

**LA CREACIÓN PLÁSTICA EN LA ESCUELA COMO HERRAMIENTA DE
EXPRESIÓN EMOCIONAL Y AUTOCONOCIMIENTO EN ADOLESCENTES DE
GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO GIMNASIO CAMPESTRE LA CONSOLATA DE
MANIZALES, CALDAS**

LAURA MARCELA TARQUINO CASTELBLANCO



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD DISTANCIA
BOGOTÁ D.C**

2019

**LA CREACIÓN PLÁSTICA EN LA ESCUELA COMO HERRAMIENTA DE
EXPRESIÓN EMOCIONAL Y AUTOCONOCIMIENTO EN ADOLESCENTES DE
GRADO DÉCIMO DEL COLEGIO GIMNASIO CAMPESTRE LA CONSOLATA DE
MANIZALES, CALDAS**

LAURA MARCELA TARQUINO CASTELBLANCO

2019181123

Trabajo de grado para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Directora:

MARIA TERESA FORERO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA MODALIDAD DISTANCIA
BOGOTA D.C**

2019

Agradecimientos

A Juan Pablo, mi esposo, por su gran ayuda, paciencia y amor infinito.

A mis padres, por llevarme por el camino de la Educación.

A Mariela Narváez, por su valiosa amistad y su inmensa ayuda.

*Al Gimnasio Campestre La Consolata, por el apoyo y contribución a mi crecimiento personal
y profesional.*

A mi tutora, por su guía e importantes aportes en este bello proceso.

Dedicatoria

A Moni.

Porque sin ella, no sería la mujer que hoy soy.

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO – RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación del profesional</i>	FORMATO RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 94	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado especialización
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La creación plástica en la escuela como herramienta de expresión emocional y autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del colegio Gimnasio Campestre La Consolata de Manizales, Caldas
Autor(es)	Tarquino Castelblanco, Laura Marcela
Director	Forero Duarte, María Teresa
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, UPN
Palabras Claves	EXPRESIÓN EMOCIONAL, AUTOCONCEPTO EMOCIONAL, EDUCACIÓN ARTÍSTICA, ARTE COMO HERRAMIENTA, EXPERIENCIAS ARTÍSTICAS EN LA ESCUELA.

2. Descripción
Esta propuesta describe una investigación pedagógica de carácter mixto, que pretende visualizar si la creación plástica de adolescentes se puede constituir en una herramienta de expresión emocional y autoconocimiento. Se buscó estudiar la influencia de la implementación de experiencias de creación plástica libre en la expresión de las emociones, con adolescentes en ámbito escolar. Este estudio se interesó por un elemento que se puede relacionar con la práctica artística escolar: la expresión emocional y el autoconocimiento en la dimensión emocional, dando importancia a un espacio de arte en la escuela que propicie procesos de formación integral que deben por lo tanto incluir la salud mental y emocional.

3. Fuentes
Aguirre, I. (2007). Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. En Congreso de Formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe. Medellín, Colombia. Recuperado de https://es.scribd.com/document/245698524/Contenidos-y-Enfoques-Metodologicos-de-La-Educacion-Artistica-Imanol-Aguirre-Arriaga-3 American Art Therapy Association. (2017). Definición de la profesión. Recuperado de https://www.arttherapy.org/upload/2017_DefinitionofProfession.pdf

- Arriola, I. (2014). *El arte como terapia en salud mental* (Tesis de pregrado, programa de Enfermería, Universidad del País Vasco). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/13029>
- Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 11-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551281001>
- Bennett, M. (2008). Autoconocimiento. Valencia, España: Ediciones I.
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J. y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1): 77-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Calvo, G., Camargo Abello, M., y Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 163-173. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28297709_Investigacion_educativa_o_investigacion_pedagogica_El_caso_de_la_investigacion_en_el_Distrito_Capital
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós Estética.
- Eisner, E. (1995). Educar la visión Artística. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Eisner, E. (2004). El arte y la creación de la mente. Barcelona, España: Paidós Arte y Educación.
- Elichiry, N., y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946072>
- Gardner, H. (2001). La inteligencia reformulada. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- García, F. y Musitu, F. (2014). Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5. Madrid, España: TEA Ediciones.
- García, F. y Musitu, G. (1995). Autoconcepto Forma 5. AF-5. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Genovés, R. (2015). Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* 7, 53-63. Recuperado de http://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/7.r.genoves@uib.es_.pdf.
- Heller, A. (1993). Teoría de los sentimientos. México D.F., México: Fontamara.
- Hernández-Sampieri, G.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Ed.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). España: Morata. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361771>]
- Lowenfeld, V. (1958). El niño y su arte. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Miñana, C. (1998). Formación artística: elementos para un debate. Bogotá: I Seminario Nacional de Formación artística y cultural. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4012/7248/4186/Articulos-cminana_formac_artist.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares en Educación Artística. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf

- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf
- Munévar, R., y Quintero, J. (s.f). Investigación pedagógica y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>
- Ros, C. (2014). *Arteterapia en el contexto educativo* (Tesis de maestría). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10835/2657>
- Ruiz, C. (11 de julio 2018). En barrios de Medellín buscan cambiar ‘combos’ por Clubes Juveniles. *El Tiempo*. Recuperado de <https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/clubes-juveniles-para-combatir-a-los-combos-en-la-comuna-13-de-medellin-241816>
- Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia: revisión de revistas científicas 2004-2014. En Calderón, D. (Ed.) *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 105-129). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Recuperado de http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_libro/antecedentes_educacion_artistica_plastica_visual_en_colombia_revision]
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Vergara Editor S.A.
- Tilley, P. (1981). El arte en la educación especial. Barcelona, España: CEAC.
- Wald, G. (2015). Arte y salud: algunas reflexiones para profundizar las potencialidades del análisis de campo. *Interface*, 19(55):1051-62. DOI: 10.1590/1807-57622014.0725

4. Contenidos

En la primera parte de este documento, se realiza una introducción que permite ver aportes positivos de las prácticas artísticas en el contexto escolar y visibilizar vacíos en el quehacer docente en esta área y en la cotidianidad de muchas instituciones, relacionados con la concepción de la educación artística como una materia de relleno en el currículo y el no reconocimiento del arte como experiencia importante en la educación.

Más adelante se presenta la investigación, cuyo objetivo radica en describir la contribución de la creación plástica a la expresión emocional y el autoconocimiento. Esta se justifica en la necesidad de brindar formación integral a los niños y adolescentes, lo que incluye brindarles espacios de expresión que les permitan crecer emocionalmente saludables y mentalmente sanos; y se nutre de estudios que examinan el arte como herramienta en diversos contextos.

Se continúa con la exposición de la metodología, y la descripción de los hallazgos, para finalmente presentar el análisis de lo encontrado y las conclusiones a las que esto condujo.

5. Metodología

El presente trabajo es de carácter mixto, la metodología utilizada fue diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, en la que se utilizó entrevista semiestructurada con 20 estudiantes y aplicación del test de autoconcepto AF-5. La mencionada metodología corresponde a un tipo de estudio en el que se recolectan datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, pero

uno de los enfoques predomina (en este caso el enfoque cualitativo) mientras el otro método se inserta dentro de él (se mantuvo un componente del enfoque cuantitativo)

Este estudio se realizó con 20 estudiantes, de grado décimo, pertenecientes al Gimnasio Campestre La Consolata en la ciudad de Manizales. De estos estudiantes, 10 forman parte del grupo décimo A y 10 forman parte del grupo décimo B. El bajo número de estudiantes por grupo responde a la forma en que la clase de artes y música es impartida en la institución: los estudiantes de cada grupo escogen si prefieren ver artes plásticas o música durante todo el año escolar, de manera que cerca de la mitad de ellos asiste a clase de artes.

6. Conclusiones

La expresión emocional de los adolescentes se ve favorecida por experiencias artísticas en el espacio escolar de artes; siendo posible a través de estas, movilizar y canalizar emociones, además de generar armonía, autoconocimiento y satisfacción con el arte en el contexto del aula.

La experiencia enmarca la construcción y reconstrucción de significados, en la que la relación que establece el adolescente con esta, la experiencia, lleva a evidenciarse la búsqueda de bienestar.

Se corroboró que la práctica artística diseñada y desarrollada en el contexto escolar, puede tomar por objetivo guiar en el descubrimiento y autocontrol del mundo emocional de los niños y adolescentes, como ruta al autoconocimiento y desarrollo integral de su personalidad.

El arte puede ser una valiosa herramienta de trabajo que posibilita estrategias de expresión de emociones ante la angustia o el desconocimiento impuesto socialmente para hablar de ellas.

Se visibilizó que, el trabajo grupal artístico en un aula, que implica acompañamiento, apoyo e identificación, favorece la expresión de emociones, ya que el grupo se constituye en un sistema – red- donde se pueden expresar verbalmente dolores y angustias que, muchas veces dentro del núcleo familiar o social no pueden ser canalizadas.

Elaborado por:	Tarquino Castelblanco, Laura Marcela
Revisado por:	Forero Duarte, María Teresa

Fecha de elaboración del Resumen:	18	10	2019
--	----	----	------

Contenido

Introducción	9
Planteamiento del problema	14
Antecedentes.....	15
Justificación	21
Objetivos	24
Objetivo general	24
Objetivos específicos.....	24
Marco teórico	25
Orientaciones para la educación artística en Colombia	25
Expresión emocional	27
Autoconocimiento y autoconcepto.....	30
Experiencias artísticas	34
Test AF-5.....	36
Metodología	37
Naturaleza de la investigación.....	37
Perspectiva de investigación y diseño metodológico	39
Técnicas e instrumentos	41
Resultados.....	46
Análisis y discusión	57
Conclusiones	64
Referencias.....	67
Anexos	71

Introducción

En el contexto actual colombiano, es común y casi natural encontrar noticias que refieren a casos de drogadicción, violencia y suicidio, de los cuales muchos involucran a adolescentes de diferentes rincones de nuestro país. Se evidencia que, en muchos de esos casos, la falta de medios o la imposibilidad de expresar emociones con libertad, influye negativamente en el desarrollo de la inteligencia emocional y el bienestar mental, conduciendo a los jóvenes y adolescentes a situaciones diferentes en contexto y gravedad, como uso de drogas, violencia, suicidio: algo que, sencillamente no debería suceder. Se toma como ejemplo el caso de Sergio Urrego, un joven que, tras ser discriminado por su orientación sexual en el colegio, recurrió al suicidio en agosto de 2014, se resalta del caso el nefasto efecto que tuvo la imposibilidad de expresar abiertamente su sentir.

Pero, desde el lado opuesto, en este país han incrementado las iniciativas que se fundamentan en la incidencia positiva de la creación expresiva en niños y jóvenes, proyectos artísticos que buscan brindarles otras oportunidades para cambiar o evitar la tendencia al uso de drogas y la criminalidad. Tal es el caso de la iniciativa “Clubes Juveniles” de la secretaría de la Juventud de la Alcaldía de Medellín, la cual se fundamenta en la afirmación de que cuando los jóvenes se vuelven parte de una estructura criminal, en general buscan afecto, protección e ingresos. Se pretende que encuentren esos elementos en los clubes a través del arte. Esta razón de los efectos sociales positivos del arte, también es descrita por el Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2000), afirmando que es posible cambiar las formas de la violencia al cambiar las formas de comunicación, por ejemplo, expresándose a través del arte; y reconociendo su importancia en la educación, no con la pretensión de formar artistas sino de fortalecer vivencias en la escuela, y fomentar el desarrollo de talentos. Así, el MEN (2000) argumenta que los lenguajes artísticos

abren posibilidades alternativas de entendimiento; son maneras de comunicar ideas que enriquecen la calidad de vida, medios para canalizar y transformar expresivamente la agresividad connatural al ser humano. Las artes le dan al hombre la posibilidad de superar los golpes como medio de expresión, de elaborar duelos y superar la violencia (p. 22).

Pero estas posibilidades a las que lleva la expresión desde el arte planteadas por el MEN, no llegan a permear los currículos de numerosas instituciones, y mucho menos a verse en sus aulas (ni del sector público ni del privado); y ya sea por razones de presupuesto, o de cifras que relacionan el número de estudiantes por profesor, algunas veces el espacio de arte llega a ser asumido por maestros nucleares o de otras disciplinas y el currículo es construido para llenar el espacio exigido por el MEN. Todo esto conduce a realidades que se alejan de lo planteado para el contexto de las artes plásticas, principalmente dos realidades descritas en el testimonio de maestros en esta posición, coordinadores de pequeñas instituciones privadas y estudiantes; fuentes consultadas por la autora de este estudio. Por un lado, se instrumentaliza el arte: la clase se torna en un espacio usado para hacer manualidades que sean ‘útiles’ como adornos bonitos y los recientemente populares mandalas que calmen a los niños; mientras que, desde una perspectiva que busca mostrar resultados, la clase de arte se convierte en un lugar de producción de cuadros para participar en muestras y concursos, que deben quedar perfectos, idénticos a la muestra y resultan creados con mayor participación del profesor que del estudiante.

De otra parte, en algunas instituciones se construyen currículos orientados a una práctica más cercana a la plástica y se encuentran experiencias que posibilitan elementos expresivos en estos espacios, como es el caso de otro testimonio y de la propia experiencia docente. En ellos se ha permitido que cada estudiante encuentre el medio expresivo que mejor le parezca y desarrolle su creación plástica alrededor de la temática de su interés, convergiendo en que muchos de los estudiantes manifestaran verbalmente que el poder

expresar ciertas cosas plásticamente los hacía sentir mucho mejor, o que les permitía sacar y canalizar emociones negativas.

Se considera que esto implica una forma de aportar a través del arte, a la formación holística de individuos mentalmente sanos y emocionalmente estables que aporten a la construcción de sociedad, lo que coincide con uno de los objetivos de la educación artística planteados por el MEN (2010): responder a la necesidad de educar integralmente a niños y jóvenes formándolos en el arte como patrimonio cultural, afirmando la identidad cultural y el reconocimiento de sí mismos en contexto, comprendiendo y transformándose a sí mismo y al mundo; y en el desarrollo de habilidades que les permitan percibir, comprender y expresar su realidad, logrando darle sentido, apropiarse de ella y llegar a transformarla; de manera que, se reconoce que a través del arte se dan aprendizajes que se aplican en la vida y no sólo en el ámbito del arte.

Estos aprendizajes son abordados en profundidad por Elliot Eisner (2004), quien concuerda con la concepción de Dewey sobre el arte como forma de experiencia humana y afirma que la creación y percepción influyen la cognición, es decir sobre “todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación” (Eisner, 2004, p. 27). El autor expone que el arte en la escuela contribuye a desarrollar diversas formas de percepción, flexibilidad, expresión, imaginación, marcos de referencia y observación y apreciación.

Se desarrollan otras formas de percepción cuando se pide al estudiante observar la obra, más allá de verla, descubrir las relaciones entre los elementos que la componen y lo que esta le hace sentir; al realizar este tipo de observación cuando crea sus propias obras y va ajustando sus componentes según lo que sienta al observarlas. Las modificaciones que hace el estudiante a su propia producción artística a raíz de las sensaciones y sentimientos que esta le

produce cuando se detiene a verla, son una forma de interacción con la obra que permite el desarrollo de la flexibilidad, cuando el estudiante logra cambiar de dirección si descubre opciones más interesantes para su obra o redefinir sus objetivos si el resultado no es lo que esperaba. La educación artística también potencia la capacidad expresiva a través del desarrollo de técnicas y la exploración de las posibilidades de un material, pues los estudiantes logran convertir el material en un medio de expresión de su imaginario individual, llegando a transmitir lo que buscaban expresar. Usados de esta forma, los materiales pueden dar forma a cualquier cosa que el creador desee, de manera que no sólo permite sino potencializa el uso de la imaginación, desarrollando diferentes formas de ver la realidad y de interactuar con ella.

De esta manera, el arte ofrece formas de ver el mundo desde otros enfoques, al desarrollar una forma estética de experimentar las cosas, la cual trata, más allá de ver sus cualidades, de permitir ser conmovido por ellas y construir significado alrededor de lo que se experimenta. Esta sensibilidad permite que, en lugar de ver las obras, las formas o cualquier cosa en el mundo, el estudiante las experimente y esta experiencia tiene un contenido emocional, desde la obra y desde lo que esto le aporta al estudiante; de forma que, se generan otras comprensiones sobre el mundo y otras formas de relacionarse con él.

La importante influencia de experiencia artística sobre varias dimensiones humanas y aspectos del desarrollo, considerada desde el ámbito educativo por Eisner (2004) y por el MEN (2008; 2010), también ha permeado el campo de la salud, desarrollando gran interés alrededor de sus efectos positivos sobre el bienestar físico y mental. En las últimas décadas, se ha reconocido la práctica artística como elemento terapéutico en un campo profesional: la arteterapia, que, según la American Art Therapy Association AATA (2017)

se utiliza para mejorar las funciones cognitivas y sensoriomotoras, fomentar la autoestima y la autoconciencia, cultivar la resistencia emocional, promover el conocimiento, mejorar las

habilidades sociales, reducir y resolver conflictos y angustias, y avanzar en el cambio social y ecológico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera fundamental, desde el entorno social y escolar, brindar a niños y jóvenes espacios y vías para expresarse y desarrollar relaciones sanas con el medio; y, teniendo en cuenta los vacíos encontrados y las observaciones hechas desde la práctica, se evidencia la necesidad de visibilizar la influencia de ciertas experiencias artísticas en el autoconocimiento y la expresión emocional, de manera que el espacio de arte en la escuela potencie la formación integral de seres humanos.

