como el balbuceo al presentarse como una experimentación, ya que, la mayoría de los jóvenes abarcan los instrumentos únicamente haciéndolos funcionar a partir de los diferentes niveles según sus conocimientos previos (sujeto 2 al inicio de la improvisación empieza tocando los bongos con un golpeador y sujeto 1 de una vez comienza tocando un ritmo aprendido antes).

Seguido, la actividad funciona como herramienta en la ampliación del vocabulario emocional, dado que, en el desarrollo de la improvisación y la reflexión, es posible visibilizar la comunicación de las emociones a partir de la expresión musical, en este caso con la dinámica utilizada por el sujeto 1 tocando más fuerte por enojo del ruido y sujeto 3 tocando en volumen bajo por su miedo a equivocarse en la ejecución de la actividad.

Adicionalmente es posible visibilizar aquí la teoría de Collins (Turner & Stets, 2008), que habla de los rituales de interacción los cuales brindan elementos en las relaciones cara a cara que contribuyen en la activación de emociones positivas. Ello mostrado, en primera instancia, en los estudiantes que se muestran reacios a realizar la actividad propuesta por la herramienta de empatía puesta por la investigadora para el cambio de instrumentos. Empero, al avanzar en el desarrollo del laboratorio, donde los estudiantes comparten una experiencia similar, estos empiezan a experimentar emociones positivas las cuales ayudan a que desarrollen la actividad de manera autónoma sin ser necesario repetir la indicación de compartir instrumento.

### **Laboratorio 3**

<b>Tema</b>	“Diálogo entre instrumentos”
<b>Objetivo</b>	Identificar la escucha como primer paso en la comunicación.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	La base de la comunicación es la escucha, por ello para poder escuchar al otro es importante dejar de tocar el instrumento.
<b>Teoría Fundante</b>	La escucha y el conflicto Murray Shafer – Marta Salazar

<b>Contenidos</b>	Reconocimiento de todos los instrumentos La improvisación como ejercicio de manejo de conflictos y empatía.
<b>Metodología</b>	Diálogo por parejas Improvisación con escucha activa Reflexión

*Tabla 9 : Laboratorio 3*

## **Descripción**

Antes de empezar el laboratorio, surge un conflicto entre el sujeto 1 y 3 que discuten porque uno de ellos, no cumplió con la orden dada por la docente mientras no estaba y el otro intentó corregirlo. Así que la investigadora opta por hablar sobre la importancia de la autonomía y como esta puede ayudar a abordar las situaciones de una manera distinta. Así, los implicados en ello, solo escuchan y aceptan mejorar en ese ámbito. Viendo el tema casi terminado, el sujeto 1 comienza a hablar de asuntos que no tienen que ver con la clase como una canción con mensaje sexual que canta “tomo leche con vainilla si te toco ahí abajo...” y todo el grupo se desorganiza y deja de escuchar a la docente que estaba finalizando con la charla de tener un espacio seguro para todos. Por ello, ella decide quedarse callada y decirles que el ejercicio se realizará o no según ellos prefieran, por lo que los alumnos van haciendo silencio poco a poco. No obstante, una de las docentes del colegio los manda a llamar a una actividad momentánea fuera del salón y ellos dicen que irán lo más rápido posible para así mismo volver al espacio del laboratorio.

## **Diálogo por parejas**

Al volver, la docente da la instrucción de hacerse por parejas (las cuales ella elige), mientras se realiza la elección, el sujeto 2 hace el comentario: “yo, tiene que elegirme a mí, porque yo soy su novio ¿cierto mi amor?” a lo que la profesora no dice nada, empero, los sujetos 4 y 5 intervienen diciéndole que debe respetar. Asimismo, algunos estudiantes se quejan del compañero con el que les tocó estar en grupo, ya que al parecer no comparten la mayoría de los espacios.

Para realizar el ejercicio, la pareja que comienza (sujeto 3 y 5) es ubicada al frente de los demás compañeros y es libre de elegir los instrumentos que va a utilizar para comunicarse con su pareja (solo con sonidos). Al iniciar, los sujetos tocan al mismo tiempo sin entender el ejercicio, así que el sujeto 2 interfiere y les dice: “¡es hablar no cantar! es como, hola ¿cómo estás?” Al escuchar esta aclaración, la pareja vuelve a comenzar y la directriz ahora es que los demás

estudiantes deben intentar adivinar el dialogo que se está desarrollando frente a ellos, lo que les parece gracioso. La mayoría de los pares tocan los instrumentos de percusión (tambora y bongos), y solo cuando la docente resalta esta situación, los sujetos 8 y 4 cambian uno de ellos por un instrumento de percusión melódico (xilófono y percusión).

Al final del ejercicio, se realiza la pregunta abierta de cómo se sintieron con ejercicio y que entendieron de lo que hicieron, a lo que interfiere sujeto 1 diciendo que nada y el sujeto 2 diciendo “nada, nada. No entendimos nada y no nos gustó, bueno, nos gustó, pero no nos sentimos diferente y todos nos queremos ir” Al notar que la respuesta es a modo de burla, la investigadora empieza a preguntar uno por uno, sin embargo, ninguno responde con la mirada de juicio constante del sujeto 1. Quien, dice “chao” y sale del salón, los demás chicos impresionados por esta acción comentan “yo de usted le digo a la coordinadora” (sujeto 2) “yo pensé que estaba bromeando” (sujeto 8) “se voló profe” (sujeto 4). Después, se acomodan en la silla y el sujeto 8 dice “no, no me digan que ustedes también”. La docente interfiere y les dice que si se quieren ir pueden hacerlo, ya que ella no los obliga a quedarse y si ellos no quieren tener más sesiones, son libres de irse. Ante esto, los estudiantes se miran entre ellos y ninguno sale, seguido, vuelve al salón el sujeto 1 al que la docente le dice que por lo que acaba de hacer ahora si deberán quedar hasta las 6 pm. El sujeto 1 esta vez con enojo, le alza la voz a la profesora y le dice “listo, listo yo me quedo acá, pero usted me ayuda a hacer las 40 vueltas que tengo que hacer por llegar tarde, ¡vamos!” la respuesta de la docente sigue siendo con mucha tranquilidad haciéndole saber que no tiene por qué amenazarla y que es libre de irse si quiere hacerlo, al terminar de aclarar esto el sujeto 2 interfiere y dice: “Yo estoy aquí porque esto me hace feliz”. El sujeto 1 sale y diciendo que tienen un partido importante, le dice al sujeto 2 que lo acompañe, este le ruega a la docente dejarlo salir “profe el futbol es mi pasión” (sujeto 2) y ella accede.

Seguido, la investigadora aclara que la actividad que acaban de realizar es porque la comunicación es la base de todo y que en general nos falta escuchar más al otro.

### **Improvisación con escucha activa**

Ahora, la improvisación se realizará durante 1 minuto y la única instrucción es que mientras se va tocando el instrumento elegido se deben escuchar los demás instrumentos que están tocando.

Los participantes empiezan tocando fuertemente, empero, cuando se vuelve a aclarar el escuchar al otro mientras se toca, esta intensidad disminuye y se alcanzan a escuchar los xilófonos (instrumento que antes no se escuchaba).

### **Reflexión**

Con la repetición de la pregunta de cómo se sintieron con el ejercicio o que aprendieron, todos afectados por lo que sucedió antes con el sujeto 1 y al escuchar el resultado de la última improvisación, responden “hay que escuchar demasiado” y sin mostrar ningún afán, se organizan para ayudar a guardar los instrumentos.

### **Análisis**

En el anterior laboratorio se ratifica la teoría de poder y estatus planteada por Kemper y Collins, ya que, la reacción de rabia, frustración y venganza del sujeto 1 ante el cambio de dominio obtenido en el hecho de que sus compañeros no lo siguieran, como lo acostumbran a hacer, en la decisión de abandonar el espacio. Se desarrolla a partir de la experimentación de ansiedad (salir pronto del salón para su entrenamiento), miedo (el castigo impuesto por el entrenador por llegar tarde) y pérdida de confianza (sus compañeros ya no lo ven como el líder), al no adquirir el poder y estatus necesarios según sus expectativas previas.

Además, gracias al estilo asertivo- democrático utilizado por la docente, donde, se les es brindado cierto nivel de libertad a los estudiantes, al priorizar el cuidado en las relaciones y la estructura de la clase, los alumnos deciden de manera autónoma quedarse en el espacio que representa para ellos, un lugar que los hace felices (como lo menciona el sujeto 2). Así como también, estos asumen el hecho de salir unos minutos después de lo acordado como una consecuencia de sus propios actos y no como un castigo impuesto por la docente. Por ende, lo anterior evidencia que el hacer uso de este estilo docente asertivo -democrático, contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y convivencia escolar.

Asimismo, es posible percibir que la libertad musical proporcionada, funciona como herramienta en el reconocimiento del valor de la escucha, ya que fue evidente el cambio de sonoridad: desde la primera improvisación, que fue realizada la sesión anterior con todos los instrumentos sonando al mismo tiempo sin sentido, hasta la última improvisación, en la cual

demonstraron estar siendo conscientes al escuchar a los demás instrumentos y buscar un sentido de sonoridad colectiva.