Así pues, se desarrolla la presente propuesta, que describe una investigación pedagógica de carácter mixto, con la finalidad de visualizar si la creación plástica de adolescentes se puede constituir en una herramienta de expresión emocional y autoconocimiento. Se buscó estudiar la influencia de la implementación de experiencias de creación plástica libre en la expresión de las emociones, con adolescentes en ámbito escolar. Este estudio se realizó en el área de artes plásticas del grado Décimo del colegio Gimnasio Campestre La Consolata, en la ciudad de Manizales. Se interesó por un elemento que puede subyacer a la práctica artística escolar: la expresión emocional y el autoconocimiento en la dimensión emocional, dando importancia a un espacio de arte en la escuela que propicie procesos de formación integral que deben por lo tanto incluir la salud mental y emocional. La metodología utilizada fue diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, en la que se utilizó entrevista semiestructurada con 20 estudiantes y aplicación del test de autoconcepto AF-5.

Planteamiento del problema

Anteriormente en este documento, se mencionan vacíos y observaciones hechas desde la propia práctica, principalmente la poca importancia que se le da al arte en la escuela. Aunque desde hace dos décadas el arte forma parte del currículo, como lo menciona Sánchez (2015), este solo se enfoca en una disciplina del arte, que por lo general es la plástica (dos, en el mejor de los casos, adicionando la música o la danza), y la formación en arte no suele ser considerada un aspecto importante del profesor, solo su experticia en la pedagogía. Como resultado de esto, la clase de artes suele ser percibida por estudiantes, padres e incluso otros maestros, como la clase de relleno o el momento para hacer las decoraciones de los salones y para las presentaciones. Sin embargo, el MEN (2000), resalta la importancia de los procesos artísticos en la educación integral y en la formación cultural, intentando conducir a las instituciones a desarrollar un plan curricular en el que la clase de artes no sea “costura” y se logren incorporar elementos específicos de la diversidad cultural colombiana y del arte local. Sin embargo, en los documentos que orientan la construcción de currículos de educación artística, no es claro si la expresión emocional tiene un papel o se considera importante dentro de la creación artística en el desarrollo de la inteligencia emocional que lleve a la formación de sujetos capaces de construir relaciones saludables con ellos mismos y con el mundo.

De manera que, se evidencia una necesidad de visibilizar la influencia que tienen las experiencias artísticas escolares en general, y las plásticas en específico, sobre el autoconocimiento y la expresión emocional, contribuyendo a que el espacio escolar llamado clase de arte, realmente potencie la formación integral que se busca brindar en la escuela, dirigida a seres humanos que construirán sociedad. Esto conduce a la pregunta: ¿Puede la creación plástica en el entorno escolar constituirse en herramienta de expresión emocional y de autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del Gimnasio Campestre La Consolata?

Antecedentes

Con el fin de desarrollar un estudio pertinente y coherente se ha hecho búsqueda de estudios realizados que den cuenta del valor de la expresión de las emociones en la educación artística, tema que a menudo se encuentra vinculado con la salud mental. A continuación, algunos de los más significativos.

El estudio “Aproximación a la Educación Artística en la Escuela”, realizado por Elichiry y Regatky (2010) de la Universidad de Buenos Aires, es una sistematización de experiencias, en donde se reflexionó sobre el impacto de lo artístico y lo estético en la estructura del conocimiento, con el objetivo de que dichas reflexiones se constituyan en un aporte para pensar la importancia del lugar de las artes en la escuela y el acceso a la experiencia estético-expresiva como derecho universal y factor fundamental del desarrollo humano. Se observó que “la inclusión en la escuela de dispositivos participativos, tiende a contribuir a instaurar relaciones sociales que promueven la integración del sujeto educativo en comunidades de aprendizaje” (p. 133). Elichiry y Regatky resaltan de forma particular que las prácticas artísticas potencian nuevas formas de sentir, pensar, actuar y experimentar, lo cual evidencia la relevancia de este estudio para la presente investigación.

El estudio español “Arteterapia en el Contexto Educativo” de Ros Fernández (2013) quien parte de la necesidad manifestada por varios autores de incorporar el uso de la Arteterapia en los centros educativos; desarrolla una investigación educativa de carácter cuantitativo, cuyo objetivo fue conocer si los profesionales del sector educativo utilizan alguna de las técnicas de Arteterapia en sus aulas. Se formularon seis hipótesis relacionadas con las técnicas específicas, el tiempo que los docentes dedican a su uso, las finalidades de su utilización, los métodos de trabajo en el aula, los beneficios que proporcionan y las estrategias usadas con esas técnicas. Para la comprobación, se elaboró y aplicó un cuestionario a 56 profesores de diferentes áreas, encontrando que:

a) Algunas técnicas de la arteterapia como la pintura y el dibujo son utilizadas con mucha frecuencia en el aula, mientras que otras como la escultura y la fotografía se usan mínimamente. b) Menos del 20% de los maestros dedican más de 6 horas semanales al uso de estas técnicas. c) La mayor parte de profesores utiliza las técnicas mencionadas con una finalidad más educativa que terapéutica. d) Tanto el trabajo grupal como el individual es usado con frecuencia entre los profesores. “e) La mayoría de maestros piensa que las técnicas artístico/audiovisuales benefician mucho la expresión, el autoconocimiento y la socialización”. f) Más del 70% de los docentes utilizan estrategias para el uso de estas técnicas. Como aporte a la presente investigación, el resultado de este estudio muestra que los docentes de diversas áreas del conocimiento refieren que la utilización de ciertas técnicas de arteterapia, aporta beneficios importantes a los estudiantes, independientemente del saber disciplinar de fondo. Es notable que la mayor parte de docentes reporta que las actividades artísticas benefician “mucho” la expresión y el autoconocimiento.

Belver (2011) llevó a cabo un estudio donde analiza actividades artísticas cuya práctica se da en contextos de salud, principalmente hospitales, realizando una revisión de investigaciones al respecto y de las tendencias de los últimos años en arte y salud en España. El objetivo fue incrementar la visibilidad de estas propuestas, que no siempre son puntuales, sino que plantean actividades encaminadas al aporte de una mejora real en los individuos. Las propuestas revisadas están orientadas a incorporar las prácticas artísticas y los productos del arte como un componente del proceso de atención y cuidado en ambientes de salud. Unas pocas iniciativas, que son las más novedosas, parten del mismo hospital en alianza con una universidad o de un museo de arte y buscan que el arte llegue a personas que tienen menos acceso a lugares como museos y galerías, incluyendo talleres para pacientes y personal hospitalario. Además, se revisan numerosas propuestas tanto de artistas y colectivos como de investigadores, que plantean desde talleres de arte contemporáneo hasta arte con reciclaje

(pasando por muchas otras posibilidades plásticas y audiovisuales) para niños y adolescentes hospitalizados o en instituciones de salud mental, posibilitando una interacción positiva con el hospital al mejorar su experiencia de hospitalización y ocupar el tiempo allí de una manera creativa y normalizadora.

Esta revisión es pertinente para la presente investigación, debido a que parte del postulado de que

el arte y los artistas pueden contribuir, dentro de sus posibilidades, a hacer más llevaderas las condiciones de vida de muchas personas, proporcionarles medios para sentirse mejor consigo mismas, aislarse de ambientes poco agradables, adquirir autoconfianza, sentirse un poco más felices (p. 13).

Concluye que, aunque tanto en los contextos de salud como en la educación convencional la práctica artística ha sido tradicionalmente considerada grata y entretenida pero innecesaria, “las artes, además de agradables, pueden ser más necesarias de lo que habitualmente suponemos” (p. 12), apoyándose en Eisner (2004) quien afirma que, mediante el arte, el ser humano se conoce internamente, descubriendo las propias maneras de sentir y experimentar el mundo.

El estudio exploratorio titulado “La influencia de las Artes como motor de bienestar” (2018) realizado por los investigadores españoles Calderón-Garrido, Martín-Piñol, Gustems-Carnicer y Portela Fontán propone que dentro las muchas funciones del arte, el generar en el individuo salud y bienestar es un eje central. La pregunta de investigación fue ¿cómo las personas utilizan el arte para buscar el bienestar? Aplicaron a 462 personas un cuestionario on-line. Su intención fue conocer la percepción que, sobre el arte y su influencia en las emociones, tenían las personas. Se guiaron con base en cuatro hipótesis de trabajo a saber: H1: Las personas utilizan las artes para crear bienestar. H2: Todas las artes se utilizan de igual modo para crear bienestar. H3: Las personas preferimos las artes a otras actividades

para crear bienestar. H4: La formación académica, la experiencia artística previa, la edad y el sexo pueden influir en el uso de las artes como medio para crear bienestar.

Dentro de las varias conclusiones encontraron que el arte genera bienestar y mejora el estado de ánimo en general, pero que además usan otro tipo de actividades como el deporte y que hacer deporte con música resulta por demás muy agradable, por ejemplo. Muchos profesionales consideran que la pintura y la danza son sus aficiones de relajación, la edad también es un factor determinante, ya que los mayores son quienes han usado más la pintura y la escultura con el objetivo de crear bienestar. Un aspecto clave fue conocer cómo las personas con corte de personalidad creativa y artística prefieren para su propio bienestar y el de su entorno, el uso de esta herramienta. Como aporte a la presente investigación, el estudio exploratorio de Calderón-Garrido y otros, sugieren además en sus conclusiones, que “parece necesario desarrollar las competencias artísticas desde una temprana edad, fomentar la actitud de escuchar, ver, tocar, experimentar el arte. En esto, tanto la escuela como los diversos ámbitos no formales juegan un papel crucial” (p. 91), además agregan para finalizar que “Si crear espacios en los que disfrutar del arte nos lleva a crear escenarios de bienestar, es nuestra misión buscar excusas para hacerlo” (p. 91).

El artículo “El arte como terapia en salud mental” es producto de una revisión bibliográfica publicada en 2014 por la Universidad del País Vasco. Su autor, Arriola Sarraalde, se propuso como objetivo central evaluar la eficacia de las intervenciones basadas en la arteterapia junto a la atención estándar en pacientes con síntomas de trastorno mental que se encuentran publicadas en la red basándose en libros y varias bases de datos (Scielo, Pubmed, Cochrane, Cuiden, Medline, Cinahl y Lilacs). Dentro de los hallazgos de su estudio aclara que hay mucha deserción de participantes de estos programas pero que los casos que perduran alcanzan un 75% de efectividad y coadyuda a procesos de salud mental además de terapias psicológicas o psiquiátricas y que escultura, teatro, música, cine y danza no son

actividades de arte que generan apego en consultantes ni beneficios mayores. Señala Arriola Sarralde (2014) en su revisión bibliográfica que

En relación con las terapias utilizadas, se valoraron los resultados de las terapias más estudiadas (más de dos artículos sobre la terapia recogidos en esta revisión), que fueron la pintura y la música, por considerarse el resto escasa evidencia para sacar conclusiones. En el caso de la pintura como terapia, se evidencia un 86% de efectividad, seis de siete publicaciones, entre las que se encuentran dos ECRs, dos series de casos, una descripción de un programa y un estudio de caso (p. 15).

Esto constituye un aporte al presente estudio y lo justifica también puesto que afirma que, dentro de las conclusiones compartidas en gran parte de los estudios por él revisados, para los casos de ansiedad, la pintura permite la libre expresión de sentimientos en personas que son reacias a hacerlo por la vía de la psicoterapia habitual, y en la depresión, estos talleres mejoraron la autoestima de los pacientes. Sin embargo, es necesario que exista constancia y continuidad en la asistencia a las sesiones de arteterapia y que su efectividad se relaciona con el número de sesiones propuestas para cada persona también. En el caso de ambientes educativos (escuela y colegio) garantizaría más efectividad ya que semanalmente estos espacios están abiertos a los niños y jóvenes lo que aportaría en su salud mental y emocional.

Por último, se encuentra la tesis doctoral de Díez del Corral Pérez-Soba, Maestra de Bellas Artes, de la Universidad Complutense de Madrid “Una nueva mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano” (2005). Dicho trabajo es quizás el que unifica las intenciones de la presente propuesta investigativa pues su principal objetivo y eje central fue “Analizar la vinculación necesaria entre la educación artística y el Desarrollo Humano desde su confluencia en ámbitos identitarios”. Al leerla, revisarla y analizarla se comprende que recoge arte, educación, sociedad e individuo desde muchas facetas. Por ser una tesis doctoral está constituida por varios capítulos, dentro de los cuales en 5 y el 7 dan los

grandes aportes a esta investigación y definen cómo en torno al individuo que experimenta el arte se encuentra todo un mundo de determinantes personales, sociales y culturales que dentro de su ser toman forma frente a un papel o un lienzo y lo disponen a su propia re-creación continua.

La investigadora vivió en países latinoamericanos atravesados por violencias múltiples (pobreza afectiva y económica) que son uno de los factores que lleva a jóvenes y adultos al mundo de las drogas y nuevas violencias y auto-violencias; a partir de esta experiencia de varios años, la autora afirma:

Comprendí la enorme utilidad de la educación artística. Siempre hay un lugar para la experiencia artística: entre la basura, los enfrentamientos armados, la represión, entre los analfabetos en nuestro alfabeto impuesto, entre los obreros, entre los poderosos, entre los que buscan cambiar (p. 17).

López García (1993, citado por Díez del Corral, 2005) señala que: “El valor de la educación artística reside en su facultad de aproximarnos al mundo y sus gentes, porque nos enseña tangiblemente lo que otros piensan, a comprender, admitir y tolerar otras formas de sentir y de pensar” (p. 17). Critica el arte que ha sido dirigido a crear artistas olvidando que el arte en un individuo es más profundo: que conduce al sujeto a experimentar sentidos, significados y metáforas de su vida y es allí, donde converge esta propuesta con Díez del Corral en el hecho de que el desarrollo humano debe apuntar a recibir el arte como elemento que reconstruye los significados de vida y existencia mediante su expresión, en este caso la educación artística en el ámbito escolar.

Justifica la importancia de la presencia de las artes en el currículo como un eje esencial, no complementario, ya que se hace necesario “considerar el arte y reconocerlo como históricamente parte de la educación, para reafirmar la identidad social y cultural” (Díez del Corral, 2005, p.817). Dentro de las varias conclusiones de esta tesis doctoral se reconoce que “es necesaria la visibilización y la conceptualización de los vínculos entre el Desarrollo

Humano y la educación artística para así poder conceder: al desarrollo la humanización y a la educación artística la ciudadanía global”. (p. 817)

Justificación

En el documento Lineamientos Curriculares de Educación Artística (MEN, 2000), se plantea la problemática de que, año tras año, los estudiantes encuentran en el proceso educativo gradual, menos espacios para la creación y expresión espontáneas: a medida que avanzan de grado, son menos las actividades de clase que suscitan el desarrollo de la imaginación y creatividad como el juego expresivo. Esto reduce las oportunidades para la creación en la escuela prácticamente solo a la clase de artes, lo cual hace muy importante que, en ella, los estudiantes de grados superiores puedan encontrar un espacio para expresar y reconocer elementos emocionales de su ser a través de la creación artística.

Se considera pertinente este estudio en el campo de la educación artística debido a que reconoce la importancia del contacto con el arte y de abrir la posibilidad de practicarlo dentro del contexto escolar: tomar el lápiz o el pincel para dibujar y pintar es innato en los niños y se ha visto que medios artísticos como pintura, dibujo y modelado se convierten en medios que el niño usa, no sólo para expresar sus ideas y sentimientos, sino que, además según Tilley (1981)

es particularmente útil para los niños a quienes les resulta difícil transmitir sus ideas y sus emociones, y que incluso tienen dificultades para comprenderse a sí mismos, el arte ayuda a los niños a regular sus emociones y reacciones, por ejemplo, recreándolas en una situación controlada (p. 16),

Además de propiciar el desarrollo de actitudes de contemplación y apreciación, de capacidades como la emisión de juicios de valor que llevan a estimar el trabajo propio y el ajeno.

Como lo refiere Miñana (1998), acudiendo a la etimología: por un lado, la palabra arte viene del latín *ars*, la habilidad, la destreza, la aptitud para hacer, que en la experiencia artística nos remite a la acción plástica, la manipulación: la práctica en sí; y “en el origen de la palabra estética (del griego *aisthétike* que a su vez viene de *aisthanoemai* = sentir) está la capacidad de sentir, de contemplar”, lo que nos remite al aspecto emocional y expresivo de la práctica artística. Estos elementos suman las posibilidades de autoexpresión y autoconocimiento al desarrollo de talentos y habilidades motoras: por ejemplo, fuerza y motricidad para el desarrollo neurosensorial que se puede ver reflejado en la escritura, además potencian procesos cognitivos como la atención, la concentración, la memoria, que se manifiestan en análisis, interpretación y lectura de imágenes, y la explicación y comunicación de símbolos.

Así, son varios autores los que evidencian que la experiencia artística es importante no solo en aspectos cognitivos y motrices, sino que beneficia el desarrollo emocional y social. Por ejemplo, Lowenfeld (1958) afirma que

Las tareas artísticas iniciadas en los primeros años de vida, pueden representar muy bien la diferencia que hay entre individuos adaptados y felices en oposición a otros que, a pesar de cuanto han aprendido, seguirán careciendo de equilibrio y sufrirán dificultades en sus relaciones con el medio (p. 8).