Por consiguiente, la empatía es una de las principales competencias emocionales desarrolladas durante el laboratorio 3, dado que conduce a los estudiantes a descubrir que, para obtener un resultado musical con sentido, se debe comprender primero la sonoridad del compañero y acompañar a este con la intensidad adecuada, siendo esta mayor o menor de la que se está acostumbrado a tocar.

#### ***Laboratorio 4***

<b>Tema</b>	Representación de espacios de conflicto
<b>Objetivo</b>	Identificar, reconocer y manejar situaciones de conflicto en diversos contextos.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	El reconocimiento de las emociones negativas contribuye al desarrollo de la resiliencia.
<b>Teoría Fundante</b>	Marta Salazar – A propósito del conflicto escolar
<b>Contenidos</b>	Alternativas para la solución de conflictos
<b>Metodología</b>	Socialización de encuentro anterior Ronda Alfi Alfi Alfo Ejercicio NO MÁS Ejercicio vergüenza Y QUE ME IMPORTA Escucha de espacio sonoro KITCHEN Representación de Contextos creación de historias sonoras Reflexión

*Tabla 10: Laboratorio 4*

### **Descripción**

#### **Socialización de encuentro anterior**

Los participantes se reúnen en la zona verde de la institución y el sujeto 4 pide la palabra y comenta: “que hoy no peleemos, no empecemos a gritar y a molestar”, a esto, sus compañeros responden de acuerdo con él y de esta forma recuerdan el aprendizaje del anterior encuentro con la pregunta ¿Qué es lo más importante para comunicarnos con el otro? A la cual, responden al mismo tiempo de diversas formas; “¿entendernos? ¿hablar? (sujeto 4) “no sé, ¿los sonidos? ¿el tambor y eso?” (sujeto 8) “¿Cómo señas?” (sujeto 5) “el corazón porque si no como nos vamos a comunicar? ¿porque si uno está muerto cómo?” (sujeto 2) “es que cuando estábamos tocando los instrumentos algunos estaban tocándolos por tocarlos y ya” (sujeto 3). Al observar tal panorama,

la docente opta por recordarles la reflexión de la escucha hecha en el laboratorio anterior y los estudiantes concuerdan.

### **Ejercicio de activación - Ronda Alfi Alfi Alfo**

La investigadora inicia dando la indicación de hacerse de pie en un círculo y empieza a enseñar la letra de la ronda “Alfi Alfi Alfo” Por estrofas:

Alfi Alfi Alfo

De Roma Paris vení

En los tiempos de chicharrón

Mataron a don Simón

Por aquí paso un caballo

Con las patas al revés

Y me dijo que contara

Del uno hasta el 16

1-2 y 3- 4-5-6

7-8-9 -10-11 y 12

13-14-15 y uno 16.

Primero cantadas, después con voz hablada y después cantando toda la ronda. Para aprenderse la canción, se realizan varias repeticiones, donde, al principio el sujeto 2 y 3 cantan con una voz más aguda, empero, al darse cuenta la dificultad de aprenderse la letra, dejan de hacerlo.

Luego, empieza a enseñar los movimientos por parejas (elegidas por la docente) dando el ejemplo con uno de los chicos:

Abrir – patada y cerrar piernas por pulso

Pasa pareja por pareja revisando el ejercicio y luego proceden a hacerlo todos juntos. En el desarrollo de este, al principio varias parejas tienen problemas con la coordinación de los movimientos corporales, sin embargo, a pesar de estar emparejados con compañeros con los que no comparten, se ayudan entre ellos y si es necesario, se enseñan de nuevo toda la actividad.

El sujeto 1 (que se encuentra en conversaciones con coordinación por su negativa situación académica) Se acerca a la docente a disculparse por lo sucedido en el encuentro anterior

y muestra su motivación por participar en el siguiente laboratorio. La investigadora acepta las palabras del sujeto 1 y le pide que no se vuelva a repetir tal situación.

Después de todo, pasan al salón y repiten la ronda una última vez, esta vez acompañada de risas y cantando todos juntos la canción.

### **Ejercicio NO MÁS**

Todos se sientan en un círculo y van siguiendo la instrucción de ritmo que va haciendo la docente: muslo – palmada. La instrucción es que todos deben sonar igual:

Muslo – No más

Palmada – cosa que no quieren que vuelva a suceder y nos parezca negativo (ejemplo-violencia).

Se realizan tres rondas en las que va aumentando el nivel de negatividad, por ende, al inicio se mencionan temas como el colegio o los papas; para luego nombrar el maltrato animal, bulling, delincuencia, atracos, etc. Con ello, el ambiente se pone un poco pesado, así que, los mismos, proponen el cambio del ejercicio por SI MÁS, en el cual, hablan de la tecnología, los juegos deportivos y el sexo (en el caso del sujeto 7, quien nombra al porno y a las “cariñosas”).

### **Ejercicio vergüenza Y QUE ME IMPORTA**

Con el mismo ejercicio rítmico, los alumnos deben contar una experiencia que haya causado vergüenza y que ahora ya no tenga relevancia, al terminar de contar la anécdota, todos responden Y QUE ME IMPORTA. En esta actividad, la mayoría de los alumnos cuentan historias en las que tuvieron un accidente y debido a esto se sintieron avergonzados, en contraste, el sujeto 8 cuenta que sus hermanos lo abandonaron, pero no le importa.

### **Escucha de espacio sonoro KITCHEN**

Todos deben hacer silencio y escuchan el video “KITCHEN” ([https://www.youtube.com/watch?v=XXD76CSpfc0&ab\\_channel=ShuHungLi](https://www.youtube.com/watch?v=XXD76CSpfc0&ab_channel=ShuHungLi)) deben adivinar sin ver que es lo que esta sucediendo. Desde el inicio logran percatarse que se trata de ollas; “ay ya se ! creo que está tocando un instrumento con una olla”(sujeto 4) o “yo creo que le están dando re duro a una olla” (sujeto 2) sin embargo, a medida que va avanzando la escucha también mencionan que es una pelea muy fuerte con ollas “yo digo que se están peleando re duro” (sujeto 7).

Después de solamente escuchar, es el turno de ver el video y aquí es donde descubren que, si son ollas, pero no es una pelea. “¿si ve? Son ollas, yo gané” (sujeto 4).

### **Representación de Contextos creación de historias sonoras**

Organización por grupos, la profesora da la indicación de que una persona por grupo escoja un papel, el cual tiene escrito un lugar (casa, colegio, parque, barrio) que deben representar a los demás compañeros por medio de la creación de una historia sonora. La idea es que el público logre reconocer el espacio representado.

En esta actividad, el grupo liderado por el sujeto 2 es el primero en querer mostrar su representación, a lo que el sujeto 8 comenta: “seguro les toco algo más fácil” y la profesora interfiere al decir que en realidad eso no se sabe. Al terminar el ejercicio, los alumnos concluyen que todas las historias contienen un escenario de conflicto en un lugar diferente “yo digo que todos los lugares tienen que ver con peleas” (sujeto 2) y proceden a hablarle a la docente sobre las constantes peleas que observan en todos los espacios propuestos en la actividad y que los disparos ya están normalizados por ser escuchados a diario donde viven; “ayer se encendieron a bala” (sujeto 2) “a un amigo mío lo mataron” (sujeto 8).

### **Reflexión**

Así, al tener en cuenta esta conclusión, la investigadora les propone que piensen en 5 segundos de silencio, que otras maneras hay para la solución de los conflictos sin hacer uso de la agresividad. Terminan los 5 segundos y todos quieren hablar al tiempo, así que se da turnos para intervenir, en los cuales la mayoría responde que hablar; “podemos resolver problemas sin golpearnos, hablando, socializando y sin cuchillos” (sujeto 4); “hablar, si hablar” (sujeto 8) otros con sobornos “regalando plata ¿no?” (sujeto 5) y otros con amenazas “¿amenazar?”. Empero, dicen que también hacen parte de formas de violencia y la reflexión final es que se debe hablar, aceptar los errores y disculparse para solucionar los conflictos.

### **Análisis**

La investigadora infiere que la ausencia del sujeto 1 (líder disruptivo), contribuyó a la realización de las actividades planteadas en el laboratorio 4 de forma lineal y sin interrupciones. Debido a que es factible visibilizar la teoría dramaturgica con el sujeto 1, quien, al tener cierto grado de poder en el grupo, puede utilizar la manifestación de las emociones de sus compañeros,

como una estrategia de manipulación en su comportamiento frente al ejercicio. Con ello, cuando este no se encuentra, las conductas efectuadas en el grupo (sin manipulación de las emociones), son diferentes.

Por otro lado, el uso de la actividad en grupo “Chikiri Chikiri ya fo fo” funcionó para confirmar la teoría de rituales de interacción, puesto que, al compartir mismas emociones dentro de un grupo, sin importar si era o no un amigo, se logró observar que las dinámicas de este cambiaron al generar un ambiente de empatía (energía positiva).