Para este autor es claro que la actividad artística de los niños favorece el desarrollo emocional y motriz en conjunto: “El trazar rayas sobre el papel en cualquier dirección significa para el niño placer, felicidad y el perfeccionamiento de una función importante: la coordinación de los movimientos” (p. 75); además de desarrollar flexibilidad y capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, contribuyendo a la inteligencia emocional. Desde su experiencia e investigación como maestro, Lowenfeld (1958), hace énfasis en que la actividad creadora ayuda al niño a comprender el mundo porque permite el establecimiento de relaciones sensibles con éste, le posibilita la expresión de sentimientos que no sabe

describir con palabras y fortalece la capacidad de establecer metas cada vez más altas, a través del descubrimiento de las funciones de los materiales: aprender el comportamiento de los mismos permite que quien está creando, se vuelva más sensible y comprenda en mejor medida cosas que hace y elementos que maneja. Es decir, la experiencia de la práctica artística en la escuela, abre el mundo del desarrollo afectivo, social, académico y visomotor, como una forma muy interesante, en que el estudiante se relaciona con el mundo y lo aprehende.

Se considera relevante este estudio como aporte que promueva las experiencias artísticas orientadas hacia la expresión emocional dentro de la educación artística, tomando el arte como forma de experiencia humana, como lo plantea Eisner (2004). Este autor contempla, desde la docencia, el fundamental papel del arte en la expresión emocional, sosteniendo que existen cosas únicas que sólo el arte puede aportar a la experiencia individual y al conocimiento. Por ejemplo, brinda la posibilidad de expresarse de otras muchas maneras, y contribuye a la comprensión del mundo, a través de un pensamiento sistemático y proposicional (Eisner, 1995). Y afirma que la creación y percepción influyen sobre “todos los procesos por medio de los cuales el organismo se hace consciente de su entorno o de su propia conciencia. Incluye las formas más complejas de resolución de problemas imaginables mediante los vuelos más elevados de la imaginación” (Eisner, 2004, p. 27).

Adicionalmente, se tienen en consideración razones de índole personal para la realización del presente estudio, que se considera potencializará la propia práctica docente, la cual, hasta el momento se ha orientado hacia la posibilidad de desarrollar diversos procesos en los seres humanos a través de vivenciar el arte. Esta postura se asume desde la propia experiencia, por una parte como artista, dentro de la cual, se ha observado en diferentes contextos, que hacer arte tiene efectos positivos en quien lo hace, dando mayor importancia al proceso que al producto, y de otra parte, como maestra, en la que se han incluido tanto

prácticas artísticas como elementos del arte y la cultura en asignaturas como inglés, generando, a partir de una obra de arte, un incremento en habilidades como análisis, argumentación, toma de un punto de vista crítico y en general a despertar mayor interés, participación y mejores resultados en pruebas, además cierto gusto por la asignatura en los estudiantes; se considera importante mencionar que, debido a esto, en la propia experiencia docente se ha logrado que el arte sea un poco más transversal al currículo y se han propuesto formas de evaluar que valoren más el proceso del estudiante en lugar de que tenga tanto peso el producto o examen final.

Objetivos

Objetivo general

Describir la contribución de la creación plástica en clase, a la expresión emocional y el autoconocimiento en adolescentes de grado décimo del Gimnasio Campestre La Consolata.

Objetivos específicos

- Caracterizar la expresión emocional de los estudiantes, visibilizando su autoconocimiento en la dimensión emocional.
- Diseñar e implementar experiencias artísticas que permitan visibilizar la expresión de emociones y el autoconocimiento a nivel emocional para estudiantes de grado décimo del Gimnasio Campestre La Consolata.

Marco teórico

Orientaciones para la educación artística en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional, en 2000 emite los Lineamientos Curriculares de Educación Artística, con los que se pretende –entre varios objetivos– dar significado a lo artístico a través de una pedagogía que potencie lo que se vive en la escuela, que fomente el desarrollo de habilidades y talentos, y, lo que más interesa a la presente investigación, que haga posible

expresar en el lenguaje de lo estético aquello que va mucho más allá de la razón; aquello que nos sobrepasa y que estando en nuestro pensamiento camina por los espacios de la imaginación buscando un estilo significativo de expresarse en forma singular y universal a la vez (MEN, 2000. p.3).

Otro de los objetivos busca orientar la enseñanza de las artes hacia la interpretación de las expresiones del arte, teniendo en cuenta que el lenguaje cotidiano en diversas ocasiones ha demostrado no ser suficiente para expresar cosas internas o para captar la belleza. Esto interesa particularmente a la presente investigación, las vías expresivas de lo interno que ofrece la práctica artística, como lo afirmaba el entonces Ministro de Educación, Germán Bula (2000), “las artes han sido, y continúan siendo, los lenguajes con los cuales se escriben la historia de las costumbres, los sueños y las utopías, los amores y los desamores, los éxitos y los fracasos” (p. 1). Se plantea que, aunque sería maravilloso desarrollar y encaminar todos los talentos artísticos de cada estudiante, la educación artística en la escuela no se orienta a la formación de artistas, sino que desde ella se responde a la necesidad de formar integralmente a niños y jóvenes, tratando de garantizar que prosperen sus talentos y a la vez contribuyendo a que configuren y den sentido a su proyecto de vida. De esta forma,

En la escuela la formación artística adquiere su sentido en la formación de los sujetos en el arte como patrimonio cultural y en el desarrollo de las habilidades y destrezas artísticas de los

sujetos para expresar desde su propia subjetividad su momento vital, en su transcurrir humanizante a través de formas creativas estéticas que le permitan asumirse como ser capaz de apropiarse de lo real mediante el disfrute de lo bello a la vez que proyecta su conciencia de su experiencia de la belleza, en cuanto armonizadora del ser y del conocer a través del saber y sus posibles manifestaciones (MEN, 2000. p.22).

El documento Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media, publicado por el Ministerio de Educación Nacional (2010), asume como uno de los grandes retos de la educación artística afirmar la propia identidad cultural, brindando posibilidades de entender y transformar el mundo y entenderse y conocerse a sí mismo en el contexto, esto desde una educación integral con una perspectiva inclusiva y multicultural. Se orienta el camino a seguir por la educación artística en Colombia definiéndola como una educación por las artes, es decir, una educación en que los recursos expresivos y lenguajes del arte aportan a la formación integral de los estudiantes desde tres competencias específicas planteadas en el documento: sensibilidad, apreciación estética y comunicación. Aunque estas competencias interactúan en el proceso creativo, la primera se encuentra como la más relevante para la presente investigación en el sentido en que la sensibilidad permite al sujeto afectar y afectarse: que su proceso artístico tenga repercusión en su persona. Según el MEN (2010), la sensibilización en la educación artística

Dispone al estudiante en un rango mayor y más efectivo de capacidad de respuesta, de estatus perceptivo y emotivo que no existe en el mundo sensorial corriente, con lo cual se ayudará, entre otras cosas, al conocimiento e identificación de las emociones propias y ajenas (p. 30).

En estas orientaciones pedagógicas se reconoce que, la forma en que el arte relaciona al individuo con la verdad, es diferente de la forma en que la ciencia lo hace, de manera que el arte puede revelar al individuo elementos del mundo y de sí mismo que desconocía, lo cual es de gran importancia para la presente investigación que presta atención a la forma en que la práctica artística pueda posibilitar la expresión y el autoconocimiento. El MEN afirma que

la Educación Artística, al permitirnos percibir, comprender y crear otros mundos, en virtud de los cuales construimos el sentido y logramos la apropiación de la realidad, moviliza diversos conocimientos, medios y habilidades que son objeto de aprendizajes no solamente aplicables dentro del campo artístico. (p. 21).

Expresión emocional

Con el objeto de hablar acerca de brindar a los adolescentes posibilidades y vías de expresar lo que sienten, se considera importante realizar un acercamiento a qué es lo que puede ser sentido, cómo sentimos los seres humanos y cómo lo comunicamos. Heller (1993), propone que sentir significa estar implicado en algo. Ese algo puede ser otra persona, uno mismo, o un objeto, problema o situación en que se implica un ser humano, y puede hacerlo positiva o negativamente, activa o reactivamente, y directa o indirectamente. La intensidad de esa implicación puede ser casi nula: cuando ese algo no significa nada para la persona, ésta dice que no lo siente; o puede incrementar hasta un extremo que es determinado por el cuerpo (el organismo tiene un límite) y por el contexto sociocultural, ya que las sociedades tratan de regular la expresión del sentimiento mediante costumbres y ritos sociales de forma que su intensidad no exceda el límite de lo que el organismo puede soportar. Por ejemplo, el luto: según la autora, en diversas culturas tiene consideraciones de lo que es aceptable en intensidad, duración, etc., y “si alguien, en pleno luto por sus padres, se niega a comer, o a beber, esto puede ser considerado como una desviación del ‘límite de dolor máximo’ prescrito por la sociedad” (Heller, 1993. p.18).

De la misma manera, la expresión de sentimientos, a excepción de los que la autora denomina afectos (reacciones instintivas a estímulos externos, se expresan con señales que se pueden interpretar universalmente), es diferente en las diversas sociedades, países e incluso clases o estratos sociales, debido a que los sentimientos y sus expresiones son aprendidos de los gestos, reacciones y comportamientos de otros. Así, Heller (1993) plantea una

clasificación de los sentimientos, desde un punto de vista teórico, pues reconoce que en la vida están entrelazados en una heterogeneidad. En ella se caracteriza a las emociones como sentimientos puramente sociales: “la coexistencia social sería imposible sin la existencia de emociones” (Heller 1993. p.121), que tienen un carácter cognoscitivo y situacional: para reconocerlas en uno mismo o en otro, es necesario el contexto, y, son idiosincráticas, por lo cual no siempre es fácil saber lo que se siente, cada ser humano hace uso de sus propios recursos para expresar la emoción y puede no expresarla o interpretarla en otros adecuadamente.

La capacidad de interpretar las emociones de otros, además de entender sus intenciones, motivaciones y deseos, es estudiada por Gardner (2001), quien la denomina inteligencia interpersonal, y paralelamente expone que la capacidad para identificar las emociones propias, comprendiéndose a sí mismo y regulándose, constituye la inteligencia intrapersonal. El autor plantea que, estas inteligencias personales se originan en la vida emocional, y al mismo tiempo, por el fuerte vínculo con factores afectivos, contribuyen a regularla, influyendo en las demás dimensiones de la vida. De manera que, desde el contexto educativo, el desarrollo de estas inteligencias se hace determinante en la formación de seres humanos que construyan sociedad: seres humanos que puedan trabajar bien con otras personas, identificar las capacidades de los otros y cómo estas aportan al trabajo cooperativo en diversos contextos; y, por otro lado, que logren comprender de manera exacta pero flexible sus propias competencias, deseos y necesidades, ya que “pueden emplear sus capacidades de una manera óptima, sobre todo en condiciones que cambian con gran rapidez, y porque saben conjugar sus propias capacidades con las de sus colaboradores” (Gardner, 2001. p.198). Sin embargo, estas inteligencias personales no siempre actúan por separado del resto de inteligencias que hacen parte de la combinación exclusiva de capacidades y potenciales que posee cada ser humano, y Gardner (2001) manifiesta que no basta con desarrollarlas y

utilizarlas adecuadamente, sino que “es necesario tener en cuenta las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a una o dos inteligencias personales” (Gardner, 2001. p.53).

Esta necesidad de cultivar la moralidad tanto como se intenta hacerlo con las múltiples inteligencias, sumada a la influencia de los factores emocionales sobre cada una de estas, conduce a preguntarse por el papel de una inteligencia específica relacionada con las emociones, cuyo papel fundamental tenía que ver con la supervivencia de los seres humanos, favoreciendo la adaptación y siendo adecuadas para el contexto. Pero, como lo expone Shapiro (1997), las emociones no están diseñadas para actuar en un contexto como el actual, que afecta su función, por lo cual es de vital importancia desarrollar competencias emocionales:

Por ejemplo, aunque la ira sigue desempeñando una función importante en nuestra estructura emocional, la naturaleza no anticipó que podía ser tan fácilmente provocada en medio de un embotellamiento de tránsito, mirando televisión, o jugando con videojuegos. (...) Los tiempos modernos han perjudicado nuestras emociones y en cierta medida han bloqueado su intento evolutivo (Shapiro, 1997. p.4).

De manera que, al trabajar en las capacidades emocionales, se está trabajando también en las sociales, y se contribuye a que niños y adolescentes logren hacer uso de sus emociones para afrontar una sociedad que cambia constantemente con el desarrollo tecnológico, además de usar su propia comprensión de las emociones para que la vida diaria sea más exitosa y satisfactoria. Es allí donde juegan un papel importante la conciencia y la comunicación de las emociones, porque permiten comprenderlas y controlarlas. “La corteza, o cerebro pensante, nos permite tener sentimientos sobre nuestros sentimientos, expresar dichos sentimientos a los demás y observar y aprender a partir de la forma en que estos reaccionan ante ellos” (Shapiro, 1997. p.153), y teniendo en cuenta el desarrollo de esta corteza, los jóvenes alrededor de los 16 años deberían estar en capacidad de comunicar lo que sienten a través de

metáforas o imágenes y teniendo en cuenta matices sutiles de sus emociones. El autor explica que, aunque es de gran importancia traducir las emociones en palabras, no todos los niños y jóvenes son tan competentes en el uso de esa capacidad (ello depende en gran medida de la cultura y el contexto familiar: si en ellos se habla abiertamente de las emociones o se reprimen); y resalta que, al comunicar emociones, la mayor parte de ellas se transmite a través del lenguaje no verbal.

Autoconocimiento y autoconcepto

Lo antes mencionado respecto a la comprensión y expresión de emociones como punto fundamental para desarrollar la aptitud de adaptarse con eficacia a la realidad, es también abordado por Bennett (2008), quien afirma la importancia no sólo de poseer, sino de lograr ejecutar adecuadamente las capacidades para la vida social, pues estas permiten a la persona mantener el equilibrio entre la inteligencia, la razón y los sentimientos. Desde esta perspectiva, dicho equilibrio implica afrontar y solucionar exitosamente los problemas y manejar eficazmente las emociones, y esto se logra a través de una percepción sincera y una observación imparcial de cómo se actúa se siente y se piensa: el autoconocimiento. Lograr esa conciencia, más un análisis de lo que se observa tanto en el presente como en las acciones, pensamientos y sentimientos pasados, llevan al ser humano a potenciar sus cualidades positivas y transformar sus aspectos negativos, de manera que “el autoconocimiento es, por tanto, un proceso constante de acción sobre uno mismo que conlleva un efecto al reconocerse a sí mismo” (Bennett, 2008. p.12).

En este sentido, la expresión de las emociones tiene un papel fundamental en el autoconocimiento, puesto que, según el autor, para comprender mejor algo, lo más efectivo es intentar expresarlo. Si se acude a formas de expresar las emociones, se amplía el lenguaje verbal y no verbal relacionado con ellas, se posibilita la exploración de los sentimientos y el

avance en la dimensión afectiva, de manera que es más fácil llegar a la comprensión de las propias emociones. Por el contrario, este proceso se ve interferido cuando se esconde lo que se siente o se reprime su expresión, lo cual sucede naturalmente o gracias a la educación recibida: se impide la exteriorización de una o varias emociones por temor, vergüenza, indecisión, timidez, u orgullo, resultando en mayor tensión y confusión, lo que afecta con cierta intensidad la forma de construir relaciones con el entorno (Bennett, 2008). El autor afirma que el autoconocimiento permite desenvolverse mejor a lo largo de la vida, debido a que, la forma de ver y actuar en el mundo está mediada por las emociones (influyen en los procesos de atención, memoria, concentración y razonamiento) y, las diversas situaciones que se afrontan, exigen una continua toma decisiones; de manera que, al tener una comprensión de las propias emociones y capacidades, estas se administran efectivamente, siendo útiles para la toma de decisiones inmediatas y eliminando su influencia en las decisiones que traen consecuencias a largo plazo; y se usan para adaptarse a la realidad, comprenderla y co-construirla.

Estas funciones de las emociones en la toma de decisiones, en el comportamiento ético y en el desarrollo de la racionalidad, han sido, como lo indica Genovés (2015), recientemente estudiadas desde la neurociencia y la psicología, demostrando que, los mencionados procesos de exploración y expresión emocional, su análisis y la posterior acción, implican y a la vez facilitan la generación de conciencia de uno mismo. De manera que, según el autor, el autoconocimiento engloba los tres elementos que definen de la naturaleza humana: sentimiento, pensamiento y conducta (que incluye actitud y acción); debido a esto, se considera que el sistema educativo en general no puede desconocer la necesidad de formar en habilidades emocionales desde la teoría y la práctica, pues

el autoconocimiento, la identificación y gestión inteligente de nuestras emociones, y el fomento de la asertividad en las relaciones interpersonales, son cuestiones fundamentales en

la formación integral del ser humano. Facilitar la congruencia entre pensamientos, sentimientos y conducta ya no solo se presenta como una condición importante para el bienestar, sino que se evidencia como una necesidad básica para el fomento de la autoestima, la solución pacífica de conflictos, la elaboración de consensos, y la prevención de dinámicas y hábitos nocivos para la salud individual y pública (Genovés, 2015, p.7).

En este sentido, el autor propone que en la formación integral se oriente a los estudiantes a asumir su responsabilidad respecto a cómo interpretan la realidad y cómo reaccionan ante los fallos, pues el hecho de inculparse o inculpar a otros, dificulta la solución pacífica de conflictos y la autocomprensión, mientras que, eliminar la culpa permite aprender de los errores de manera tranquila y responsable, gestionando hábilmente la adversidad. El autoconocimiento en el contexto educativo, implica cambiar el modelo de culpa y castigo por uno de valores y responsabilidad, que lleve a asumir no solo el error, sino sus consecuencias, la enmienda de estas y la realización de cambios para prevenir reincidencias; y que canalice y prevenga actitudes de agresividad, o victimismo y sumisión. Es así como Genovés (2015) considera que, la educación necesita propiciar procesos en los que se reconozcan, integren y equilibren los pensamientos, sentimientos, actitudes y acciones en las relaciones con uno mismo y con otros.

La influencia de las emociones y la conciencia que se tiene de ellas sobre los pensamientos, sentimientos y acciones es permeada por la valoración reflexiva que el ser humano hace de estos mismos, y el resultado de esta reflexión es planteado por García y Musitu (2014) como autoconcepto. Estos autores lo definen como el conocimiento que tiene el ser humano sobre sí mismo, incluyendo el grado de satisfacción al realizar una valoración de sus cualidades, las concepciones producto de esa reflexión y todos los pensamientos y sentimientos que se refieren a sí mismo. Esta definición de autoconcepto está estrechamente relacionada con el autoconocimiento, ya que coincide con la definición de este término de Bennet (2008) ya mencionada.

Según García y Musitu (2014), gracias a que engloba diversas concepciones del individuo sobre sí mismo, en la noción de autoconcepto convergen elementos estables y elementos cambiantes. Esas concepciones son construidas por la persona desde cinco dimensiones del ser humano: física, social, familiar, académica o laboral y emocional, que están relacionados entre ellos, pero los autores hacen la distinción de cada uno. La dimensión física se refiere a la percepción del individuo sobre su aspecto y condición físicos; la laboral o escolar atiende a la forma como la persona percibe la calidad en el desempeño de su rol de trabajador o de estudiante; la dimensión social presta atención a la visión del individuo sobre su manera de desenvolverse en las relaciones sociales; el aspecto familiar hace referencia a la percepción que tiene la persona de cómo se integra, se implica y participa en el medio familiar; y la dimensión emocional se refiere a la forma en que la persona percibe su estado emocional y sus respuestas a ciertas situaciones.

Es la dimensión del autoconcepto emocional la que incumbe a la presente propuesta, sin que esto quiera decir que esta se pueda aislar de las otras, pero para efectos del estudio con relación a los objetivos planteados, ya que se interesa por cómo concibe la persona su estado emocional general. Por ejemplo, si una persona nerviosa sabe que es nerviosa y que se altera con facilidad, y cómo responde a ciertas situaciones de la vida cotidiana que impliquen algún grado de compromiso, como cuando se es cuestionado, especialmente si la otra persona tiene un rango superior, como un jefe o un profesor. García y Musitu (2014) afirman que al tener un autoconcepto emocional alto se tiene mayor control sobre las reacciones ante diversas situaciones y sobre las emociones, respondiendo de forma adecuada en diferentes momentos de su vida.

Según estudios realizados y citados por los autores, el autoconcepto emocional incrementa gracias a elementos como habilidades sociales, autocontrol, sensación de bienestar y aceptación de iguales, al mismo tiempo que contribuye a incrementar esos

elementos; mientras que disminuye cuando existe ansiedad, sintomatología depresiva, consumo de tabaco y alcohol y dificultad para la integración social. La relación con los padres también influye sobre el autoconcepto emocional en niños y adolescentes, este aumenta cuando los padres tienen conductas de afecto, comprensión y apoyo.

De otra parte, una función integradora de la emoción es considerada desde la teoría del arte por Dewey (2008), en un sentido en el que la emoción une elementos externos como lo práctico y lo intelectual para construir una experiencia estética.

Experiencias artísticas

Respecto a lo que constituye una experiencia, Dewey (2008) plantea que esta existe en la interacción del ser con lo que lo rodea; sin embargo, afirma que experimentar algo no significa tener una experiencia, pues se interrumpe lo experimentado cuando no existe un lazo coherente entre lo que se observa y lo que se piensa; sucediendo lo contrario si se conecta lo que se ve, el exterior, con el interior. Así, Dewey (2008) considera que, cuando se percibe un objeto, escena, etc, es porque este está emocionalmente impregnado para quien lo ve, se crea una interacción entre el objeto y el sujeto dando lugar a una experiencia, pues el acto de percibir implica un estímulo del organismo y genera una conmoción interior. De lo contrario, simplemente se observa o se reconoce el objeto.

En concordancia con lo estético de las experiencias planteado por Dewey (2008), Larrosa (2010) propone que la experiencia se constituye en la relación, al igual que la vida es relación con el mundo, con otros, con uno mismo y con las propias formas de sentir, pensar, y ser. Además, agrega que, en la educación se plantean elementos y relaciones desde la experiencia más que desde la técnica porque se busca que la educación se implique en lo que se vive, posibilitando el pensamiento y la acción tanto como la sensibilidad y la pasión.

En el contexto de la educación artística en Colombia, como se ve en Miñana (1998) y MEN (2000; 2010), es usual referirse a lo que encierra el relacionarse con y el hacer arte como una práctica artística, sin embargo, partiendo de las concepciones de Dewey (2008) y Larrosa (2010), el término “experiencias” se considera más adecuado en el sentido de que se busca afectar a los estudiantes a través de la plástica y mover algo en su interior. De esta manera, las experiencias artísticas a las que se hace referencia, son comprendidas desde la perspectiva de Aguirre (2007), quien concibe la obra de arte y el hecho artístico como un compendio de experiencia. El autor refiere que esta comprensión está influenciada por el pensamiento de Dewey (1934) y Barthes (1971), y lo conduce a concebir el trabajo artístico como un relato abierto que se puede interpretar de múltiples maneras: “la materialización estética de todo un sistema de creencias, valores, formas, proyectos o sensibilidades individuales y colectivas.” (Aguirre, 2007, párr. 93).

Un acercamiento de este tipo a la obra de arte, en lugar de verla como grandiosa obra maestra inalcanzable que hay que descifrar, remite a la experiencia de creación de esa obra, a la experiencia de su percepción y de su uso, conduciendo a valorarla más allá de su valor estético. Es decir, comprender el hecho artístico como ejemplo de una experiencia estética y como constructo de creencias y deseos, cuyo significado cambia según la realidad que condiciona la experiencia que se vive con la obra (creación, percepción o uso); de manera que el producto artístico expone y destaca elementos importantes de la cotidianidad. (Aguirre, 2007).

Entonces, las experiencias artísticas en la escuela como vivencias de creación plástica podrían permitir que el estudiante haga visibles elementos de la realidad, conectando lo que vive con lo que piensa, siente y es.

Test AF-5

El test AF-5, Autoconcepto Forma 5, desarrollado por García y Musitu (2014), pretende conocer el nivel de autoconcepto en diferentes dimensiones. Es un cuestionario que se compone de 30 ítems, a los cuales se les debe asignar un valor entre 1 y 99. El fundamento teórico de los autores parte de la noción de autoconcepto que se refiere al conocimiento que tiene el ser humano sobre sí mismo, esto incluye el grado de satisfacción con él mismo al realizar una valoración de sus cualidades, las concepciones producto de esa reflexión y todos los pensamientos y sentimientos que se refieren a sí mismo. Según García y Musitu (2014), gracias a que engloba diversas concepciones del individuo sobre sí mismo, en la noción de autoconcepto convergen elementos estables y elementos cambiantes, y su carácter es jerárquico y multidimensional. Debido a esto, en la construcción del instrumento los autores consideran 5 dimensiones (Física, Académico/Laboral, Social, Emocional y Familiar) y refieren que para el diseño del test se usó una estructura pentadimensional, considerando 6 ítems de cada una esas dimensiones, de manera que el cuestionario se compone de 30 ítems.

En cada dimensión, el test estudia la percepción que la persona tiene de sí misma o de su desempeño: en la dimensión física, sobre su aspecto y condición físicos; en la laboral o escolar, sobre el desempeño de su rol; en la social su desempeño en las relaciones sociales; en la familiar, cómo se integra, se implica y participa en el medio familiar; y en la emocional, sobre su estado emocional y sus respuestas a ciertas situaciones. Estas dimensiones son explicadas por los autores para realizar la interpretación de las puntuaciones en cada una, esto se acompaña de tablas de cálculo para comparar dichas puntuaciones con una muestra de personas evaluadas, diferenciadas por sexo y rango de edad.

Metodología

Naturaleza de la investigación

Con respecto a las metodologías de investigación en el campo de la educación, Munévar y Quintero (s.f) señalan que en la literatura reciente se encuentran tres paradigmas que la fundamentan: positivista, interpretativo y crítico-reflexivo, reconociendo que cada uno tiene fortalezas y limitaciones, y que, por tanto, en la actualidad se hace necesario que diversas modalidades se complementen en lugar de excluirse mutuamente como única modalidad de construcción del conocimiento; y afirmando que un compendio multimetodológico incrementaría la credibilidad. Más específicamente, el campo de la educación artística, en el que se enmarca la presente investigación, tiene según Sánchez (2015) un “carácter subjetivo que lo determina. [Para varios autores] no es posible medir la investigación en artes y por ende en educación artística con los mismos parámetros que se aplican a otros campos del conocimiento” (p. 115).

Sin embargo, los autores enfatizan en que se deben tener en cuenta las exigencias y parámetros en investigación, y exponen que la investigación en educación artística en Colombia se ha inclinado por buscar metodologías propias a la vez que se adaptan y aplican metodologías de otros campos, principalmente de tipo cualitativo, tendiendo a hacer investigación no sobre sino desde el arte; aunque no se encuentra una guía concreta en Colombia o Latinoamérica que oriente sobre la investigación específicamente en educación artística y sus metodologías.

Teniendo en cuenta lo anterior, se partió de los conceptos de Hernández-Sampieri, Baptista y Fernández Collado (2014), quienes plantean que un enfoque de investigación multimodal o mixta, al converger los dos enfoques tiene ventajas como: una perspectiva más amplia y profunda, datos más ricos y variados, indagaciones más dinámicas, mayor solidez y rigor, y mayor exploración de datos. Desde la perspectiva multimodal los autores plantean

varios diseños mixtos específicos: concurrentes, secuenciales, de conversión y de integración, en los cuales se aborda la investigación desde el enfoque mixto, por ejemplo, recurriendo al enfoque cuantitativo en una etapa y al cualitativo en otra etapa, entremezclando ambos en todo el proceso o guiando el proyecto con uno, pero usando elementos del otro para complementar.

Dentro de lo que describe este último ejemplo, se ubica el presente estudio: en el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), tipo de estudio en el que se recolectan datos cuantitativos y cualitativos al mismo tiempo, pero uno de los enfoques predomina (en este caso el enfoque cualitativo) mientras el otro método se inserta dentro de él (se mantuvo un componente del enfoque cuantitativo), y se integran los datos recogidos para ser analizados en conjunto. “Este diseño suele proporcionar una visión más amplia del fenómeno estudiado que si usáramos un solo método [...] y el investigador posee una visión más completa y holística del problema de estudio, es decir, obtiene las fortalezas del análisis CUAN y CUAL” (p. 560).

Sumado a lo anterior, en el campo de la educación, según Calvo, Camargo y Pineda (2008), los investigadores profesionales en las ciencias sociales se han dedicado a estudiar el fenómeno de la educación como realidad social, pero existe un lugar en la investigación sobre educación que más que estudiar las relaciones entre esta y la sociedad, tiene como objeto de estudio la práctica misma de la educación. Así, el maestro es investigador, reflexionando sobre las preocupaciones diarias de su hacer, en el centro de su praxis se convierte en productor de un conocimiento que enriquece el saber pedagógico, y al estar relacionado con la calidad de la enseñanza, es admitido por campos teóricos que lo validan, convirtiéndose la investigación del maestro en herramienta que contribuye a dar significado al hecho educativo y actuar sobre él. Atendiendo a esto, esta investigación se inscribe en el marco de la investigación pedagógica, pues realiza una reflexión sobre lo que sucede en el aula buscando

actuar sobre ello en pro de una visión y formación holística de los estudiantes; siendo la investigadora consciente de su práctica y los elementos emocionales que subyacen a los saberes disciplinares en el arte plástico.

Población

Se realizó este estudio con 20 estudiantes, de grado décimo, pertenecientes al Gimnasio Campestre La Consolata en la ciudad de Manizales. De estos estudiantes, 10 forman parte del grupo décimo A y 10 forman parte del grupo décimo B. El bajo número de estudiantes por grupo responde a la forma en que la clase de artes y música es impartida en la institución: los estudiantes de cada grupo escogen si prefieren ver artes plásticas o música durante todo el año escolar, de manera que cerca de la mitad de ellos asiste a clase de artes.

Perspectiva de investigación y diseño metodológico

Hernández-Sampieri et al. (2014), definen el diseño como la manera general en que se aborda el fenómeno en el proceso investigativo; cuando la propuesta tiende al enfoque cualitativo, este debe ser flexible y abierto, teniendo en cuenta que entre los diseños las fronteras o límites no son precisos.

El presente estudio se realiza desde una mirada que plantea que, las experiencias artísticas vivenciadas en los espacios escolares de clase de arte, pueden constituirse en una herramienta para la expresión de emociones. Esto, con base en las afirmaciones de Tilley (1981) sobre el arte como regulador de emociones y reacciones en los niños y de Eisner (1995), quien sostiene que el arte aporta a la experiencia del individuo al posibilitar expresarse de otras muchas maneras y contribuir a la comprensión del mundo. Adicionalmente, esta mirada propone la posibilidad de que, a través de dicha expresión emocional, sea posible promover el autoconocimiento la dimensión emocional en los

adolescentes. Esto, teniendo en cuenta el planteamiento de Bennett (2008) sobre el importante papel de la expresión en el autoconocimiento, que conduce a plantear que, para comprender mejor las emociones propias, lo más efectivo sería intentar expresarlas y esta comprensión llevaría a manejarlas y responder adecuadamente a ellas en los diferentes momentos de la vida.

Se buscó observar si la creación plástica se puede constituir en dicha herramienta, a través de describir su contribución a la expresión emocional y el autoconocimiento de 20 adolescentes a través de su participación en experiencias artísticas específicas. Para esto, se propusieron actividades de creación plástica con determinados materiales en clase, y se aplicaron estrategias que dieron un punto de partida en cuanto a la forma de expresión emocional de los estudiantes, su conciencia de la misma y su autoconcepto emocional antes de las actividades propuestas; y que permitieron visibilizar si hubo de expresión emocional, y el grado de conciencia de esta y del autoconcepto emocional de los estudiantes después de las actividades.

Esto se planteó a través de etapas, lo que Hernández-Sampieri et al. (2014) definen como acciones que se efectúan a fin de cumplir con los objetivos del estudio y responder a sus preguntas, estas acciones pueden seguir un orden lineal en el enfoque cuantitativo, o pueden ser iterativas, recurrentes o yuxtaponerse en el enfoque cualitativo.

En la primera etapa, se diseñó y aplicó una estrategia (entrevista) que permitió reconocer la expresión emocional de los adolescentes y su conciencia al respecto, y se aplicó un instrumento (test) para la evaluación del autoconocimiento en relación con el autoconcepto emocional. En la segunda etapa, se propusieron algunas experiencias artísticas relacionadas con cuatro emociones básicas, buscando visibilizar la expresión de emociones y el autoconocimiento a nivel emocional. Finalmente, tras el desarrollo de las mencionadas

actividades de creación, en la tercera etapa se aplicó de nuevo el test y se realizó la segunda parte de la entrevista sobre expresión emocional y autoconocimiento.

Técnicas e instrumentos

Técnica: entrevista

La entrevista es uno de los métodos que permite recolectar “datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, situaciones o procesos en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno.” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 396) para analizarlos y comprenderlos en función de responder a las preguntas de investigación. Hernández-Sampieri et al. (2014), recomiendan esta herramienta cuando el objeto de investigación es difícil o imposible de observar por cuestiones de ética o complejidad, en este caso se utilizó debido a que lo que se pretendía observar era la expresión emocional y el autoconocimiento.

Para identificar el conocimiento de la emoción y la expresión emocional se realizó una entrevista en el primer y tercer momento.

En el primer momento se pidió a cada estudiante recordar un evento que hubiera vivido en relación con: la tristeza, la ira, el miedo y la alegría; y de qué manera respondieron ante esas situaciones específicas. Se recurrió a esta técnica con el fin de que los estudiantes no cayeran en la representación de lo que conocen sobre las emociones, por lo cual no se propusieron ejercicios de carácter gráfico que pudieran limitar la identificación de la conciencia que tienen sobre sus emociones y cómo las expresaron.

En el tercer momento, para observar si podría haber algún cambio en la respuesta emocional, se preguntó a los estudiantes si reaccionarían de nuevo de la misma forma ante la situación que describieron en el primer momento. Para observar si las experiencias artísticas posibilitaron la expresión emocional de los estudiantes, se les preguntó si consideraban que

expresaron esa emoción durante el taller; y, con el fin de evidenciar si lo expresado afectó de alguna forma a los estudiantes, se les preguntó si el taller tuvo algún aporte para ellos.

Instrumento de evaluación de autoconocimiento

Según Hernández-Sampieri et al. (2014), las pruebas estandarizadas como el test aplicado en el presente estudio, miden variables específicas, a través de vincular conceptos abstractos -en este caso el autoconocimiento- con indicadores empíricos.

En consecuencia con lo argumentado por García y Musitu (2014), se aplicó el test AF-5: Autoconcepto Forma 5 (anexo 1), que se compone de 30 ítems, a los cuales se les debe asignar un valor entre 1 y 99. Se realizó la puntuación y análisis alrededor del autoconcepto emocional, teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio.