El ejercicio, también logra vislumbrar como mediante la mediación docente (reflexión de situaciones presentadas en la actividad), es posible la identificación de las diferentes formas de agresividad y de que manera no ser abarcadas en las situaciones de conflicto. Ello, mostrado en el colectivo, quienes, a partir de las respuestas de sus compañeros, clasifican los comportamientos como agresivos o no y si son funcionales para la solución de conflictos (sujeto 2 al decir que el soborno y amenazar son otras formas de agresividad).

Por último, la representación sonora de los espacios que habitan en su cotidianidad evidencia la presencia del conflicto innato en el desarrollo de la convivencia planteado por Arismendy (2016), así como también, la problemática social (solución agresiva de los conflictos) normalizada por los estudiantes que presencian estos acontecimientos constantemente (disparos en el barrio, muerte de amigos, violencia intrafamiliar, etc.).

### ***Laboratorio 5***

<b>Tema</b>	Paisaje Sonoro - confianza
<b>Objetivo</b>	Identificar, reconocer y manejar situaciones de conflicto en el colegio.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	A partir de la anulación de un sentido, es posible intensificar las demás sensaciones corporales. La consciencia auditiva ayuda a identificar el entorno en el que se convive.
<b>Teoría Fundante</b>	Murray Schafer
<b>Contenidos</b>	Paisaje sonoro
<b>Metodología</b>	Retroalimentación de ejercicio anterior Recorrido del paisaje sonoro Creación instrumental a partir del paisaje sonoro Reflexión

*Tabla 11: Laboratorio 5*

## **Descripción**

### **Retroalimentación de ejercicio anterior**

Nuevamente hablan con respecto a los conflictos. El sujeto 1 menciona que es normal la presencia de ellos en todos los sitios. Los demás apoyan la perspectiva diciendo que depende del lugar (el sur o el norte de Bogotá) y después de una charla con respecto a ello, surge la pregunta de porque se da la violencia como manera de enfrentar los conflictos, a lo cual sus respuestas tienen que ver con el manejo de las emociones; “porque no pensamos antes de actuar” (sujeto 3), o “porque no tienen la atención de los papás” (sujeto 1), así que la docente directamente les pregunta si estas son importantes en este tipo de situaciones y si creen saberlas utilizar en su diario vivir. Ante esto, los estudiantes afirman que las emociones son importantes, empiezan a contar experiencias en las que no tuvieron control de estas y comentan las posibles soluciones que debieron plantear. Así, como ultima situación, hablan de la venganza y el sujeto 1 dice: “si me matan a un familiar querido, no sé. Yo lo único que le pido a Dios es que me lleve a mí, pero a mi mamá no, porque si yo mato a alguien igual todos los días voy a estar con ese resentimiento ¿saben? todos los días con eso de, no porque lo mate, no.”

A partir de lo anterior, concluyen que las emociones y el conflicto siempre van a estar sin importar el lugar. No obstante, está en cada persona, el mantener el manejo de las emociones que no es solo ignorar y dejar pasar, sino enfrentar de la manera correcta, hablando con la otra persona y buscar maneras diferentes a como se realiza la solución de ello.

### **Recorrido del paisaje sonoro**

La docente procede a entregar pañuelos para tapar los ojos de cada estudiante los cuales, se muestran curiosos y participativos para ponerse los pañuelos (“Camila yo quiero primero” “Páseme otro pañuelo” yo quiero este” “¿Camila me ayuda? “juguemos” decir chistes negros). La docente debe intervenir diciendo “si siguen así no salimos”. Proceden a organizarse en la fila. La investigadora da la instrucción de no hablar en todo el trayecto, sin embargo, en el trayecto van diciendo comentarios como: “no me vaya a soltar” “no profe, sin escaleras, no nos vaya a dejar caer” “¿dónde estamos?” “¿para donde vamos?”.

Al ir avanzando, ahora se empiezan a empujar o molestar entre ellos, lo que hace que algunos empiecen a mirar y que la profesora deba realizar algunas paradas para volver a ubicarlos donde deben estar en la fila. En ello, ciertos estudiantes deciden cambiar de lugar.

Poco a poco se acercan al salón, donde se parte la fila en dos, los primeros caminando muy rápido y tapados, y los últimos caminando muy lento quitándose la venda.

### **Creación instrumental a partir del paisaje sonoro**

Se realiza la pregunta: ¿Qué escucharon? Para que luego los chicos respondan verbalizando los sonidos que escucharon y los olores.

Ahora se sientan en un círculo donde lo que deben hacer es hacer una creación instrumental como grupo, con los sonidos que escucharon en el recorrido de paisaje sonoro que consiste en imitar los sonidos del ambiente con los instrumentos. Sin dejar que termine de dar la instrucción, toman los instrumentos y empiezan a hablar. La docente esta vez dice “Cuando quieran”. Luego deben hacer 5 segundos de silencio antes de comenzar y si se escucha algún ruido, vuelve a empezar los 5 segundos.

Después de ello, pasan a los instrumentos. Primero con una dinámica fuerte sin sentido, para luego, empezar a tocar con una dinámica con menos intensidad y más estructurada.

La docente decide dejarlos solos para hacer la composición: el sujeto 1 toma el liderazgo de la creación, asignando un sonido en específico para cada uno y practicar antes de tocar para la docente.

### **Reflexión**

El colegio es un ambiente sonoro muy diverso, así como se encuentra música, como la trompeta, también se escuchan conflictos como en las voces de directivas y alumnos y del paisaje natural como la lluvia, los charcos, el viento, etc. Sin embargo, para que estos puedan ser escuchados con claridad es importante el silencio y la confianza en los compañeros para trasladarle con tranquilidad por el espacio.

### **Análisis**

Al considerar como primera instancia la charla donde se habló a fondo sobre las emociones en situaciones de conflicto, es viable inferir que se realiza un trabajo de consciencia de las competencias emocionales planteadas por Goleman; siendo la autoconciencia una de ellas,

ya que por medio del dialogo de experiencias posibles y vividas, se visibiliza su identificación y gestión apropiada (sujeto 3 al contar de qué forma y como experimenta la rabia); así como también la autorregulación, en la que se crean estrategias que permitan transformar las reacciones negativas (sujeto 1 al contar que se distrae para no seguir enojado con su compañero); la empatía cuando se comenta cuáles pueden ser las razones por las que las personas actúen de cierta forma con algunas circunstancias y la automotivación que manifiestan mediante su actitud positiva de mejorar en el manejo de sus emociones que en unas cuantas situaciones, no fue la mejor.

Otro de los temas a reflexionar en este laboratorio es la auto estructuración musical que se produjo a partir a la libertad creativa proporcionada por la investigadora, en la cual (como lo indica Montessori) le brinda al estudiante la información suficiente para estimular su interés indicándole sobre qué y con quienes realizara la improvisación para luego, dejarle el espacio idóneo en el que-en este caso realice una creación estructurada a su manera y se visibiliza en la improvisación en donde cada instrumento representa un lugar distinto en el recorrido realizado.

Asimismo, al terminar el recorrido, se confirma los diferentes paisajes sonoros que pueden ser creados a partir de la escucha de un mismo sitio, propuesto por Schafer (1992). Dado a que en el momento en que se les pregunta a los chicos que escucharon durante el recorrido, estos a pesar de tener sonidos en común como la trompeta y las escaleras, también tienen otros escuchados por algunos como el viento, la lluvia, las peleas o la identificación de una voz en particular. Así, lo anterior vislumbra que la percepción del entorno sonoro en el que se convive puede variar dependiendo de las experiencias obtenidas en este.

### ***Laboratorio 6***

<b>Tema</b>	La confianza
<b>Objetivo</b>	Reconocer las diferencias del otro como parte del entorno propio.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	Mediante el juego se puede encaminar al dialogo de experiencias personales. El dialogo de experiencias personales funciona como herramienta de consciencia emocional.
<b>Teoría Fundante</b>	Pedagogía experimental – John Dewey
<b>Contenidos</b>	Desarrollo de competencias emocionales mediante el juego y el dialogo.
<b>Metodología</b>	Ejercicio Circulo de la energía Ejercicio apoyo canciones

	Carica-chupas hogar Relato de experiencias personales de violencia
--	---

Tabla 12: Laboratorio 6

## Descripción

### Ejercicio Círculo de la energía (zona verde)

Al inicio del ejercicio la docente debe ayudar a los participantes a ponerse de pie, ya que se encuentran cansados y no presentan voluntad para hacer el ejercicio. Aun así, se organizan en un círculo donde recuerdan y comienzan a cantar la canción trabajada la sesión anterior (Alfi Alfi Alfo).

Al terminar de cantar, se realiza la explicación del juego en el cual deben entregarse la energía por medio de un movimiento que indica al principio la docente.

Primer movimiento: palmada deslizada – CHUA – Pasa la energía al compañero de al lado

Segundo movimiento: doblar las rodillas (como si se fuera a sentar) – BONGO – cambia de dirección el movimiento

Tercer movimiento: Subir los brazos – PUENTE – Las dos personas que siguen se acurrucan.

Cuarto Movimiento: Bajar los brazos – TUNEL – Las dos personas que siguen saltan.