Diseño e implementación de experiencias

Para continuar, después de la aplicación de la técnica y el test mencionados, en la segunda etapa, se propusieron algunas experiencias artísticas que, teniendo en cuenta la teoría que respalda el presente estudio, están orientadas a generar exploración, expresión, análisis y conciencia de lo que se siente. El desarrollo de las experiencias propuestas se llevó a cabo en clase con cada grupo de estudiantes, comenzando con una invitación a explorar y hacer conscientes las propias reacciones cuando se vivencia cierta emoción. Se discutieron en clase algunas obras de arte, que fueron escogidas para cada emoción con base en dos criterios: a) su contenido simbólico, representativo y sensorial explícito, y b) lo que los grupos de los mismos estudiantes y otros 4 grupos de grado noveno y grado once pertenecientes al mismo colegio, expresaron que les provocaban dichas pinturas en ocasiones anteriores.

Se discutió brevemente sobre la influencia de la música en la forma o intensidad que se siente la emoción y se reprodujo una pieza musical para cada una, las cuales fueron

escogidas por haber sido compuestas con el fin de despertar, representar o intensificar la sensación de miedo, alegría, tristeza o ira. Finalmente, y sin pausar la reproducción, se pidió a los estudiantes que evocaran sus propias sensaciones a partir del recuerdo de una o varias situaciones en que hubieran vivenciado esa emoción; y que comenzaran a pintar. Se entregó a cada estudiante cartulina blanca, varios pinceles y pinturas de los colores primarios, blanco y negro. Se hizo la aclaración de que podían ocupar cualquier lugar del salón (mesas, piso, caballetes) o sus alrededores y que tenían libertad para pintar lo que quisieran y como quisieran.

El conjunto de actividades de creación plástica se organizó así:

Taller 1. Emoción: Tristeza

Se solicitó a los estudiantes, antes de pintar, pensar en la tristeza y en qué sensaciones tuvieron en algunas ocasiones en que la han experimentado.

Obras de arte discutidas:

- “Piedad del Vaticano”, Miguel Ángel (1499)
- “Anciano en pena”, Vincent van Gogh (1890)
- “Melancolía”, Edvard Munch (1894)
- “La habitación azul”, Pablo Picasso (1901)

Pieza musical: “Salve Regina”, Compositor: Francis Poulenc (1941)

Taller 2. Emoción: Miedo

Se pidió a los estudiantes pensar en el miedo y en qué sensaciones han tenido en algunas ocasiones en que lo hayan sentido.

Obras de arte discutidas:

- “La romería de San Isidro”, Francisco de Goya (1823)
- “El grito”, Edvard Munch (1893)

- “Ansiedad”, Edvard Munch (1894)
- “Estudio del retrato del Papa Inocencio X de Velázquez”, Francis Bacon (1953)

Pieza musical: Banda sonora para la película Psycho, Compositor: Bernard Hermann (1960)

Taller 3. Emoción: Ira

Se solicitó a los estudiantes, antes de pintar, pensar en la ira, la rabia y el enojo, y en las sensaciones que les provocó alguna experiencia de la emoción de la ira.

Obras de arte discutidas:

- “La batalla de Anghiari”, Leonardo da Vinci (1505)
- “Saturno devorando a su hijo”, Francisco de Goya (1823)
- “El ángel caído”, Alexandre Cabanel (1847)
- “Caín y Abel”, Odilon Redon (1886)

Pieza musical: “Dies irae”, Compositor: Giuseppe Verdi (1874)

Taller 4. Emoción: Alegría

Se pidió a los estudiantes pensar en la alegría y en qué sensaciones tuvieron en algunas ocasiones que la hayan vivenciado.

Obras de arte discutidas:

- “El alegre bebedor”, Gerrit van Honthorst (1623)
- “Baile en el Moulin de la Galette”, Pierre-Auguste Renoir (1876)
- “El beso”, Gustav Klimt (1905)
- “Escalera cruzando el cielo azul en una rueda de fuego”, Joan Miró (1953)

Pieza musical: “Obertura Festiva” Compositor: Dimitri Shostakovich (1947)

Resultados

Entrevistas: conocimiento de la emoción y expresión emocional

En el primer momento la mayoría de los estudiantes identificó básicamente tres emociones: ira, tristeza y alegría. El miedo no lo identificaban como una emoción. Fue común encontrar el ambiente familiar, especialmente las peleas entre los padres, o de los hijos con estos, como generadores de ira y tristeza. El miedo se asoció con situaciones relacionadas con el hecho de exponerse al público. De igual manera, el ambiente familiar donde se comparte es generador de alegría, así como los logros académicos.

En el tercer momento la mayoría de estudiantes refirió que ante la misma situación que describieron, probablemente volverían a reaccionar de la misma manera. Con respecto a las situaciones que les causan miedo, casi todos dijeron que su respuesta y reacción emocional no cambiaría; de la misma forma que ante las situaciones de tristeza, salvo que, con respecto a esta emoción, cerca de la mitad refirieron que intentarían buscar una actividad relacionada con la práctica artística que les ayudara a, en sus palabras “sacar la tristeza”, con el fin de procesarla mejor. La mayoría dijo creer que su reacción en momentos de ira sería la misma, mientras que un tercio de los estudiantes manifestó que probablemente su reacción ahora sería más calmada o que intentarían controlar la rabia un poco más que antes, por ejemplo, una estudiante expresó “Creo que reaccionaría diferente porque no intentaría guardármelo todo, podría decirlo y podría sacarlo de una mejor manera”. En lo que respecta a las situaciones que les provocan alegría, todos creen que su reacción sería la misma, aunque más de la mitad de los estudiantes refiere que sería más intensa o que lo disfrutarían aún más que cuando lo mencionaron en el primer momento.

La entrevista permitió visibilizar que las experiencias artísticas posibilitaron la expresión emocional de los estudiantes. La mayoría de ellos refiere que logró expresar la emoción trabajada en cada experiencia, lo cual evidenciaron principalmente al reconocer que, después de explorar las sensaciones ocasionadas por cierta emoción, la materializaron través de la pintura, y que dicha emoción se reflejó en el proceso pictórico y/o en el producto.

Sobre la experiencia artística relacionada con la tristeza, la mayoría de los estudiantes manifestó haber logrado plasmar momentos o situaciones que les produjeron dolor y tristeza, mientras que un par manifestó no haber expresado realmente esa emoción. Al respecto, las expresiones de algunos estudiantes fueron: “siento que lo que pinté y como lo pinté expresa mucho de esa tristeza”; “uno va pintando y lo va sacando, y pues ya lo deja ir. Y así pude como expresar cosas que no digo por miedo a que me juzguen o pase algo malo”; “al tiempo que pintaba era como si dejara toda la tristeza pegada al papel [...] y al ver lo que pinté, sentí que eso era como toda la tristeza que yo tenía”. Unos pocos estudiantes refirieron que les resultó difícil comenzar, como expresó de una de ellas: “porque muchas veces intento guardar esa emoción, pero después de comenzar a pintar pude dejar salir muchas cosas que tenía guardadas”.

En el taller realizado alrededor de la ira, casi todos los adolescentes refirieron expresar la emoción con facilidad a través de la pintura y sentir mucho agrado al hacerlo, al terminar mencionaron que sentían que se estaban deshaciendo de sentimientos relacionados con la ira al plasmarlos en el papel. Algunas de las manifestaciones de los estudiantes fueron: “siento que la expresé mucho, me descargué sobre ese papel y como que saqué el enojo que tenía guardado; sentía que con cada pincelada se iba un poquito de enojo ahí”; “me di cuenta de que me cuesta más procesar la rabia, y plasmarla me hace sentir mucho mejor porque como que no me la guardo, sino que puedo expresarlo todo”; “me agradó poder expresar ira porque

soy una persona que a veces guarda mucho y así pude sacarla de acá (pecho), donde tengo la obligatoriedad de sentirla y pasarla a un papel que puedo romper, quemar, botar”.

Con respecto a la experiencia artística referida a la alegría, una gran parte de los estudiantes mencionó haberla expresado con facilidad y haber disfrutado hacerlo, sin embargo, algunos de ellos manifestaron que el medio pictórico fue agradable, pero que les hubiera gustado incluir más elementos para expresar la alegría, como otros materiales u otras actividades como canto y baile. Algunos estudiantes expresaron: “fue mi favorito porque sentí que la pude expresar muy bien y terminé muy contenta, me sentía jugando con los colores y sentía mucha libertad”; “expresar la alegría de una manera diferente en artes, fue fácil y chévere”; “siento que esa pintura está llena de cosas bonitas y me sube el ánimo”.

Por último, a diferencia de los talleres mencionados, en el correspondiente al miedo varios estudiantes consideran que no expresaron esta emoción, mientras que algunos refirieron tener dificultad para expresarla, pero el intentarlo, les permitió reflexionar sobre algunos de sus miedos e identificar sus reacciones ante los mismos. Otros estudiantes manifestaron que: “tenía identificados mis miedos por eso pude plasmarlos y así darme cuenta de qué tan racionales son esos miedos y qué puedo hacer con ellos, los pude como organizar”; “aparte de expresar el miedo sentí que lo podía canalizar con esa pintura”; “me ayudó como a representarlo y a manejarlo el poder plasmarlo en papel”.

Adicionalmente, esta técnica permitió ver que, la expresión emocional ocurrida durante las experiencias artísticas afectó positivamente a los adolescentes. Se evidenció que muchos de ellos sienten que, a través de haber expresado sus emociones en las experiencias artísticas propuestas, lograron manifestar cosas que encuentran difícil expresar con palabras o que simplemente no lo suelen hacer. Se recibieron comentarios como “pude sacar el enojo, que es un sentimiento que reprimo y casi nunca saco, y me gustó sacarlo porque no quiero de pronto llenarme de rencor o algo así” ; “como que uno tiene algo para hablar, pero como que

no lo expresa porque yo soy muy tímido para eso, y digamos que ahí lo suelto”. De la misma forma, la mayoría de los estudiantes refiere sentir que pudo eliminar elementos negativos de estas emociones al transferirlos al papel. Algunos estudiantes mencionaron que: “pintar eso es como que uno desahoga un poquito las cosas, y eso ayuda a uno sacarlo, es como dejarlo todo ahí y listo, ya uno puede seguir”; “fue como un momento de liberarme ahí y me sirvió para sacar todo eso y sentirme mejor”; “me gustó como poder materializar algo que está muy adentro de uno, y ya con eso puedo decir ok, ya lo puedo sacar de acá y dejarlo en un papel”.

De la misma forma, una gran parte de los estudiantes identificó que, expresar emociones como la tristeza y la rabia a través del arte, contribuye a expresarlas menos en formas negativas. Algunas de las manifestaciones al respecto fueron: “expresarlo así, como que me ayudó a ver que por otros medios uno puede liberar la rabia que no sea físicamente o lastimando a alguien”; “me sirvió muchísimo, porque si no, hubiera explotado horrible”; “siento que pude dejar la rabia que tenía en el papel y como que salí en paz con el mundo [...] y ahora, cuando me da rabia algo trata de pintar empiezo a hacer algo para dejar la rabia ahí”. Por otra parte, la emoción calificada como positiva por todos los estudiantes fue la alegría y la mayoría reconoció que el hecho de pintar aumenta la intensidad de esta emoción y produce sensación de bienestar. Pero algunos de ellos refirieron no sentir que expresarla haya generado aporte positivo diferente. Otros estudiantes mencionaron que plasmar lo que les causa alegría y sus sensaciones, incrementó aún más la sensación de bienestar y alegría, y la prolongó durante el día. Algunas de sus expresiones fueron: “me ayudó a elevar la energía, llenarme de buenas vibras y salir más contenta”; “hizo aflorar mucha más alegría y hacer que se volviera más presente durante ese día, como sin guardarla o sin opacarla con otros sentimientos”; “fue liberador plasmarlo, sacar algo que uno tiene muy adentro, y algo intangible convertirlo en algo tangible”.

En cuanto a la parte final de la entrevista, que corresponde a la percepción de los estudiantes sobre las experiencias artísticas que buscaban propiciar la expresión emocional, todos los estudiantes dijeron sentirse cómodos durante las entrevistas y los talleres.

La mayoría manifestó que la pintura como medio les pareció adecuada para expresar lo que sentían y que disfrutaron usarla. Una estudiante comenta: “la pintura me ayudó a plasmar cosas que no proceso bien”. Casi todos los estudiantes consideraron muy importante que cada persona tuviera libertad de pintar como quisiera y “como saliera” sin la presión de representar o seguir una pauta para la pintura, y que esto lo hizo cómodo. También expresaron que les gustaría tener este tipo de experiencias con una amplia variedad de materiales que puedan ser escogidos según la emoción, un estudiante propone “para la ira, poder estrujar plastilina y hacer arte con las formas que queden”. Varios de ellos plantean la posibilidad de adicionar otras formas de arte con las que cada uno sienta que se puede expresar mejor, por ejemplo, cantar o bailar mientras pintan; escribir o dibujar después de modelar con plastilina.

Parte de los estudiantes expresó que la música relacionada con cada emoción fue una parte importante de los talleres ya que contribuyó a que se expresaran con facilidad y se sintieran cómodos y que ayudaría el poder realizarlos en diversos espacios, mientras que otros sugirieron que se continúe con las experiencias trabajando otras emociones y sentimientos, y que estas se realicen durante todo el año escolar y se extiendan a los demás grados. Por último, una pequeña parte de los estudiantes sugiere que se incluya en las experiencias artísticas un mayor espacio para expresión verbal, debido a que consideraron que fue cómodo hablar la emoción en general durante el taller y de sus emociones específicas durante el primer y el tercer momento.

Test de autoconcepto a nivel emocional

En el estudio de García y Musitu (2014) realizado en España, se calculó la puntuación directa con los niveles educativos establecidos en ese país. Se tomó como referencia lo calculado para estudiantes de tercer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, ya que esto correspondería a los dos últimos grados de Educación Media en Colombia. El estudio arroja que la puntuación media de mujeres es 4,76 y la de hombres es 5,75.

En la siguiente tabla se observan las puntuaciones obtenidas por cada estudiante en ambos momentos. Con la intención de mantener anónima su identidad, se usaron números en lugar de sus nombres, indicando entre paréntesis el género, puesto que para la interpretación existen indicadores diferentes entre hombres y mujeres.

Tabla 1

Interpretación del test AF-5 aplicado en el primer y tercer momento

Sujeto	P. directa momento 1	Centil	P. directa momento 2	Centil
Estudiante 1 (m)	8,01	90	6,58	70
Estudiante 2 (m)	1,9	1	7,65	85
Estudiante 3 (f)	2,65	15	4,1	40
Estudiante 4 (f)	6,33	80	5,5	65
Estudiante 5 (m)	6,63	70	6,81	75
Estudiante 6 (f)	4,76	55	4,9	55
Estudiante 7 (f)	3,66	30	4,33	45
Estudiante 8 (f)	1,2	3	1,4	3
Estudiante 9 (f)	2,05	10	6,17	80
Estudiante 10 (f)	7,31	90	7,58	93
Estudiante 11 (m)	1,88	1	2,01	3
Estudiante 12 (f)	5,5	65	5,9	75
Estudiante 13 (f)	1,05	3	1,53	5
Estudiante 14 (m)	4,71	30	5	35
Estudiante 15 (m)	4,16	20	4,03	20
Estudiante 16 (f)	6,76	85	9,25	99
Estudiante 17 (f)	2,6	15	2,21	10
Estudiante 18 (f)	3,91	35	7,21	90
Estudiante 19 (f)	7,16	90	6,45	80
Estudiante 20 (m)	6,65	70	6,63	70

El instrumento permitió evidenciar que, en el primer momento, 6 de las mujeres presentaron un autoconcepto emocional bajo, debido a que su puntuación se encontró por debajo de la media, mientras que 7 de ellas presentaron un autoconcepto emocional alto. En cuanto a los hombres, se observa que 4 de ellos se encontraban por debajo de la media, mientras que los otros 3 presentaron un autoconcepto emocional alto. En el segundo momento 5 mujeres mostraron autoconcepto emocional bajo, una menos que en el primer momento, lo que también sucedió con los hombres, pues tres de ellos se encontraban por debajo de la media. Según análisis estadístico, el cambio que se observa no es significativo, lo cual puede deberse a que la muestra es muy pequeña.

El mayor cambio que se observa entre los dos momentos, es una variación de más de tres puntos en la puntuación directa, ocurrido únicamente con tres de los estudiantes. En los tres casos el cambio es un incremento en el nivel de autoconcepto emocional, lo cual puede estar relacionado con las experiencias artísticas vivenciadas, o bien deberse a las fluctuaciones emocionales propias de la adolescencia. Es difícil saber si estos cambios constituyen un aporte positivo de las experiencias artísticas de expresión emocional sobre el autoconocimiento, debido a que muchos aspectos influyen en el estado emocional de los adolescentes al responder el test, y estas son variables difíciles de controlar como las situaciones familiares, sociales y académicas.

Experiencias artísticas orientadas a la expresión emocional

Durante las primeras experiencias propuestas, referentes a la emoción de tristeza, se presentaron las obras de arte escogidas a los estudiantes y se inició una discusión alrededor de si estaban relacionadas con la tristeza y por qué, la mayoría estuvo de acuerdo con quienes manifestaron que las obras realmente transmitían una tristeza profunda, aunque no la

despertaban en ellos del todo. Los estudiantes tomaron la iniciativa de hablar sobre las situaciones que los hacen sentir tristes. Fue más fácil para la mayoría relatar cómo responden ante la tristeza más que cómo se sienten, aunque varios de ellos lograron, más adelante mientras estaban pintando, describir sensaciones como “un vacío muy horrible”, “un nudo en la garganta” o “una presión en el pecho”. En los momentos de creación plástica se habló poco, muchos estudiantes prefirieron estar aislados y se observaron reacciones como llanto y comentarios respecto a cuánto había descendido el ánimo de muchos. El tiempo que tomaron para pintar fue más corto de lo previsto, según algunos comentarios “fue difícil empezar y muy fácil continuar pintando mucho y terminar rápido”. Finalizada la actividad, y con la intención de restablecer el estado emocional de los participantes, se les ofreció un chocolate.

A continuación, se muestran algunas creaciones pictóricas surgidas en el taller:





Los talleres realizados en segundo lugar, fueron los correspondientes a la emoción del miedo, donde la mayoría de estudiantes inició contando qué cosas le producían miedo, algunos en relación con la angustia y otros con el terror, muy pocos manifestaron qué sentían. Las obras de arte presentadas lograron despertar dicha emoción en cierta medida en varios estudiantes, despertando fascinación en otros. Durante la creación plástica no se observó ningún tipo de reacción, la mayoría de estudiantes trabajaron en la mesa, hubo varias conversaciones entre ellos en las que expresaron que era difícil identificar las sensaciones que les causaba el miedo si no lo estaban sintiendo en el momento y el tiempo que tomaron para comenzar fue más largo de lo previsto. Cuando escucharon la música, varios de los estudiantes opinaron sobre la influencia de esta en las sensaciones que tendrían si estuvieran en una situación de miedo: “si estuviera caminando sólo de noche o estuviera en un lugar bien oscuro y sonara esto, me daría más miedo aún y yo creo que saldría corriendo”; “si un desconocido me mira, así como fijamente por la calle o en un bus, me moriría del miedo”.

Algunas de las creaciones fueron las siguientes:



Luego, se llevaron a cabo las experiencias concernientes a la ira, en las cuales casi la totalidad de estudiantes relató con facilidad lo que le causaba esta emoción, sus sensaciones y reacciones, además de discutir sobre los niveles de intensidad de la rabia, el enojo y la ira. Al presentarles las obras pictóricas, la mayoría participó dando su opinión de lo que les hacían pensar y sentir las obras, coincidiendo en que, si bien reflejaban de diversas maneras la ira, no la despertaban. En los momentos de creación plástica se observaron reacciones como tirar

o arrugar la cartulina, tirar la pintura o manipular con mucha fuerza las herramientas usadas para pintar. Después de un rato de pintar hubo algunas risas nerviosas y comentarios como “saqué todo” o “qué satisfactorio es desquitarse con el papel” y “me descargué con esta pobre hoja”.

A continuación, se muestran algunas creaciones pictóricas surgidas en el taller:



En los talleres que se hicieron en último lugar, relacionados con la emoción de alegría, la discusión sobre las obras de arte mostradas se centró en que transmitían sensaciones positivas, pero no despertaban realmente alegría en ninguno de los estudiantes. Ellos hablaron con facilidad de qué era lo que los hacía felices y con qué intensidad, y sus reacciones al respecto. Al comenzar a pintar hubo algunos que comentaron que sólo pintar ya les ocasionaba alegría, y durante la creación plástica se observaron charlas cortas y animadas, varios estudiantes tararearon o silbaron. Muchos estudiantes realizaron más mezclas de color que en los otros talleres, y se prestaron entre ellos varios de esos tonos, con comentarios como “quiero ese color tan bonito en mi pintura” o “ese color me hace falta para mi alegría”.

También hicieron comentarios sobre el tono alegre de la música que se estaba reproduciendo y sobre la música que les causa alegría, incluso cantando partes de canciones y solicitando que las reprodujera.





Análisis y discusión

En torno a la expresión emocional algunos de los estudiantes manifestaron que consideran negativo lo que sienten (cuando experimentan ira, tristeza y miedo), y que la intensidad de estas emociones depende del momento o de la situación que las desencadenó, y además, en ocasiones, aunque reaccionen a una emoción (internamente), no lo expresan porque encuentran difícil hacerlo, por pena, miedo o simplemente no saben cómo hacerlo. Esto se relaciona con lo planteado por Heller (1993) acerca de que, al sentir, la persona se implica en algo y que esta implicación puede ser positiva o negativa y tener diferentes niveles de intensidad, aunque no siempre es fácil saber lo que se siente o encontrar la forma de expresar la emoción y/o interpretarla adecuadamente en otros.

Al mismo tiempo también se reconoce que, con base en lo señalado por Shapiro (2010) acerca de que no todos los niños y jóvenes tienen alta capacidad de traducir sus emociones a palabras, resaltando que la mayor parte de ellas se comunican a través del lenguaje no verbal, los estudiantes participantes en el presente estudio, por un lado, describen que no es fácil hablar de las emociones y que sí lo es reaccionar ante ellas de maneras diversas, y por otro lado, una parte importante de ellos manifestó haber logrado expresar, a través de la pintura, la emoción trabajada en cada experiencia artística.

Resultó interesante evidenciar que los estudiantes saben que comunicar la emoción en la conducta mas no en la palabra, es lo común, pero que al canalizarla con ayuda del arte les hizo comprenderla, lo que concuerda con Shapiro (1997) cuando señaló que, aunque es de gran importancia traducir las emociones en palabras, no todos los niños y jóvenes son tan competentes en el uso de esa capacidad (ello depende en gran medida de la cultura y el contexto familiar: si en ellos se habla abiertamente de las emociones o se reprimen); y resalta que, al comunicar emociones, la mayor parte de ellas se transmite a través del lenguaje no verbal.

La expresión de las emociones dentro de los contextos de formación social y cultural ha sido invalidada, mostrar fortaleza, aparentar estar bien (bien-estar) y no mostrar las emociones es un común denominador en la sociedad. Díez del Corral (2005) reconoce a la luz del paradigma del desarrollo humano, que en contextos altamente vulnerables de derechos humanos en América Latina acallan al individuo y a sus emociones instaurando el miedo por medio del terror y de allí que no sea fácil, como legado cultural general, mostrar casi ninguna emoción que señale debilidad, como es el caso de las emociones negativas, y se permite sólo de cierta forma y con algunas restricciones expresar las emociones positivas.

En el grupo de estudio unos pocos estudiantes refirieron que les resultó difícil comenzar, en palabras de una chica: “porque muchas veces intento guardar esa emoción, pero después de comenzar a pintar pude dejar salir muchas cosas que tenía guardadas”. Sobre las emociones negativas, la dificultad fue evidente y marcada, la emoción tristeza fue la más canalizada, aunque de forma difícil, en segundo lugar, el miedo y luego la ira, estas más guardadas y menos elaboradas fluyeron en algunos de forma liberadora. La alegría, emoción positiva, socialmente aceptada y que genera bienestar fue expresada de forma cómoda por todos, con colores, sonrisas y relajación corporal, fue reconocida como algo que brinda sensaciones agradables.

Esto último, indica cómo la práctica artística, según refirió la mayoría de estudiantes, ayudó a procesar estas emociones, “sacándolas”, es decir, disminuyendo su implicación negativa al reconocerlas de otra forma, y haciendo otra comprensión de lo que sienten cuando las experimentan, lo que Shapiro (2010) explica como tener sentimientos sobre los sentimientos. Algunos estudiantes manifestaron que, a partir de esto y dado el caso, lograrían, así, regular su reacción negativa a esas emociones. Esta regulación y control son, para el autor, la razón por la cual es fundamental comunicar las emociones y gracias a eso comprenderlas mejor, lo que conduce, a comprenderse a sí mismo y regularse (Gardner, 2001), y a adaptarse eficazmente a la realidad, afrontando y solucionando exitosamente los problemas (Bennet, 2008).

Al relacionar la categoría expresión emocional con la categoría autoconocimiento, se hace importante señalar a Bennett (2008) quien planteó que la expresión de las emociones tiene un papel fundamental en el autoconocimiento, puesto que, para comprender mejor algo, lo más efectivo es intentar expresarlo. Así pues, el intentar expresar las emociones y finalmente lograrlo, lleva a que se comprenda más el mundo interno, el sí mismo.

En el presente trabajo se logró evidenciar contribución de la expresión emocional al autoconocimiento, pues en algunos casos los estudiantes refirieron que el haber expresado la emoción y el sentir que esta de alguna forma se materializaba, los condujo a la identificación o el reconocimiento de algunos elementos relacionados con dicha emoción de los cuales tenían poca o ninguna conciencia. Algunos estudiantes refirieron que fue más fácil para ellos plasmar la emoción debido a que identificaban muy bien lo que esta les producía o lo que la desencadenaba, y aunque temen hablar de ella, el medio pictórico les ayudó a expresar eso que ya conocían pero que temían mostrar y por ello lo ocultaban, de manera que, se puede ver que el autoconocimiento puede contribuir a la expresión emocional.

Algunos adolescentes, comprendieron que expresar la emoción alegría no les resulta difícil, pero aún así se controlan, y al hacer reconocer eso en este ejercicio, ahora podrán hacerlo de forma más intensa o que lo disfrutarán aún más; eso puede ser una base de autoconocimiento incipiente pero fundamental, no temer expresar, está bien hacerlo. Esta comprensión de la emoción de sí mismo, del autoreconocimiento, cumple una de las intenciones de este estudio, visualizar no sólo la expresión emocional sino el autoconocimiento en el aspecto emocional a través de las ya citadas experiencias artísticas, como técnica. Bennet (2008) y Genovés (2015) convergen en que la expresión emocional tiene un papel importante en lo que García y Musitu (2014) definen como autoconcepto emocional, pues expresar emociones posibilita que se exploren los sentimientos que se llegue a la comprensión de las propias emociones (Bennet 2008), y esta exploración, su análisis y posterior actuación implican y a la vez facilitan la generación de conciencia de uno mismo (Genovés, 2015).

Un estudiante señaló: “pude como expresar cosas que no digo por miedo a que me juzguen o pase algo malo”; reconoce en sí mismo que sabe que cierta emoción puede generar malestar o daño si la comunica, pero que, por el contrario, el ejercicio de expresión por medio del arte es protector, lo que constituye autoreflexión y llega al autoconocimiento. Se demuestra cómo el autoconocimiento genera autoconciencia con sus tres componentes sentimiento, pensamiento y conducta, que llevarán a la autorregulación. Al respecto Bennett (2008, p.12) anota: “el autoconocimiento es, por tanto, un proceso constante de acción sobre uno mismo que conlleva un efecto al reconocerse a sí mismo” ... “el autoconocimiento permite desenvolverse mejor a lo largo de la vida”.

Para manejar eficazmente las emociones, indica Bennet (2008), también es necesaria una percepción sincera y una observación imparcial de cómo se actúa se siente y se piensa, y si esta percepción en el aspecto emocional es alta, se tiene mayor control sobre las reacciones

ante diversas situaciones y sobre las emociones, respondiendo de forma adecuada en diferentes momentos de la vida (García y Musitu, 2014).

El autoconocimiento como parte importante del autoconcepto fue señalado por García y Musitu (2014) como el grado de satisfacción del individuo con él mismo al realizar una valoración de sus cualidades, las concepciones producto de esa reflexión y todos los pensamientos y sentimientos que se refieren a sí mismo. Al comparar los resultados, teniendo en cuenta el género, no se encontraron diferencias; la mitad más uno de cada grupo de jóvenes tiene bajo autoconcepto emocional, lo que difiere del estudio de García y Musitu (2014) en el que se aprecia que los hombres tienen un autoconcepto emocional más elevado que las mujeres, y que los adultos de ambos géneros tienen un autoconcepto emocional que las personas más jóvenes (estudiantes de colegio y universidad). Esto puede deberse a los diversos aspectos dilemas característicos de la adolescencia: biológicos, familiares y sociales, o al aspecto socio-histórico de los estudiantes, ya que la muestra se encuentra en el contexto colombiano y el estudio de García y Musitu (2014) en el contexto español.

Sobre la tercera categoría, experiencias artísticas, Lowenfeld (1958), hace énfasis en que la actividad creadora ayuda al niño a comprender el mundo porque permite el establecimiento de relaciones sensibles con éste, le posibilita la expresión de sentimientos que no sabe describir con palabras, lo que se corroboró con los discursos narrativos de los estudiantes en torno a la facilidad que les brindó cada taller para por medio de las pinturas vistas y habladas, crear su propia representación pictográfica y manifestar las emociones que callan y que no resultan, a veces, fácilmente reconocibles. Al respecto, es pertinente retomar las palabras de Jordi Claramonte como prólogo a Dewey (2008): “el arte nunca sirve a este o aquel modo de vida, sino a aquello más vivo que hay en nosotros, a lo generativo” (p. XVII).

También se reconoció en el presente estudio, que el grupo de jóvenes después de vivir la experiencia artística, logra llegar al nivel propuesto en los trabajos de Gardner (2001) sobre

la capacidad de interpretar las emociones de otros, además de entender sus intenciones, motivaciones y deseos, así como la capacidad para identificar las emociones propias, comprendiéndose a sí mismo y regulándose. Esto es un claro indicador de que, en la práctica pedagógica, las didácticas del espacio académico de artes, direccionado adecuadamente, llevan al crecimiento humano, a la expresión de emociones y canalización de las misma, favoreciendo los procesos de autoconocimiento y autorregulación de los adolescentes.

Este tipo de abordaje pedagógico sin duda contribuye al desarrollo socioemocional, como lo señala el MEN (2010) al reconocer el arte relaciona al estudiante con la verdad de una manera diferente de como lo hace la ciencia, contribuyendo a que descubra elementos del mundo y de sí mismo que desconocía. Esta contribución es descrita como un avance en la dimensión afectiva por Bennett (2008), quien afirma que, al encontrar formas de expresar las emociones, se amplía el lenguaje verbal y no verbal relacionado con ellas, se posibilita la exploración de los sentimientos y la comprensión de las propias emociones.

Con base en lo anterior, se evidencia que la expresión artística de los jóvenes adolescentes se ve matizada por el reconocimiento de las emociones, con el silencio y la dificultad para expresarlas verbalmente y que, a través de los talleres de experiencias artísticas en el espacio escolar de artes, se permitió libremente canalizarlas, dándose permiso de reconocer emociones ajenas y propias, hablar de ellas y crear. Acompañados los talleres de expresión artística con música que matizaba cada una de las emociones movilizadoras, generaban también narrativas pictóricas que acompañaban las emociones, siendo una la central del momento: tristeza, miedo, ira o alegría. Esto converge con el planteamiento de Eisner (2004) “gran parte de nuestra experiencia es de carácter multisensorial, aunque exista una modalidad sensorial dominante” (p. 116) y en las experiencias artísticas en aula esta experiencia cobra un valor infinitamente grande en tanto coadyuva a la expresión movilizadora de las emociones para los adolescentes. Música, materiales de pintura, texturas,

lores y cada elemento de orden sensorial hace del espacio pedagógico un espacio de expresión de vida.

Sobre la idea del arte como experiencia Dewey (2008) y Aguirre (2007) señalan que la experiencia estética y la experiencia vital no deben ser separadas, la una está inmersa en la otra, se conjugan perfectamente y en la educación artística esto tiene un valor infinitamente grande. Esto se evidenció en el presente estudio a partir del momento en que los jóvenes señalan gratamente cómo vibraron re-creando emociones y sintiendo que pudieron plasmar, llorar, reír, cantar en medio de un asunto que en principio era asustador; he allí la experiencia vital que estos dos autores señalan. Al describir sensaciones como “un vacío muy horrible”, “un nudo en la garganta” o “una presión en el pecho” se reconoce la vida, el estar vivo, es el sentir el cuerpo.

Más allá de la “estética” entendida como lo bello, los estudiantes comprendieron que el valor del arte no está dado únicamente en el resultado, sino en lo que hagan al expresarse y logren entregar, lo que es otra forma de experiencia vital. Esto se refleja en el planteamiento de Aguirre (2007) sobre su tesis doctoral a la que considera “me abrió mis inquietudes artísticas hacia nuevas formas de concebir el arte y su papel en la configuración de la experiencia humana” (párr. 101).

Al mismo tiempo que se observó cómo la experiencia artística movilizaba a la mayoría de estudiantes del grupo, surgía entonces con fuerza cada vez mayor la confirmación de que, como lo reconoció Jordi Claramonte como prólogo a Dewey (2008), “Una experiencia tiene un funcionamiento estético en la medida en que conlleva su propia cualidad individualizante y su autosuficiencia, basada en poder contar con un patrón y una estructura específicas que se dan bajo una determinada relación” (p. XVI). Esto es que, en la experiencia individual y trascendente de cada joven, se permitió ver su fuerza vital, su capacidad de dejar salir sin miedo en cada color, o cada hoja rasgada, un manantial de

sensaciones llamadas emociones que brindó el autoconocimiento y, de cierta forma, la posibilidad de la capacidad y la confianza de mostrar más la emoción sin temor al juicio.

En cada obra expresiva de los adolescentes que participaron en el estudio, está plasmada su historia de vida emocional, con una narrativa particular en forma, color y sensación, tal y como lo afirma Aguirre (2007) “la representación artística proporciona las pistas para comprender el papel que la configuración narrativa tiene en la construcción del significado” (párr. 111). Con todo ello, lo que Aguirre reflexiona es la creación de una nueva propuesta de educación artística, “sobre los propósitos de esta disciplina educativa o sobre los criterios metodológicos que le son más propios” (párr. 129). Sin duda en este ejercicio de aula se reconoció que sí es posible el cambio y que este cambio genera desarrollo humano integral, autoconocimiento y más goce en el aula con despliegue de emociones que sean bien direccionadas por un guía (maestro).

Reflexiona Aguirre (2007)

Todavía hoy sigo pensando que concebir el arte como relato, es decir como construcción narrativa, que elige unos determinados elementos y deja otros para construir sus significados, ofrece una posición inmejorable para acercarse a este fenómeno desde la posición de un educador, porque empuja a indagar sobre las razones personales y culturales que impulsan a los productores a hacer ese tipo de selecciones y no otras en sus obras (párr. 116).