Quinto movimiento: Decir la palabra MOFONGO – Todos se dispersan y cambian de lugar.

En el desarrollo de la dinámica, varios chicos tienen equivocaciones y sus compañeros reaccionan a estas gritándoles lo que deben hacer en el ejercicio, un ejemplo de ello es mostrado en el sujeto 8, quien se equivoca (sin saber que movimiento hacer), sus compañeros le gritan: “¡que salte!” y este reacciona ejecutando el salto sin decir nada. Caso contrario pasa con el sujeto 1 que se equivoca al decir el número de movimientos, uno de sus compañeros lo grita y este le pregunta por qué lo hace (a lo que el compañero no sabe que responder).

La actividad finaliza después de varias repeticiones del movimiento mofongo, que desanima al sujeto 1, quien se sienta en el pasto y de paso siguen este comportamiento sus compañeros.

### **Ejercicio apoyo canciones (zona verde)**

El círculo del ejercicio anterior prevalece, sin embargo, esta vez pasa una persona al centro a cantar una canción y cuando no sepa otra cosa que cantar, alguno de sus compañeros debe ayudarlo entrando al círculo a cantar otra canción.

Comienza la profesora, para que luego entren los demás integrantes del grupo. La participación al inicio es únicamente de los sujetos 1, 2 y 3 los cuales insisten junto con la investigadora a sus otros compañeros a pasar al círculo, en el que se animan a entrar los sujetos 4,5 y 7 (al final no pasan los sujetos 6 y 8).

Las primeras canciones propuestas por los preadolescentes son conocidas por la mayoría y con mensajes educativos o de entretenimiento (el frailejón y la canción de Barbie), empero, al avanzar, todo el repertorio habla sobre temas sexuales y es aquí donde la docente prefiere ir cerrando la actividad.

### **Carica-chupas hogar (salón)**

El grupo se sienta en un círculo, vuelven a realizar el mismo ejercicio rítmico (muslos -palmada). Ahora la docente explica que deben hablar solo en las palmas según la categoría que ella ponga.

Primera categoría: Cosas de la casa

Segunda categoría: Personas que estén en la casa

Tercera categoría: Conflictos en la casa

En esta tercera categoría el sujeto 2 comenta: “Me agarré con mi papá por alzarle la mano a mi mamá” y se acelera el pulso inicial de la dinámica. Con ello, las respuestas se encaminan en este sentido; “con mi padrastro por robarme un celular” (sujeto 1) “le pegué una patada a mi papá” (sujeto 7) “me agarré con mis hermanos” (sujeto 8) “me peleé con mi papá por alzarle la mano a mi mamá” (sujeto 4). Después de esta respuesta se siente el ambiente más pesado, los chicos solo se muestran impresionados y se quedan callados.

### **Relato de experiencias personales de violencia**

Con el silencio anterior, los niños desean contar con más detalles sus historias personales, donde se puede visibilizar el contexto de violencia que viven como parte de su cotidianidad.

Muerte de familiares:

Le voy a contar la historia de mi primo, él tenía 11 años y pues él me dijo yo me voy a ir y yo le dije que no se fuera y en una pelea por defender a un amigo se metió y lo chuzaron y lo mataron, un man x y pues la herencia viene de mi tío que estaba en otra banda y ellos bajaron a ver a mi primo ahí tirado y pues yo estaba llorando, tenía mucho miedo y pues ahí fue que me regalaron una ovejera, era toda bonita, y después se pelearon con el otro que quedó y dijo que no sabía quién lo había matado y pues mi tío tenía la pistola pero pues no lo quiso matar y pues bueno, iba vestido bien entonces lo dejó. (sujeto 1).

#### Violencia intrafamiliar:

La mayoría de las peleas con mi hermano pues eran duras y un día mi abuelita llegaba de viaje y mi mamá se fue a recogerlo y pues yo fui a correr la cama para arreglarla y mi hermano estaba durmiendo y la jaló y me pegó en la cara y luego me encerró con la cama y yo no podía respirar y ahí se levantó y me cogió las manos y me sacó de ahí y yo le dije que me dejara de molestar y el salió todo bravo y le dijo a mi mamá que la próxima vez que me cogiera no me iba a soltar y pues por eso el se fue y dijo que consideraba como si mi mamá estuviera muerta y ella también lo considera muerto a él. (sujeto 3).

#### Disputas entre bandas:

A mi primo lo mataron hace un mes, un man paso en una moto y le disparó. Los policías lo agarraron (un chino de 16 años) pero no nos quisieron decir quién es porque saben que los familiares pueden darle de baja. Y pues ya sabemos quién es y pues les van a dar piso y pues íbamos con mi primo en la moto y pasamos derecho, pero llegó un carro y les echaron plomo a las hermanas del man. el taxi que estaba ahí, lo desarmamos y listo. (sujeto 2)

Con estas historias, también surgieron algunos relatos donde explican quienes conforman estas bandas en su barrio y los requisitos que les piden para ingresar como pelear “correctamente” (pelear a matar) (ver anexo).

Algunos compañeros no participan en las historias hablando, sino que se mantienen escuchando atentamente a pesar de que lamentablemente ese día el colegio no se encontraba en un silencio adecuado para la escucha.

La docente al escuchar aquellas historias les pregunta que habrían hecho si hubieran estado antes de la creación de estas bandas; a lo que ellos responden: “yo estaría normal, persona normal ¿no? pa que más” (sujeto 1). Seguido, les cuenta que esto se trata de cadenas de violencia y que, si hubieran sido manejadas de la manera correcta, no estarían en la magnitud de ahora; Los estudiantes se niegan a esto al comentar que los ladrones siempre existirán: “no nunca. Eso nunca sería porque donde no hay ladrones no hay policías, siempre en todo lado va a ver eso” (sujeto 1).

Culmina el tiempo del laboratorio y se realiza la reflexión sobre los distintos contextos que les toca vivir a todas las personas, las que, no deberían ser juzgadas por lo poco que muestran ante la sociedad.

### **Análisis**

En esta sesión se destaca un aumento significativo de la confianza por parte de los participantes hacia la investigadora. Los cuales, al principio de los posteriores encuentros, se muestran reacios a comentar detalles de su vida personal y con este laboratorio deciden abrirse en este ámbito. Ello denota que los estudiantes visibilizan el espacio, como seguro y en la confianza suficiente para abordar aquellos temas.

Asimismo, la acción de contar las experiencias vividas es un primer paso para la consciencia de las emociones (Goleman, 2018). Al recordar las emociones experimentadas anteriormente estando en un estado de tranquilidad (o esperando un tiempo prudente después de haberlas percibido), es más sencillo para el cerebro digerir aquellas sensaciones, siendo capaz de identificar y crear estrategias para el abordaje de estas. Así, aquello es posible corroborarlo en el relato del sujeto 1, quien identifica el miedo que sentía y el abordaje que le dio a este (llorar y escapar).

Adicionalmente, se percibe como la creatividad musical es una herramienta para el diagnóstico de las realidades sociales vividas por los participantes. Quienes como primera instancia expresan su impulso de contar sus historias mediante dos componentes conductuales musicales, como lo son el acelerar el pulso del ejercicio y hacer silencio. Para luego utilizar aquellos elementos para la creación de un espacio seguro en el que se visibiliza los contextos difíciles soportados por los estudiantes diariamente.

### ***Laboratorio 7***

<b>Tema</b>	La creación y reflexión
<b>Objetivo</b>	Reflexionar los alcances obtenidos durante las sesiones.
<b>Principios de orientación del proceso</b>	La composición como acto creativo, funciona en la expresión de las emociones. La meditación guiada donde se expresen los sentires libremente funciona como herramienta en el desarrollo de la consciencia de las emociones.
<b>Teoría Fundante</b>	La pedagogía experimental – John Dewey
<b>Contenidos</b>	La composición como acto de creación libre. Expresión de las emociones por medio de la música. Trabajo en equipo.
<b>Metodología</b>	Retroalimentación de ejercicio anterior con meditación Creación musical final Reflexión final

*Tabla 13: Laboratorio 7*

## **Descripción**

### **Retroalimentación de ejercicio anterior con meditación**

La docente ubica a cada estudiante en un espacio distinto dentro del salón, les pide que se queden en silencio y pone música de ambiente (naturaleza). Empieza hablando de la respiración (inhalar y exhalar con tranquilidad y pasar la sensación de tranquilidad por todo el cuerpo).

Luego, retoma a hablar sobre las situaciones contadas en el taller anterior, dando la indicación de pensar en ellas y en las personas que salieron afectadas. Da un espacio para que lo piensen y termina poniendo la canción “Ríe cuando puedas llora cuando lo necesites - Chojín”. Esta vez, deja que la escuchen mientras retoman la posición inicial de estar sentados. Termina la canción y les indica ir abriendo los ojos poco a poco.

Al principio los alumnos vienen agitados por cuanto están llegando del descanso y se demoran en ponerse cómodos para el ejercicio al manifestar que no les gustaba la meditación, ya que ya la habían hecho con la docente estricta, empero, se les indica algunos aspectos libres como su posición en la silla y cerrar o no los ojos y estos se muestran más atentos a participar.

Al finalizar, le preguntan el nombre de la canción a la docente y algunos se acomodan en la silla con más tranquilidad.

### **Creación musical final**

La actividad es realizar una composición que tenga como tema principal el aprendizaje obtenido en todas las sesiones. Se realizará en grupo y son libres de elegir que sea solo instrumental, con letra, con solos, un ritmo, etc. Después de dar la instrucción se retira del salón por 20 minutos.

Toma el liderazgo el Sujeto 2 quien reparte las sílabas de las palabras que conforman la frase elegida por todos que es “Gracias por todo Camila, te queremos mucho”. Luego, realizan el primer ensayo donde deben mirarse y escucharse entre ellos; “se tienen que quedar callados los demás para que se escuche, yo le digo ya y usted entra” (sujeto 2).

Pasan los primeros 5 minutos, donde deciden llamar a la profesora gritando y tocando los instrumentos fuertemente. Al llegar, da la instrucción de realizar una composición con mayor duración, con lo que están de acuerdo los estudiantes, quienes agregan una parte nueva a la composición y optan por repetirla.

Concluyen la composición y deciden esperar a que la docente entre a revisar, para tener más tiempo tocando los instrumentos jugando y experimentando con los diferentes sonidos de los instrumentos.

### **Reflexión final**

La docente agradece por el espacio, enfatiza en que cada uno tiene todas las capacidades para mejorar como persona y los invita a repensar las formas en las que abarcan las situaciones de conflicto que pasan en su vida cotidiana.

Los alumnos enfatizan en que les gustaría que ella siguiera siendo su profe y agradecen el tener el espacio de tocar los instrumentos.

## **Análisis**

La libertad proporcionada por la investigadora en la meditación ayuda a crear un espacio donde los estudiantes se sientan cómodos y expresen de distintas formas su reflexión sobre los temas que va narrando la docente. Aquello evidenciado en las diferentes posturas que toma cada uno, como acostado en dos sillas, sentado rectamente, sentado acostado en la silla, etc.), al no cerrar los ojos, sino mirar a un punto fijo o al piso y terminar la dinámica en silencio o dialogando sobre la música y temas propuestos.

Por otro lado, como lo indica John Dewey, el proceso de experimentación ayuda en la obtención de experiencias para el desarrollo personal del estudiante. Ello reflejado en el resultado final de la composición, donde, después de que cada uno de los participantes buscara su sonoridad en cada instrumento a través de la improvisación, sonoridad que utilizan para participar en la creación estructurada final.

De igual modo, a partir del ejercicio de composición, los estudiantes optan por proporcionar un mensaje de afecto y agradecimiento a la investigadora por medio de los instrumentos (gracias por todo Camila, te queremos mucho), lo cual señala la utilización de la música como herramienta en la obtención de una consciencia de sus emociones y la apertura de estas ante una figura de confianza (docente).

### ***Etapa 3 – Valoración del impacto percibido por participantes***

#### **Entrevistas finales**

Las entrevistas finales (ver anexo 2) fueron realizadas individualmente de manera oral con los alumnos participantes del proyecto, donde la pregunta principal fue sobre los contenidos de su aprendizaje en el transcurso de las sesiones realizadas.

En vista de la diversidad presentada en la extensión de la comunicación de los contenidos expresados por los participantes, la investigadora varió las preguntas realizadas a cada estudiante, con el fin de extraer más información perteneciente a las categorías de análisis.

#### ***Análisis descriptivo***

El desarrollo de la confianza es uno de los primeros temas a tratar, puesto que, en 5 de las 7 respuestas obtenidas, los entrevistados comentaron sentirse en la confianza de expresarse de manera diferente frente con sus compañeros con los cuales se crearon nuevos vínculos; “todo

estuvo perfectamente o sea, reforcé amistad con varias personas, hablé con otras personas que pues ni hablaba porque cuando jugábamos fútbol me caían muy duro, pero ahora nos hablamos y todo”(Sujeto 2) “con todos como por ejemplo con el sujeto 2 no me llevaba nada bien y hoy en día nos llevamos re bien, igual con los demás” (Sujeto 8). Lo cual ratifica la teoría de rituales de interacción planteada por Collins (Turner & Stets, 2008) donde al compartir las mismas experiencias con sus compañeros, como en este caso la experimentación musical, se generaron emociones positivas que ayudaron en la creación de vínculos de confianza dentro del grupo.

Por otro lado, se evidencia el fortalecimiento de la empatía a partir de la reflexión de situaciones de conflicto dialogadas en el laboratorio 6, dado que, en las respuestas presentadas, los estudiantes demuestran sensibilidad en la percepción de los sentimientos ajenos (Goleman, 2017); “yo hice de reflexión fue que pues si o si nunca hay que humillar a nadie ni creernos mejor persona que alguien más pues para saber que al fin y al cabo venimos de la misma forma que él y si es probable estando en las mismas condiciones”(Sujeto 3) “.

Asimismo, los participantes mencionan herramientas para la solución de conflictos obtenidas en las deducciones realizadas en las sesiones; “hablar, aceptar los errores y perdonar” (sujeto 4) “hablando lo que cometió y enfrentar sus errores” (sujeto 6).

Además, al tomar como ejemplo respuestas como; “no callar lo que sentimos porque si no podría ser peor después” (Sujeto 3), “me sentí muy feliz por todo lo que nos ayudó Camila, las reflexiones, lo que nos habló y pues en lo que nos ayudó” (sujeto 5) y “tratar de comunicarme bien con mis compañeros” (Sujeto 8), se visibiliza los elementos planteados por Goleman (2017) en la autoconsciencia de las emociones como lo son la identificación y el manejo de ellas.

Así como también expresar sentir un aumento en la autorregulación de las emociones; “relajarme más porque antes era como más enojado” (Sujeto 8), “Si porque Camila nos ayudó a controlar las emociones” (Sujeto 5) y denotar su fundamento según Goleman (2017) al crear e implementar estrategias que permitan transformar las emociones o reacciones negativas en positivas “no aguantar la ira sino desatarla, pero controladamente, o sea respirando, contando al revés o sosteniendo la respiración”(Sujeto 3).

Finalmente, aquellas conductas anteriormente descritas, son demarcadas dentro del ámbito musical, puesto que los alumnos exponen su agradecimiento por el espacio musical y lo

resaltan como herramienta en la expresión de sus emociones; “quiero agradecer a Camila porque gracias a ella aprendí a tocar algunos instrumentos que no había tocado o no sabía tocar, pero pues, con la ayuda de Camila pude aprender a tocar algunos” (sujeto 7). “Nos puede ayudar, expresándonos con los instrumentos. Hablando sin hablar y nos baja el estrés” (sujeto 5) y “aprendí a tocar instrumentos y los nombres ya que nunca los había visto, como el tambor el xilófono... la guitarra, no la había tocado muy bien y pues con mis compañeros reforzamos más este hilo que nos une, como amigos” (Sujeto 3)

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

En consideración con el panorama anterior, donde se desglosan algunos análisis que se encuentran organizados al final de cada una de las etapas utilizadas en el desarrollo del proyecto a continuación, se presenta el análisis final, el cual consiste en el relato de como a partir de la experimentación musical es posible un fortalecimiento en las competencias emocionales abordadas.

### **Autoconciencia**

Previo a la intervención, se encontraba un gran déficit de autoconciencia. En las observaciones y entrevistas realizadas, los estudiantes demuestran dificultades en la identificación y manejo asertivo de las emociones. La falta de reconocimiento, nominación, aplicación de comportamientos agresivos y desconocimiento de las repercusiones de estas, son algunos de los dilemas planteados por Goleman (2017) en el desarrollo de la autoconciencia.

Además, en el ámbito musical, los estudiantes antes de la intervención manifestaron desconocer la ejecución de los instrumentos musicales, ya que fueron excluidos de este ámbito en el proyecto musical institucional, donde se prioriza la estructura carente de experimentación y enfocada únicamente a los resultados académicos; la investigadora considera esta circunstancia como inadecuada en la enseñanza musical en cuanto esta debería constituirse como herramienta de transformación de los contenidos para el conocimiento de la vida según la pedagogía experimental expuesta por John Dewey (1994).

Así, a pesar de que durante la intervención como primera instancia se visibilizó la carencia de la autoconciencia emocional dentro del grupo, la cual se manifestó en la adopción de conductas defensivas y agresivas como por ejemplo con la utilización del tono de burla hacia la docente (situación esperada en la población de preadolescentes), esta problemática, empezó a ser trabajada mediante diversas estrategias como:

- La expresión de las emociones corporalmente (Dalcroze) en el laboratorio 1.
- La improvisación y reflexión que amplía el vocabulario emocional en el laboratorio 2.
- La confirmación de las teorías del poder (Collins) en el abordaje del conflicto con el sujeto 1 en el laboratorio 3.
- La mediación docente como reflexión de las formas de agresividad en el laboratorio 4.