Conclusiones

- La expresión emocional de los adolescentes se ve favorecida, a través de talleres de experiencias artísticas en el espacio escolar de artes, ya que permite canalizarlas, dándose permiso de reconocer emociones ajenas y propias, hablar de ellas y crear.

- El ejercicio de movilizar emociones por medio de la experiencia artística de aula reconoció que es posible y que esto genera armonía, autoconocimiento y satisfacción con el arte en una clase escolar. La experiencia enmarca la construcción y reconstrucción de significados, en la que la relación que establece el adolescente con esta, la experiencia, lleva a evidenciarse la búsqueda de bienestar. Bienestar que se halló como resultante del proceso vivido con su participación activa en las actividades propuestas.

- Se corroboró que la práctica artística diseñada y desarrollada en un aula de clase de escuela o colegio, puede tomar por objetivo guiar en el descubrimiento y autocontrol del mundo emocional de los niños y adolescentes, como ruta al autoconocimiento y desarrollo integral de su personalidad. Esto va más allá de las corrientes expectativas de una clase de manualidades para cumplir el requisito de incluir una hora de educación artística en las instituciones.

- El arte puede ser una valiosa herramienta de trabajo que posibilita estrategias de expresión de emociones ante la angustia o el desconocimiento impuesto socialmente para hablar de ellas. Toda persona construye la experiencia de acuerdo a los límites que se imponga, en los niveles del pensar, sentir y actuar, en el que el grado de implicación y revisión constructiva que lo lleva a considerar la experiencia de forma positiva o negativa.

- Se visibilizó que, el trabajo grupal artístico en un aula, que implica acompañamiento, apoyo e identificación, favorece la expresión de emociones, ya que el grupo se constituye en un sistema –red- donde se pueden expresar verbalmente dolores y angustias que, muchas veces dentro del núcleo familiar o social no pueden ser canalizadas.

Con base en la experiencia vivida, se ha demostrado que las experiencias artísticas orientadas a tal fin, permiten y contribuyen a la expresión, reconocimiento y manejo de las

emociones, aportando desde la educación artística al desarrollo integral de seres humanos; debido a esto se consideran pertinentes algunas recomendaciones:

-Se recomienda a las diversas instancias y actores dentro y fuera del contexto educativo, que estén orientados a la formación integral de niños, niñas y adolescentes, implementar estrategias que les brinden, a través del arte, un medio de expresión y manejo de emociones.

- En el contexto educativo nacional, con respecto a las orientaciones del MEN en lo que respecta a la educación artística y al desarrollo de la inteligencia emocional como parte de la formación integral, se recomienda contemplar la posibilidad de que estos dos aspectos se entrelacen. De esta manera, se propone tener en cuenta la expresión emocional como objetivo y como resultado de las prácticas que se proponen en la escuela para que los estudiantes vivencien el arte.

- Para el Gimnasio Campestre La Consolata, se sugiere brindar este tipo de experiencias artísticas orientadas a la expresión emocional desde los grados iniciales, con la intención de contribuir al manejo de emociones y al fomento de las inteligencias personales, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

- Asimismo, se recomienda la implementación de estas experiencias en instituciones públicas y privadas, lo cual contribuiría a disminuir la violencia que se vive actualmente.

- Por último, se sugiere a quienes ejercen o ejercerán la docencia en el área artística a nivel escolar, formarse en pedagogía de la emoción, para contribuir al desarrollo emocional y personal de los estudiantes desde la educación artística.

Referencias

- Aguirre, I. (2007). Contenidos y enfoques metodológicos de la educación artística. En Congreso de Formación artística y Cultural para la Región de América Latina y el Caribe. Medellín, Colombia. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/245698524/Contenidos-y-Enfoques-Metodologicos-de-La-Educacion-Artistica-Imanol-Aguirre-Arriaga-3>
- American Art Therapy Association. (2017). Definición de la profesión. Recuperado de https://www.arttherapy.org/upload/2017_DefinitionofProfession.pdf
- Arriola, I. (2014). *El arte como terapia en salud mental* (Tesis de pregrado, programa de Enfermería, Universidad del País Vasco). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10810/13029>
- Belver, M. (2011). El arte y la educación artística en contextos de salud. *Arte, Individuo y Sociedad*, 23(1), 11-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513551281001>
- Bennett, M. (2008). Autoconocimiento. Valencia, España: Ediciones I.
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J. y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1): 77-93. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Calvo, G., Camargo Abello, M., y Pineda Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (1), 163-173. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28297709_Investigacion_educativa_o_investigacion_pedagogica_El_caso_de_la_investigacion_en_el_Distrito_Capital
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Barcelona, España: Paidós Estética.

- Eisner, E. (1995). *Educación la visión Artística*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Eisner, E. (1995). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Paidós
- Elichiry, N., y Regatky, M. (2010). Aproximación a la educación artística en la escuela. *Anuario de Investigaciones*, 17, 129-134. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139946072>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- García, F. y Musitu, F. (2014). *Manual AF-5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- García, F. y Musitu, G. (1995). *Autoconcepto Forma 5. AF-5*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Genovés, R. (2015). Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación. *Actas I Congreso internacional de la Red española de Filosofía* 7, 53-63. Recuperado de http://redfilosofia.es/congreso/wp-content/uploads/sites/4/2015/06/7.r.genoves@uib.es_.pdf.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. México D.F., México: Fontamara.
- Hernández-Sampieri, G.; Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación, sexta edición*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras, J. y Pérez, N. (Ed.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). España: Morata. [Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3361771>]
- Lowenfeld, V. (1958). *El niño y su arte*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Miñana, C. (1998). *Formación artística: elementos para un debate*. Bogotá: I Seminario Nacional de Formación artística y cultural. Recuperado de

http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/4012/7248/4186/Articulos-cminana_formac_artist.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2000). Lineamientos curriculares en Educación Artística.

Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación

Artística en Básica y Media. Recuperado de

https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-241907_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Munévar, R., y Quintero, J. (s.f). Investigación pedagógica y formación del profesorado.

Revista Iberoamericana de educación. Recuperado de

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/054Ancizar.PDF>

Ros, C. (2014). *Arteterapia en el contexto educativo* (Tesis de maestría). Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10835/2657>

Ruiz, C. (11 de julio 2018). En barrios de Medellín buscan cambiar ‘combos’ por Clubes

Juveniles. *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/colombia/medellin/clubes-juveniles-para-combatir-a-los-combos-en-la-comuna-13-de-medellin-241816>

Sánchez, Z. (2015). Antecedentes de la educación artística plástica visual en Colombia:

revisión de revistas científicas 2004-2014. En Calderón, D. (Ed.) *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 105-129). Bogotá:

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. [Recuperado de

http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/capitulos_libro/antecedentes_educacion_artis_tica_plastica_visual_en_colombia_revision]

Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Vergara Editor S.A.

Tilley, P. (1981). El arte en la educación especial. Barcelona, España: CEAC.

Wald, G. (2015). Arte y salud: algunas reflexiones para profundizar las potencialidades del análisis de campo. *Interface*, 19(55):1051-62. DOI: 10.1590/1807-57622014.0725

Anexos

Anexo 1. Cuestionario de autoconcepto

Cuestionario de Autoconcepto AF5

García,F. y Musitu,G. (1995). Autoconcepto Forma 5. AF5. Madrid: TEA, Ediciones.

Nombre y apellidos:

Sexo:

Centro:

Curso:

Edad:

Fecha de aplicación:

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Escoja el grado que más se ajuste a su criterio. Conteste con la máxima sinceridad.

1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales).	
2. Hago fácilmente amigos.	
3. Tengo miedo de algunas cosas.	
4. Soy muy criticado en casa.	
5. Me cuido físicamente.	
6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.	
7. Soy una persona amigable.	
8. Muchas cosas me ponen nervioso.	
9. Me siento feliz en casa.	
10. Me buscan para realizar actividades deportivas.	
11. Trabajo mucho en clase.	
12. Es difícil para mí hacer amigos.	
13. Me asusto con facilidad.	
14. Mi familia está decepcionada de mí.	
15. Me considero elegante.	
16. Mis superiores (profesores) me estiman.	
17. Soy una persona alegre.	
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.	
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.	
20. Me gusta como soy físicamente.	
21. Soy un buen trabajador (estudiante).	
22. Me cuesta hablar con desconocidos.	

23. Me pongo muy nervioso cuando me pregunta el profesor (superior).	
24. Mis padres me dan confianza.	
25. Soy bueno haciendo deporte.	
26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.	
27. Tengo muchos amigos.	
28. Me siento nervioso.	
29. Me siento querido por mis padres.	
30. Soy una persona atractiva.	

CORRECCIÓN:

El cuestionario de Autoconcepto AF5 consta de 5 subescalas, que se construyen sumando los ítems de la siguiente manera:

Autoconcepto Académico/Laboral: $(1 + 6 + 11 + 16 + 21 + 26) / 60$

Autoconcepto Social: $(2 + 7 + (100 - 12) + 17 + (100 - 22) + 27) / 60$

Autoconcepto Emocional: $(600 - (3 + 8 + 13 + 18 + 23 + 28)) / 60$

Autoconcepto Familiar: $((100 - 4) + 9 + (100 - 14) + 19 + 24 + 29) / 60$

Autoconcepto Físico: $(5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30) / 60$

Fuente: García,F. y Musitu,G. (1995). Autoconcepto Forma 5. AF-5. Madrid: TEA, Ediciones.

Anexo 2. Entrevistas realizadas a los estudiantes

Primer momento: Se les pidió recordar un momento donde hubieran sentido la emoción y luego que dijeran cuál fue la reacción corporal.

Segundo momento: se preguntó a los estudiantes si reaccionarían de nuevo de la misma forma ante la situación que describieron en el primer momento. Para observar si las experiencias artísticas posibilitaron la expresión emocional de los estudiantes, se les preguntó si consideraban que expresaron esa emoción durante el taller; y, con el fin de evidenciar si lo expresado afectó de alguna forma a los estudiantes, se les preguntó si el taller tuvo algún aporte para ellos.

Con la intención de mantener anónima su identidad, se usaron números en lugar de sus nombres

Estudiante 1		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando su tío falleció. Fue repentino, se sentía sorprendido, y lloró.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Siente que pudo expresar la tristeza. Considera que el taller le ayudó a expresar lo que sentía en momentos de su vida que han sido tristes.
Miedo	Tuvo miedo cuando se fracturó, porque pensó que podía ser algo grave y le tendrían que hacer algo los médicos. Temblaba mucho y estaba preocupado.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Considera que al recordar momentos en que tuvo mucho miedo, sintió un poco de esto de nuevo y logró expresar el miedo que tuvo en algunos de ellos.

Ira	Cuando alguien se mete con sus papás o insulta a su familia le a mucha rabia. Se pone a temblar, se pone rojo y aprieta los puños.	Cree que reaccionaría de la misma forma. No recapituló la ira tan profundamente como las otras emociones, pero considera que a partir del recuerdo de momentos de ira pudo poner en el papel lo que sintió en el pasado.
Alegría	Cuando viajó a estados unidos, que lo llevaron de sorpresa. Se sentía muy alegre con la sorpresa y muy emocionado de ir a conocer, sentía mariposas en el estómago.	Cree que reaccionaría de la misma forma, o incluso más sonriente. Considera que expresó la alegría con mucha facilidad, y que el taller le sirvió para recordar momentos muy felices y pensar en cosas buenas, y para alegrar un poquito el día.
Sugerencias		Considera que la pintura fue un buen medio plástico para expresar sus emociones, y que le gustaría hacerlo sobre otras superficies como cartón e incluir materiales moldeables como la plastilina.

Estudiante 2		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando falleció su abuela. Sintió un revoltijo en las tripas y lloró. En otros momentos no tan tristes solo siente que se le calienta la cabeza	Cree que reaccionaría de la misma forma por el momento tan duro que vivió. Considera que pudo expresar muy bien un momento que le ocasionó mucho dolor, y que “ayudó a hacer un poco más de catarsis a ese momento”
Miedo	Cuando piensa en perder otro familiar siente miedo que se manifiesta en presión en el pecho. A la vez también siente tristeza	Cree que reaccionaría igual Siente que no expresó muy bien el miedo en su pintura debido a que ese no era el resultado que esperaba, pero refiere “lo que alcancé a plasmar me sirvió para sacar ciertos sentimientos”

Ira	Cuando pelea con un amigo, siente calor en el cuerpo y deseos de llorar.	Cree que reaccionaría igual, de pronto intentaría controlar un poco las ganas de golpear al otro, pero no cree que lo lograría. Siente que expresó rabia y que le ayudó a hacerse más consciente de que “por otros medios uno puede liberar la rabia que no sea físicamente o lastimando a alguien”
Alegría	Cuando adoptó un gato. Sintió mucha euforia; creía que era intocable. También sintió taquicardia y mucha energía	Cree que reaccionaría igual o con mayor intensidad de euforia y energía. Siente que definitivamente logró expresar alegría y se sintió muy bien haciéndolo, Considera que el taller le recordó “cuánta alegría poseo en mi ser como para transmitírsela a los demás”.
Sugerencias		Expresa que le gustaría poder escoger los materiales de trabajo, pues considera que el mejor medio plástico con el que puede expresar muchas cosas es el dibujo.

Estudiante 3		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando no le salen bien las cosas, o cuando pasa algo en su entorno familiar o en el colegio. A veces llora prefiere estar sola, aislarse.	Cree que reaccionaría igual y se sentiría “como lo plasmé: como ahogada” Siente que expresó cómo se siente cuando está muy triste y que el taller le sirvió para “ plasmar las cosas que me generan tristeza”, para expresarlo y darse cuenta de la sensación específica de ahogamiento que experimenta con la tristeza.

Miedo	Exponerse al público le genera mucho miedo. Le ocasiona malestar estomacal, taquicardia y a veces temblor. También se le hace un nudo en la garganta	Cree que reaccionaría físicamente de la misma manera, pero haciendo conciencia de que “tampoco es tan grave, entonces creo que podría estar un poquito calmada” En el taller tenía identificados sus miedos, por eso pudo plasmarlos y considera que eso le ayudó a “darme cuenta de qué tan racionales son esos miedos y qué puedo hacer con ellos, los pude como organizar”
Ira	Cuando hablan mal de ella le da mucha ira. Siente taquicardia, deseos de llorar, desespero y puede ser muy hiriente con la palabra	Cree que reaccionaría diferente porque no intentaría “guardármelo todo, podría decirlo y podría sacarlo de una mejor manera”. Siente que pudo expresar “muchísimas cosas de la ira y sacar muchos sentimientos que tengo ahí”. El taller contribuyó a identificar que “me cuesta más procesar la rabia, y plasmarla me hace sentir mucho mejor porque como que no me la guardo, sino que puedo expresarlo todo”.
Alegría	Cuando comparte con su familia y cuando hace las cosas que le gustan. Se siente muy tranquila y se ríe.	Siente que sigue reaccionando igual: le da tranquilidad y se ríe más. La alegría la expresa fácilmente en la vida cotidiana y aflora cuando ella baila, siente que no la pudo expresar por completo por medio de la pintura. El aporte del taller fue a la identificación de que “logro sacar toda mi alegría y expresarla mejor bailando que pintando”.
Sugerencias		Considera muy importante que cada persona tuviera libertad de hacerlo como quisiera y que “la pintura me ayudó a plasmar cosas que no proceso bien”. Le gustaría que se pudieran incluir otras formas de arte que sientan que les ayuda a expresarse.

Estudiante 4		
Emoción	Primer momento	Segundo momento

Tristeza	El momento de mayor tristeza fue cuando murió la abuela. Lloró mucho y no tenía deseos de nada.	Cree que reaccionaría igual. Considera que tiene muy pocos momentos de tristeza y no es profunda, entonces le costó mucho evocar esa sensación y no siente que haya expresado esa emoción.
Miedo	Sintió mucho miedo cuando creyó que iba a morir su perrita. Reaccionó armando un escándalo, gritando y llorando.	Cree que reaccionaría de la misma forma o incluso con más miedo. Considera que fue fácil plasmar la sensación de miedo en un paisaje que le recuerda una situación específica. Siente que “recordarlo y poder pasarlo al papel ayudó a desahogar ese miedo de una forma diferente”.
Ira	Cuando pelea con la mamá. Se pone histérica, siente dolor de cabeza, la cara se pone roja, llora y dice malas palabras.	Cree que algunas situaciones con la mamá ahora le dan igual, en otras ha reaccionado como antes, pero ha buscado pintar. Siente que pudo expresar mucho la rabia y “sacar”. Considera que el aporte del taller es que sintió que podía dejar la rabia que tenía en el papel y “salí en paz con el mundo”. Refiere que ahora, cuando le da rabia algo, trata de pintar “empiezo a hacer algo para dejar la rabia ahí”.
Alegría	Cuando le regalaron la perrita. De la emoción temblaba y se reía mucho.	Cree que reaccionaría igual, e incluso más emocionada y hasta gritaría. Disfrutó mucho plasmar sentimientos relacionados con la alegría y expresar felicidad. Refiere que el taller le ayudó a darse cuenta que el hecho de pintar ya le genera mucha alegría, y le ayudó “a elevar la energía, llenarme de buenas vibras y salir más contenta”.
Sugerencias		Le gustaría expresar emociones en artes a través de materiales fuera de lo común o que nunca haya usado.

Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Por la muerte del perrito. Lloró mucho, tenía dificultad para concentrarse y pérdida del sueño	Cree seguiría siendo muy doloroso, pero que probablemente lo sobrellevaría un poco mejor. Siente que pudo “expresar cosas de un recuerdo que me agobia mucho”. Le sirvió para “aliviar un poco el dolor que causa ese recuerdo”.
Miedo	Cuando saca una mala nota y debe llegar a la casa a enfrentar a los padres. Siente mucha incertidumbre por lo que pueda pasar y suda frío y siente muchos nervios.	Cree que seguiría sintiendo miedo pero que su reacción sería un poco más calmada. Refiere que “aparte de expresar el miedo sentí que lo podía canalizar con esa pintura”. Siente que esto le ayudó a “representarlo y a manejarlo al poder plasmarlo en papel”
Ira	Cuando discute con los papás siente mucha ira, lo que le genera taquicardia y sudor frío.	Considera que la ira sería la misma, pero podría tener mayor autocontrol. Siente que plasmó las cosas que más le dan rabia como una forma de que otras personas lo comprendan más. El taller le ayudó a identificar que no se hace entender mucho cuando siente ira y que pintarlo puede ser una forma más fácil de mostrarlo.
Alegría	Cuando los papás decidieron volver a vivir juntos sintió mucha alegría. Reía nerviosamente, los abrazó y se movía mucho.	Reaccionaría de la misma forma, tal vez con una alegría más intensa. Sintió que tenía tantos recuerdos felices que fue difícil escoger una sola cosa para pintar la alegría. Pintarlo le subió el ánimo y le ayudó a hacer conciencia de que “tengo muchísimas cosas felices y que realmente en la vida no tengo casi cosas malas”
Sugerencias		Se sintió muy cómodo expresando a través de la pintura, y le gustaría seguir haciéndolo de esa forma.

Estudiante 6		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando la mamá se fue para otra ciudad. Se sintió muy cansada, sin fuerzas. Lloró mucho y perdió el apetito.	Cree que no le afectaría tanto si pudiera “hacer lo del taller y soltar esas emociones con arte o con música”. Le costó trabajo comenzar porque “muchas veces intento guardar esa emoción”. En el taller, a través del recuerdo logró “dejar salir muchas cosas que tenía guardadas”.
Miedo	En un momento que pensó que la iban a atracar. Sintió mucho miedo, el corazón latía muy rápido (taquicardia) y sudor	Cree que sentiría mucho miedo de nuevo, pero estaría más calmada y respiraría más. Siente que fue difícil sacarlo pero que al final pudo plasmar lo que sentía e identificar que “hay miedos que tenía de pronto reprimidos”. Refiere que el taller fue “una forma de sacar esos miedos, enfrentar algunos y empezar a canalizarlos”.
Ira	Cuando la molestan mucho le da rabia. Siente la cara caliente, sudor, manos frías, dolor de cabeza. A veces grita para que dejen de molestar.	Cree que sería un poco más paciente y “no dejaría que esas situaciones le afecten mucho buscando una forma así de canalizarla”. Le fue fácil expresar ira y rabia, le gustó hacerlo a través de la pintura. Refiere que esto “fue una forma de canalizar una emoción que aflora con mucha facilidad en mí y sacar cosas que todavía me dan rabia y que no me alteren tanto”.
Alegría	Cuando sacó el primer puesto en las pruebas Saber. Se reía mucho. Se sentía descansada, con mucha energía y deseos de correr.	Cree que disfrutaría más profundamente y por más tiempo esa alegría. Considera que fue la emoción que más disfrutó expresar, y que el taller hizo aflorar mucha más alegría y “hacer que se volviera más presente durante ese día, como sin guardarla o sin opacarla con otros sentimientos.

Sugerencias		Expresa que le gustaría que los talleres se hicieran todo el año y para todos los grupos. Le parece importante el papel de la música en los talleres y le gustaría que se realizaran en diversos espacios, no sólo el salón de artes.
-------------	--	---

Estudiante 7		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando vivía en Bogotá y le informaron que se venían para Manizales. Inicialmente se paralizó, luego empezó a llorar	Cree que reaccionaría de la misma forma. Siente que pudo expresar muy bien con ciertos colores y “no representando nada específico sino dejando salir”. El taller contribuyó a “sacar lo que sentía y estar relajada, quedé tranquila”.
Miedo	Siente mucho miedo a que se le repita la enfermedad que padeció hace tiempo. Le genera confusión, taquicardia y falta de aire.	Cree que reaccionaría de la misma manera. Al terminar sintió que realmente había estado plasmando la sensación que le causa miedo. Refiere que logró identificar algunos miedos y “unos colores específicos a través de los cuales pude sacar al papel miedos”.
Ira	Cuando no logra hacer algo. Hace movimientos repetitivos con las manos, con el cabello, o con los dedos.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Considera que “ese fue más fuerte, iba pintando y la iba sintiendo como saliendo más, entonces pintaba como con más energía”, por lo que el taller le “ayudó a sacar mucha rabia”.
Alegría	El nacimiento de su hermana fue uno de los momentos más felices que ha vivido. Muy sonriente y con deseos de brincar. Cuando le informaron que la enfermedad no era sintió mucho descanso, tranquilidad y sonreía.	Cree que reaccionaría aún más alegre. El de la alegría fue su favorito porque “sentí que la pude expresar muy bien y terminé muy contenta”. Disfrutó mucho el taller, “me sentía jugando con los colores y sentía mucha libertad”.

Sugerencias		Refiere que disfrutó mucho los talleres y que le gustaría que se hicieran más, relacionados con más emociones y en diferentes espacios del colegio, como hacerlos para los niños de primaria.
-------------	--	---

Estudiante 8		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Sintió mucha tristeza cuando le fue muy mal en una materia. Sintió negatividad, frustración, manifestada en llanto y un vacío en el estómago.	Cree que reaccionaría mejor, “pensándolo más con cabeza fría y tratando de ser menos negativa”. Siente que “logré expresar como toda la tristeza” y que el taller le ayudó a caer en cuenta de muchas cosas que la hacen sentir triste y sacarlas.
Miedo	Muchas veces cuando tiene un examen difícil siente mucho miedo. Eso le causa dolor de cabeza y temblor	Cree que intentaría afrontarlo con más calma pero no sabe si lo lograría. Refiere que no supo expresar lo que el miedo le hace sentir, probablemente porque no estaba en una situación real de miedo.
Ira	Se molesta mucho cuando hay mucho ruido y no se puede concentrar. Se siente impotente. Eso le causa rubor. En algunas ocasiones alega y se expresa en voz alta.	Cree que intentaría buscar más formas de calmarse ante la situación, o alejarse de ella. Logró plasmar e identificar cosas que realmente le provocan ira. El taller le ayudó a “darme cuenta que algunas cosas que me dan rabia son bobas y a descubrir cosas graves que me dan más ira como las injusticias”

Alegría	Hay momentos que se siente muy alegre, cuando las cosas le salen bien. A veces le causa temblor, se mueve mucho y se ríe.	Cree que reaccionaría con una sonrisa más grande. Considera que pudo expresar bien la alegría y le pareció curioso que “terminé plasmándola con mariposas”. El taller le dejó alegría durante el día y le ayudó a identificar colores que la hacen sentir feliz y a tomar conciencia de que esa emoción predomina en ella.
Sugerencias		Considera importante el hecho de que cada estudiante pudiera expresar la emoción como quisiera y le gustaría que eso se extendiera a poder elegir los materiales y las emociones, según el momento. Expresa que la música fue una parte importante de los talleres y sugiere que se usen distintos espacios.

Estudiante 9		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando su hermano se fue del país se sintió muy triste, lo que se manifestó en un temblor y en llanto	Cree que reaccionaría de la misma manera. Pudo expresar una cosa que aún le genera tristeza, siente que “logré sacar un poco la tristeza que tenía adentro desde esa situación”
Miedo	Las películas de terror le causan mucho miedo. Grita y tiembla.	Cree que reaccionaría un poco mejor, tal vez con menos gritos o temblor. Le agradó poder expresarlo “como me iba saliendo”, y siente que el taller le ayudó “a liberar todo lo que tenía”.
Ira	Cuando peleaba con su hermano sentía rabia. En esos momentos se ponía roja, sentía mucho calor y pataleaba.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Siente que logró expresar poco, que en esa ocasión “sacó solo un poquito de rabia”.

Alegría	Cuando pasa tiempo con su familia se siente muy alegre. Se siente relajada y se ríe. No hay otra reacción especial.	Sigue teniendo la misma reacción de tranquilidad y facilidad para reír al estar en familia. Cree que la alegría fue lo que más pudo expresar, disfrutó el taller y “quedé contenta mucho rato, como con más energía”.
Sugerencias		Considera que es muy cómodo el poder expresar las emociones “como salieran” sin tener que representarlas o seguir una pauta.

Estudiante 10		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando se siente sola siente también mucha tristeza. Eso le causa desaliento, a veces llora y siente un vacío en el estómago	Cree que “igual lo sentiría como triste, pero más liberado o tranquilo”. Le agradó poder expresar la tristeza “de alguna u otra forma, porque normalmente yo me cierro”. Siente que el taller “me ayudó a sacar todo eso y me sentí un poco mejor después”.
Miedo	Cuando piensa en que algo le pueda pasar a su papá, que está en Bogotá, siente mucho miedo. Eso le causa temblor.	Cree que reaccionaría “casi igual, sólo que trataría de controlarlo y calmarme con algo de artes” Le agradó poder plasmar algunos miedos en el papel. Siente que el taller le ayudó a expresarlo más fácilmente “siento que fue como una terapia y que me sirvió mucho”.
Ira	Cuando sus padres pelean siente mucha rabia. Se siente impotente; quiere golpear, siente mucha tensión muscular, calor, sudor y se le aceleran los latidos del corazón	Cree que reaccionaría de la misma forma pero que podría manejar un poco esa reacción. Siente que, al intentar plasmar la ira, “lo que pasó es que deje salir como cosas de rabia”. El taller le ayudó a ser consciente de sus reacciones frente la rabia y “mientras pintaba pensaba que es mejor tratar de controlarlas un poco más”.

Alegría	Cuando comparte con su familia se siente muy alegre. Eso le genera mucha energía, no se queda quieta, salta y se ríe.	Sigue reaccionando de la misma manera, aún con mayor energía y ganas de saltar y reír. Se sintió muy bien expresando alegría, disfrutó plasmarla en el papel y “durante todo el día estuve feliz”.
Sugerencias		Consideró que la pintura fue un buen medio plástico para expresar sus emociones, y que le gustaría hacer también a través del dibujo.

Estudiante 11		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando murió la abuela se sintió muy triste y a la vez con rabia. Le causó agitación motora, el tono de su voz era más bajo. Después del shock inicial pudo llorar.	Cree que reaccionaría de la misma forma, “pero esta vez trataría de hacer algo como el taller que me ayude a sacar el dolor y que me pese menos”. Le pareció complicado porque se puso algo nervioso y mientras pintaba reía un poco, sin embargo “siento que lo que pinté y como lo pinté expresa mucho de esa tristeza”. El taller le ayudó a “anto
Miedo	Ingresar a un entorno totalmente nuevo le genera miedo. Esto le causa dolor de estómago y prefiere aislarse.	Cree que sentiría el mismo miedo, pero con menos desesperación. Le agradó expresar el miedo como un mundo compuesto por “cómo veo al mundo estando en situaciones de miedo”. Considera que en el taller “fue liberador plasmarlo, sacar algo que uno tiene muy adentro, y algo intangible convertirlo en algo tangible”
Ira	Cuando lo molestan le da mucha rabia. Reacciona de dos maneras, unas veces se encierra, le dan ganas de llorar y muerde la cobija. En otras, habla y alega demasiado.	Cree que reaccionaría de la misma manera, “pero luego intentaría dejarla en un papel y sentirme más liviano”. Le agradó poder expresar rabia “porque soy una persona que a veces guarda mucho”. Y el taller le ayudó “a sacarla de acá (pecho), donde tengo la obligatoriedad de sentirla y pasarla a un papel que puedo romper, quemar, botar”.

Alegría	Cuando gana una materia difícil se alegra; siente alivio, sonríe, se mueve y aprieta las manos.	Cree que reaccionaría de la misma forma, y que ha disfrutado mucho más los momentos compartir un dulce con alguien. Se sintió muy bien “al plasmar la felicidad a través de un mundo de dulces y helados”. El taller le ayudó a identificar que “valoro mucho y me generan mucha alegría los momentos simples de compartir algo dulce con personas importantes”.
Sugerencias		Siente que “el arte es liberación y al tiempo refleja la libertad del ser humano”, por lo que sugiere que cada persona elija libremente los materiales y las emociones a trabajar en cada taller.

Estudiante 12		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Se siente triste cuando está sola y cuando la decepcionan. No quiere sino tirarse en la cama y pensar. A veces llora y siente vacío en el estómago.	Cree que sentiría tristeza, pero tal vez con menor intensidad y buscaría algo de arte para hacer. Sintió que expresó mucha melancolía a través de los colores y “sentía como la tristeza en cada trazo”. El taller “fue como un momento de liberarme ahí y me sirvió para sacar todo eso y sentirme mejor”.
Miedo	Las arañas le causan mucho miedo. Eso le da escalofrío y tiembla.	Cree que reaccionaría igual. Le pareció complicado expresar momentos en que tuvo miedo, pero le gustó poder reconocer y “sacar algunos miedos pequeños que tenía guardados”. Le ayudó a identificar que su mayor miedo está relacionado con quedarse sola, que es lo que más la hace sentir triste.
Ira	Cuando se da cuenta que le mienten siente mucha rabia. Intenta gritar; hay tensión muscular. Lo maneja haciendo ejercicio	Cree que reaccionaría de forma más calmada, con conciencia de que esas cosas pasan Fue muy fácil expresar la rabia que ha sentido con otros y con ella misma por malas acciones, esto le “sirvió para

		liberarme un poco y sentirme más liviana”.
Alegría	Cuando comparte con sus seres queridos siente mucha alegría. Quiere moverse y se ríe.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Fue complicado para ella recordar momentos específicos porque existen muchos, pero fue fácil plasmar “la alegría en general de la vida con rojos, amarillos y naranjas” y esto le dejó una sensación de felicidad todo el día. El taller le ayudó a hacer conciencia de que pintar siempre le genera alegría.
Sugerencias		Considera importante que se usen diferentes materiales de acuerdo a lo que cada uno quiera expresar y sugiere buscar una ubicación donde haya menos ruido para concentrarse más y disfrutar de la música.

Estudiante 13		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando sus padres pelean. Lloro, siento sudor frío y prefiero aislarse.	Cree que reaccionaría de la misma manera. Logro expresar la tristeza y “al ver lo que pinté, sentí que eso era como toda la tristeza que yo tenía”, refiere que el taller le ayudó a sacarla: “al tiempo que pintaba era como si dejara toda la tristeza pegada al papel”.
Miedo	Hablar en público le genera mucho miedo, ansiedad y estrés. Suda, tiembla y siente un vacío en el estómago.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Siente que plasmó cosas muy específicas que le ocasionan miedo, pero no siente que lo expresara mucho.
Ira	Cuando alguien no hace lo que debe le da rabia. También le da temblor, ganas de llorar y de insultar.	Cree que reaccionaría igual, incluso con más intensidad. Siente que expresó mucho la ira: “me descargué sobre ese papel” y disfrutó esa forma de desahogarse. Considera que el taller le ayudó a “sacar el enojo que tenía

		guardado, sentía que con cada pincelada se iba un poquito de enojo ahí”.
Alegría	Cuando le reconocen las cosas positivas le causa mucha alegría. Se siente bonito, le causa risa. Se siente segura y calmada. También cuando llega a la clase de química se relaja, se tranquiliza por completo y se siente segura.	Cree que reaccionaría igual, “pero la apreciaría muchísimo más”. Se sintió muy bien expresando la alegría: “fue bien bonito de hacer”. Le ayudó a identificar que el amor por algunas personas y por sus mascotas le genera mucha alegría, “siento que esa pintura está llena de cosas bonitas y me sube el ánimo”
Sugerencias		Disfrutó mucho de la pintura como medio para expresar sus emociones, y considera que disfrutaría hacerlo sobre otras superficies y en otros tamaños.

Estudiante 14		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Los animales en la calle, solos, le causan mucha tristeza. Siente deseos de llorar	Cree que reaccionaría de la misma forma. Durante el taller pintó elementos provenientes de algunos recuerdos tristes, pero no siente que haya plasmado esa tristeza.
Miedo	Sintió mucho miedo cuando lo iban a operar de un hematoma. No se quedaba quieto; sentía mucho frío y nervios	Cree que reaccionaría de la misma forma y que estaría muy nervioso. El recuerdo le permitió identificar algunas sensaciones que tiene cuando le da miedo, pero siente que no las expresó del todo.
Ira	Cuando los compañeros lo molestan, algunas veces le da rabia. Siente deseos de pegar, se pone rojo, se le sube todo de una y también siente calor.	Cree que reaccionaría diferente porque ya reflexionó sobre ese tipo de situaciones. Siente que no expresó mucho su ira, “pero pinté pensando en una situación que me dio mucha rabia”. Plasmar ese momento de rabia lo llevó a reflexionar sobre cuál sería la forma correcta de reaccionar ante cosas así.

Alegría	Cuando pasa el período siente mucha alegría. Siente que se quita un peso de encima y siente deseos de moverse. También se alegra mucho cuando llega a la casa.	Siente que reaccionaría de la misma forma, pero además estaría un poco inquieto y muy sonriente. Aunque siente que no expresó la alegría, “recordar me hizo sentir feliz y todo el tiempo estuve pintando feliz”.
Sugerencias		Consideró que fue cómodo