- El reconocimiento del entorno a partir del trabajo de paisaje sonoro (Schafer, 1992), en el laboratorio 5.
- El entendimiento de las emociones con el relato experiencias complejas, en el laboratorio 6.
- La creatividad musical como herramienta de diagnóstico de las realidades sociales en el laboratorio 6.
- La experimentación en la búsqueda de la sonoridad personal y la composición final realizada a partir de las emociones en el laboratorio.

En consideración con lo anterior, mediante la comparación de comportamientos y respuestas a las entrevistas finales, donde los participantes mencionan la adquisición de nuevos conocimientos tanto en el ámbito emocional como en el musical, es posible evidenciar que, por medio del ejercicio creativo-musical, realizado a partir de la pedagogía experimental y la contribución de elementos conceptuales respecto a las emociones en situaciones de conflicto, la autoconciencia tuvo un aumento significativo.

### **Autocontrol**

Por otro lado, antes de la implementación del proyecto, la utilización de la agresividad física y verbal como único método en la solución de los conflictos deja entrever los bajos índices en los que se encontraba el autocontrol.

Sin embargo, aquello fue abordado al recurrir en la implementación del estilo asertivo-democrático de la docente, que favorecía el desarrollo de la libre expresión y que en este caso se articuló a la aplicación de las siguientes metodologías:

- La improvisación con dirección en el laboratorio 2.
- La representación de espacios de conflicto (Arismendy) en el laboratorio 4.
- La estructura musical a partir de la libertad creativa (Montessori) en el laboratorio 5.
- La reflexión de situaciones complejas con la apertura a nuevas formas para ser enfrentadas, en los laboratorios 4, 5, 6 y 7.)

Tales procedimientos fueron valorados por los estudiantes como efectivos, en vista de la percepción de conductas encaminadas a la creación y ejecución de estrategias que permitieron convertir las emociones negativas en positivas, lo cual coincide con algunos

de los planteamientos propuestos por Goleman (2017), para la prevención de acciones nocivas en el individuo y su entorno. La ejecución de las estrategias demarcó un aumento importante en el desarrollo del autocontrol dentro de la población de preadolescentes, la cual concluye su participación con la presentación de diversas herramientas que contribuyen en la disminución de eventos agresivos como puede apreciarse en las entrevistas finales (ver anexo 2).

### **Automotivación**

Seguido, la percepción de la automotivación en la aplicación de observaciones y entrevistas preliminares fue escasa, ello debido a la negatividad observada en los alumnos con la presencia de circunstancias difíciles en el aula de clase (perdida de materias o llamados de atención), la negación de afecciones de los aspectos familiares en el campo educativo y la desfavorable percepción externa que involucra bajos índices de confianza con los compañeros de clase.

Ahora bien, en el transcurso de la ejecución de los laboratorios, la automotivación fue tratada por medio de la validación del error (Montessori) en el laboratorio 1, y la comprensión de las emociones en situaciones de conflicto en los laboratorios 5 y 6, temas, que fueron considerados contenidos emergentes en la manifestación de la creación musical en grupo.

Conforme a ello, gracias a la aplicación de aquellos ejercicios creativo-musicales en grupo, las expresiones finales con respecto al desarrollo de la automotivación en la población referida se incrementaron, puesto que se evidenció una mayor tolerancia a las frustraciones, la cual se manifestó en una actitud positiva que fortalece la generación de la resiliencia y los vínculos de confianza con sus compañeros de clase.

### **Competencias sociales (empatía)**

En cuanto a las competencias sociales (empatía) previo a la intervención, mientras que en las observaciones se denota bajos niveles de esta categoría, dada la falta de sensibilidad y burla constante hacia otros compañeros de clase, en las entrevistas iniciales se logró entrever cierta receptividad en la percepción de personas externas, lo cual indica subsistencia de algunos contenidos que pueden ser fortalecidos con los ejercicios adecuados.

Aquellas actividades propuestas durante la implementación del proyecto demarcan el desarrollo de la empatía mediante las teorías de interacción (Collins) al compartir instrumento, como en los laboratorios 2, 3 y 5, la comprensión de la sonoridad del compañero en el laboratorio3 y la libertad creativa implementada por la docente que se apreció en todos los laboratorios.

Así, el fortalecimiento de la empatía fue reflejado progresivamente tanto en el desarrollo de los laboratorios, como en las respuestas de las entrevistas finales en las que los estudiantes demostraron un mayor grado de comprensión en la percepción de los sentimientos y contextos ajenos.

## CONCLUSIONES

En consideración con los resultados señalados en el análisis final de los resultados, es posible afirmar que mediante la acción docente musical en la cual se haga uso de la pedagogía experimental planteada por John Dewey con herramientas de la creación, improvisación según Violeta Hemsy y el apoyo de contenidos musicales bajo la mirada de pedagogos como Orff, Willems, Schafer y Dalcroze, se logra contribuir al manejo y reconocimiento de las emociones en situaciones de agresividad.

Aquellas emociones, abarcadas desde sus diversas definiciones y orígenes con autores como Ibarrola, Alzina, Kemper y Collins, fueron altamente valiosas para que por medio de la organización en competencias planteada según Goleman (autoconciencia, autocontrol, automotivación y competencias sociales), fueran analizadas en las observaciones, entrevistas y laboratorios realizados, donde se visibiliza su aumento significativo.

Lo antedicho, demuestra como el ejercicio musical abarca a la persona en su totalidad (Moreno, 2003) reflejado en la evolución de los comportamientos por parte de los estudiantes participes en el proyecto, quienes desarrollan grandes niveles de confianza con sus compañeros y la investigadora acompañante de su proceso, que proporciona un espacio seguro de revalorización a los participantes, los cuales habían sido etiquetados por la institución como “chicos problemáticos” y excluidos de los proyectos musicales.

Además, cabe resaltar que el estilo docente asertivo-democrático (Castro, 2014) utilizado durante la implementación de los laboratorios, funcionó como herramienta de mediación entre la música y el ámbito social. Los resultados que son obtenidos del presente trabajo permiten entrever que la música como enseñanza sola no basta, sino que depende del sentido pedagógico que se le brinde, como aquella música, produzca un efecto diferente en las poblaciones participes de esta.

Asimismo, la investigadora adquirió un aumento significativo en su consciencia con respecto a la comprensión del entorno social en el que se encuentra. A pesar de residir y estudiar en el sector empleado en el transcurso del proyecto, la investigadora descubre el verdadero trasfondo de las dinámicas utilizadas en el barrio y el poder transformador de la música por medio del trabajo investigativo realizado.

Por ello, se considera importante seguir con la realización de intervenciones como esta, las cuales, tengan en cuenta las necesidades del entorno social y educativo, utilicen estilos de enseñanza flexibles y hagan uso creativo de la música a través de la experimentación y el desarrollo de la creatividad.

Finalmente, para la investigadora es importante la presente investigación, ya que evidencia como la música puede funcionar como eje presentador y transformador de realidades, lo cual, visibiliza contextos auténticos, contados por las mismas personas que los vivencian en su diario vivir y que con el presente proyecto, logran reflexionar y obtener nuevas herramientas para el abordaje de estas situaciones.

**BIBLIOGRAFIA**

- Alzina, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Arguedas Quesada, C. (2011). La improvisación musical y el currículo escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v3i2.9014>
- Arias Hernandez, M. A., Alvarado Bustos, B., Cortes Ibarguen, A., Mosquera Ovallos, M., Padilla Pinto, L., Ramirez Jimenez, J., & Varon Sanchez, R. (2019). *19.Ciudad Bolivar— Fichas de informacion local*. 17.
- Arismendy, C. E. C., Pérez, D. G., & Ramírez, C. A. T. (2016). Concepciones de conflicto escolar: Un estudio del conflicto desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 28(2), 22-30.
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-a). *Agresividad / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 26 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/agresividad>
- ASALE, R.-, & RAE. (s. f.-b). *Conflicto / Diccionario de la lengua española*. «Diccionario de la lengua española» - Edición del Tricentenario. Recuperado 26 de noviembre de 2023, de <https://dle.rae.es/conflicto>
- Barbosa Luna, C., & Suarez Russi, M. (2014). *Musicoterapia en los problemas psicosociales de la niñez y la juventud en cuatro países de latinoamérica* (Publicación academica).
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Buyse, R. (s. f.). *Origen y desarrollo de la pedagogia*.
- Castro, J. A. M. (2014). *ESTILOS DOCENTES Y CONVIVENCIA ESCOLAR TRABAJO DE GRADO*.

- Colomna, I. (2022, noviembre 23). *Senado de la Republica*. Senado de la República.  
<https://www.senado.gov.co/>
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). El Método Montessori. *Teoría de la educación*.
- Garcés, O. L. Z., Leonardo, A. M. O., Acevedo, V., & Vega, D. B. O. (s. f.). *La pedagogía de John Dewey*.
- Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional* (Ediciones B,S.A. de C.V.2007). Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S.
- Gómez, B. R. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), Article 1. <https://doi.org/10.35362/rie2912898>
- Grandas, S. (2021, julio 28). *Ciudad Bolívar es la localidad más violenta de Bogotá; lleva 101 homicidios en lo que va del 2021* (world) [Text]. Blu Radio; Blu Radio.  
<https://www.bluradio.com/nacion/ciudad-bolivar-es-la-localidad-mas-violenta-de-bogota-lleva-101-homicidios-en-lo-que-va-del-2021>
- Grau, P. (2018). *LA IMPROVISACIÓN MUSICAL*.
- Gutiérrez Pérez, J. L. (2016). *La música en el reconocimiento y control de las emociones*.
- Hemsey de Gaiza, V. (1983). *La improvisación musical*. RICORDI AMERICANA S.A.E.C.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgraw-hill.
- Ibarrola, B. (2011). Cómo educar las emociones de nuestros hijos. *Trabajo*.
- Martí, J. M. (2017). *Aprendizaje musical para niños. Metodologías y sistemas pedagógicos de la didáctica musical*. Palm Beach Conty Library system.

- Martín, M. T. (2012). *Aprendizaje musical, creatividad y desarrollo emocional: Una propuesta didáctica para el nivel de ESO*. Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias:[V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje]. Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012.
- Martín-Requejo, K. (2017). *La creación musical como recurso didáctico para favorecer un aprendizaje integral y significativo*.
- Moreno, J. L. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio siglo XXI*, 213-226.
- Ramon Rojas, H. W. (2010). *Efectos de una intervencion musicoterapeuta sobre los comportamientos agresivos de adolescentes escolares del Colegio Agustin Nieto Caballero*. Universidad nacional de Colombia.
- Roberto, P. F. (2003). LA AGRESIÓN Y LA GUERRA DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LA ETOLOGÍA Y LA OBRA DE KONRAD LORENZ. *Revista de Estudios Sociales*, 14, 52-62. <https://doi.org/10.7440/res14.2003.04>
- Salazar, M. L. S., G, D. M. P., & M, L. S. I. (2002). A PROPÓSITO DEL CONFLICTO ESCOLAR. *Revista Educación y Pedagogía*, 34, Article 34.
- Sastoque Rodriguez, W. M. (2017). Musicoterapia en el ámbito escolar, una propuesta de intervención para el fortalecimiento de las habilidades sociales en los adolescentes del colegio El Paraíso de Manuela Beltrán. *Conservatorio de Música*.
- Schafer, M. (1992). *Hacia una educación sonora* (CONACULTA).  
[https://mediosyhumanidades.files.wordpress.com/2021/08/fdocuments.ec\\_hacia-una-educacion-sonora-r-murray-schafer.pdf](https://mediosyhumanidades.files.wordpress.com/2021/08/fdocuments.ec_hacia-una-educacion-sonora-r-murray-schafer.pdf)
- Turner, J., & Stets, J. (2008). Sociological Theories of Human Emotions. *Annual Review of Sociology*, 32. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123130>
- Villar, J. D. L. (2016). Escenarios de no-guerra: El papel de la música en la transformación de sociedades en conflicto. *Revista CS*, 19, 167-19

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 3/06/2023

Curso: 601 Edad: 16

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

Watacna

2. ¿Has tocado un instrumento musical?

de guitarra piano y solo

3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?

no no se encuentra centrado

4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?

si porque esta bien maneja las

5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?

no

6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?

mal porque me tratan de mal

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?  
no casi nadie es de confianza con  
migo
8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?  
nada. Aves tratas de recuperarlo y mejor
9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?  
no porque no les pongo cuidado
10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?  
decirle que tiene y ayudarlo
11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?  
no yo no les pego ellos me pegan  
en:
12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?  
no

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 20 de septiembre

Curso: 607 Edad: 12

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

de toda por el ritmo

2. ¿Has tocado un instrumento musical?

no porque no está en el momento

3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?

no sé

4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?

no sé

5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?

si por que podiamos llegar a las llamas nos

6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?

bien por que tengo con quien compartir

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

no

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

mal por que pierdo me da

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

no se

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

mal

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

no porque me da mucha rabia

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

no

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 2/10/18

Curso: 601 Edad: 12

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?  
reggaeton y rap
2. ¿Has tocado un instrumento musical?  
si la batería
3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?  
si por que con una sensación
4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?  
si porque las doy a expresar bien
5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?  
si porque si me pongo triste y a la vez me da gripe
6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?  
mal porque ellos no dan

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

si mi hermana

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

que para la proxima sera mejor

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

no porque aca me va bien

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

que le montaron cachos

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

no porque si estoy bravo y me jode solo soy ballado por ser p<sup>o</sup>

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

que soy verde con el corazón y que valga la de voz J.T. esta se linda y tiene un cubre

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 23/01/23

Curso: 602 Edad: 13

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?  
Suaracha, reguetón y hip hop.
2. ¿Has tocado un instrumento musical?  
noooooo.
3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?  
sí. Por que no tendríamos control emocional.
4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?  
averes por que depende de que me hicieran o me obicjan hecho.
5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?  
sí. Por que me puedo molestar y estar y estar? y a este me agusta.
6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?  
feliz pero con unos por que son mis amigos.

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

sí a mis compañeras o amigos.

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

Pienso que por eso me puede ir mal en los exámenes y perder el año.

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

no por que en la casa no juego con nadie y con mis compañeros de colegio.

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

Pienso que está pasando por un momento difícil.

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

Por lo que me hacen.

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

Digo que todo bien todo bonito solo que nacional de México

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 03/10/23

Curso: 601 Edad: 11

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?  
la guitarra porque es un instrumento  
que casi usan los humanos
2. ¿Has tocado un instrumento musical?  
si la guitarra
3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?  
porque uno puede expresar sus  
emociones al frente de su familia.
4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?  
a veces porque me descontrola
5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?  
no porque es un afecto yo con  
control
6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?  
no porque esta mal que le roben  
sus cosas

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?  
pues mis padres y mis abuelos

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?  
pues me pegan duro

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?  
no por que eso no lo aceptan en el colegio

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?  
tristeza

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?  
no ya no puedo controlar

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?  
no nada

Nombre completo: [REDACTED]

Fecha: 03/ octubre/ 2023

Curso: 604 Edad: 12

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

Rap - salsa - cumbia

2. ¿Has tocado un instrumento musical?

Si toco la guitarra

3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?

Si porque uno se tiene que expresar

4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?

Si por que me ayuda que exprese

5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?

No porque las emociones son normales

de la vida

6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?

Me siento bien al compartir

mis objetos y lugares

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

es mi mamá

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

Me siento muy mal

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

No pero habesces me siento mal

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

redes ganas de llorar

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

Puedo controlar mis ganas de golpear

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

Nada que decir

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 03-10-2023

Curso: 921 Edad: 17

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

rap

2. ¿Has tocado un instrumento musical?

No

3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?

Si porque uno reconoce el  
emojo y puede representar a golpe

4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?

no porque algunas veces no  
controla mi rabia

5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?

no porque es un afecto que no  
se puede representar

6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?

mal porque algunas veces son burlas

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

Si

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

me van a castrar

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

no por que no puede hacer en el colegio

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

tristeza

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

no porque me fastidian

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

Nada

Laboratorios de creación y expresión musical  
Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Bellas Artes

Nombre completo: [REDACTED] Fecha: 03 octubre

Curso: 607 Edad: 14

1. ¿Qué tipo de música te gusta escuchar?

Pop

2. ¿Has tocado un instrumento musical?

Sí la guitarra

3. ¿Crees que es importante reconocer las emociones? ¿Por qué?

Sí porque nos ayuda a pensar

4. ¿Crees que manejas bien tus emociones? ¿Por qué?

No porque me gilita cuando duele  
el balón

5. ¿Crees que tus emociones pueden afectar tu salud? ¿Por qué?

No porque debería afectarme

6. ¿Cómo te sientes cuando compartes con tus compañeros en el colegio?

bien

7. ¿Tienes una persona de confianza a la cual sueles comunicarle cómo te sientes?

mi hermano

8. ¿Qué piensas cuando te va mal en un examen?

nada que es así la vida

9. ¿Crees que lo que pasa en tu casa, te afecta en cómo te comportas en el colegio o con tus amigos? ¿por qué?

no porque debería afectarme lo que pasa  
se queda en la casa

10. ¿Qué es lo primero que piensas cuando ves una persona llorando?

que golpea de él o ella

11. En ocasiones ¿no puedes controlar las ganas de golpear a alguien? ¿Por qué?

si las siento las ganas de golpear  
porque debería tener ganas de  
pelearle

12. ¿Hay algo más que quieras decir al respecto?

no

## ANEXO 2 – Transcripción de entrevistas finales

	Respuestas entrevista final
Sujeto 2	<p>No voy a decir que aprendí, ya que aprendí muchas cosas y a que terminemos, nos vamos a demorar mucho. Ya una reflexión de lo que me gusto y todo, pues que a pesar de que somos unos chicos problemáticos entonces nos trajeron acá me gusto todo (sonríe) en la segunda clase rompí un palo ósea fue todo muy chévere que a pesar de que habíamos unos chicos que no nos comportábamos. Todo muy chévere. En la sexta sesión hablamos de los chicos que no tenemos una vida perfecta chicos que nos ha tocado muy duro en la vida, nos ha tocado desde el barrio y no han tocado muchas cosas; como también chicos que han tenido una vida, se puede decir al lado de los demás perfecta. que sus padres han estado ausentes viviendo con ellos y otros que han estado ausentes por haber preferido a otra persona, que muchos han tenido muchos problemas que vamos perdiendo... todos vamos perdiendo mínimo una materia y que pues en la última sesión estuvo muy chévere, estaba que me quedaba dormido pero no alcanzo el tiempo y pues la persona a la que le cuento todo es a mi hermanita (procede a decir el nombre y mandarle saludos) Muchas gracias Camila por todo pues a pesar de que perdimos algunas clases, todo estuvo perfectamente ósea reforcé amistad con varias personas, hable con otras personas que pues ni hablaba porque cuando jugábamos futbol me caían muy duro, pero ahora nos hablamos y todo.. entonces, gracias.</p>
Sujeto 3	<p><u>SUJETO 3</u>: Hee.. hola.. pues lo que yo hice de reflexión fue que pues si o si nunca hay que humillar a nadie ni creernos mejor persona que alguien más pues para saber que al fin y al cabo venimos de la misma forma que el y si es probable estando en las mismas condiciones y no importa si es de color o no siempre hay que ser honesto y no callar lo que sentimos porque si no podria ser peor despues y no aguantar la ira sino desatarla pero controladamente, osea respirando, contando al revez o sosteniendo la respiración.          PROFE: hay un vinculo nuevo que hayas hecho?  <u>SUJETO 3</u>: pues sí, ya que con algunos compañeros no me hablaba mucho porque ellos hee.. como se dice... nos cansaban demasiado. y pues aprendi a tocar instrumentos y los nombres ya que nunca los habia visto, como el tambor el xilofono.. la guitarra, no la habia tocado muy bien y pues con mis compañeros reforzamos mas este hilo que nos une, como amigos.</p>
Sujeto 4	<p><u>SUJETO 4</u>: Hoy lo que aprendí es a tocar muchos instrumentos, a hablar con personas que nunca he hablado emmmm (mira a sus compañeros)          PROFE: Hay algún vínculo que hiciste en estas sesiones?  <u>SUJETO4</u>: con un compañero que jugábamos futbol aunque nos caímos muy duro, ahora estamos hablando.          PROFE: Cuéntame que aspectos con respecto a tus emociones has aprendido durante las sesiones?  <u>SUJETO 4</u>: Felicidad y... ya          PROFE: ¿Crees que has tenido herramientas para abarcar la solución de conflictos?  <u>SUJETO 4</u>: Si          PROFE: que herramientas hemos dado?  <u>SUJETO 4</u>: Hablar, aceptar los errores y perdonar          PROFE: Gracias</p>

## ANEXO 2 – Transcripción de entrevistas finales

Sujeto 5	<p>SUJETO 5: He... Hola pues me sentí muy feliz por todo lo que nos ayudó Camila, las reflexiones, lo que nos habló y pues en lo que nos ayudó.</p> <p>PROFE: Cuéntame. ¿Crees que puedes controlar tus emociones?</p> <p>SUJETO 5: Si porque Camila nos ayudó a controlar las emociones a reflexionar. y todo eso.</p> <p>PROFE: ¿de qué manera eran las reflexiones que hacíamos?</p> <p>SUJETO 5: eh... de las pelias del bullying acá en el colegio y otras más</p> <p>PROFE: ¿cómo crees que la música ayuda en esas situaciones?</p> <p>SUJETO 5: nos puede ayudar, expresándonos con los instrumentos. Hablando sin hablar y nos baja el estrés.</p>
Sujeto 6	<p>SUJETO 6: eh gracias Camila por darnos... eh... hacer reflexión sobre los errores que hemos hecho y gracias por dejarnos tocar todos los instrumentos para aprender algo mejor.</p> <p>PROFE: ¿Qué tipo de emociones sentiste haciendo los ejercicios?</p> <p>SUJETO 6: Felicidad, eh... amistad con los compañeros que hemos estado acá eh... a veces enojos con un amigo que no es amigo sino compañero y gracias Camila por todo.</p> <p>PROFE: en los aspectos de las discusiones ¿qué podrías contarme acerca de los conflictos?</p> <p>SUJETO 6: eh... enojo y felicidad</p> <p>PROFE: ¿qué puede hablar con respecto a los conflictos? ¿cómo se podrían solucionar?</p> <p>SUJETO 6: hablando lo que cometió y enfrentar sus errores.</p>
Sujeto 7	<p>SUJETO 7: Pues primero que todo quiero agradecer a Camila porque gracias a ella aprendí a tocar algunos instrumentos que no había tocado o no sabía toca pero pues con la ayuda de Camila pude aprender a tocar algunos y pues ... eh...</p> <p>la meditación que nos ayudó a relajarnos y pensar en las cosas que pueden pasar a veces siempre a los al rededores.</p> <p>y pues con eso puedo hacer algunas cosas como ayudar a dejar salir todo lo que lo rodea por decirlo así</p> <p>PROFE: ¿sientes que hubo algún vínculo de confianza? es decir, ¿te sientes con la confianza de hablar de lo que quisieras con Camila?</p> <p>SUJETO 7: sí porque pues es una persona que lo escucha a uno y lo ayudo a que uno entre con más confianza para desahogarse.</p>

## ANEXO 2 – Transcripción de entrevistas finales

Sujeto 8	<p>PROFE: cuéntame ¿qué aprendiste?</p> <p>SUJETO 8: pues a tocar los demás instrumentos, a tratar de comunicarme bien con mis compañeros, a relajarme más porque antes era como más enojado y ya.</p> <p>PROFE: ¿aun tienes personas que estén en tu círculo social que sepan de lo que te pasa en la vida?</p> <p>SUJETO 8: mis hermanos de resto nadie más.</p> <p>PROFE: ¿este grupo te dio la confianza de otras cosas? ¿hablar diferente o expresarte de otras maneras?</p> <p>SUJETO 8: expresarme de otra manera</p> <p>PROFE: ¿de qué forma?</p> <p>SUJETO 8: no sé cómo decirlo, hay varias formas..</p> <p>PROFE: ¿cómo te pareció el último ejercicio que hicimos?</p> <p>SUJETO 8: chévere, relajante y divertido</p> <p>PROFE: ¿Tienes algo que agregar? por ejemplo algún vínculo que no tenías con tus compañeros e hiciste en estos talleres.</p> <p>SUJETO 8: Si, con todos como por ejemplo con el sujeto 2 no me llevaba nada bien y hoy en día nos llevamos re bien, igual con los demás (dice los nombres).. reforzamos nuestra amistad ahí.</p>
----------	--

## ANEXO 3

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realizando la Realización</small>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 2

**Vicerrectoría de Gestión Universitaria**  
**Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP**  
**Comité de Ética en la Investigación**

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 “Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales” y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 “Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

**PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO**

<b>Título del proyecto de investigación</b>	Laboratorios Artísticos musicales para la gestión de las emociones en el curso 601 del Colegio Antonio García IED		
<b>Resumen de la investigación</b>	Esta investigación aspira a determinar la efectividad de una estrategia de laboratorios artísticos musicales para propiciar el reconocimiento y manejo de las emociones y de esta manera contribuir a la disminución de los niveles de agresividad en un grupo de estudiantes de sexto grado de la jornada tarde del Colegio Antonio García de la localidad de Ciudad Bolívar.		
<b>Descriptoros claves del proyecto de investigación</b>	Conciencia de las emociones, agresividad, adolescencia temprana, música, creatividad, expresión emocional.		
<b>Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio</b>	Los participantes contarán con herramientas para el manejo de las emociones, las cuales mejorarán su relación con el entorno y sus semejantes.		
<b>Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación</b>	Los resultados de la presente investigación serán compartidos por escrito en la monografía de grado que será sustentada ante un jurado. El texto resultante será publicado en el repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional respetando las identidades e imágenes de todos los participantes.		
<b>Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información</b>	La información que se obtenga de cada participante será con fines únicamente académicos. Las grabaciones de audio y video no serán difundidas ni dadas a conocer por ningún tercero. Es decir, sólo se consignará de forma académica y sin utilización de nombres reales.		
	<b>Nombre(s) y Apellido(s):</b> Ana Camila Zambrano Orjuela		
	<b>N° de Identificación:</b>	<b>Teléfono</b>	

### ANEXO 3

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Realidad al servicio</i>	<b>FORMATO</b>		
	<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 2 de 2

<b>Datos generales del investigador principal</b>	<b>Correo electrónico:</b>
	<b>Dirección:</b>

### PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: \_\_\_\_\_

Identificado con Cédula de Ciudadanía \_\_\_\_\_, en representación de \_\_\_\_\_ con número de identificación \_\_\_\_\_.

#### **Declaro que:**

1. He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
2. He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
3. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
4. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
5. La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
6. Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

\_\_\_\_\_  
Nombre:

\_\_\_\_\_  
Identificación:

\_\_\_\_\_  
Fecha:

\_\_\_\_\_  
Con domicilio en la ciudad de:

\_\_\_\_\_  
Dirección:

\_\_\_\_\_  
Teléfono y N° de celular:

\_\_\_\_\_  
Correo electrónico:

*La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación*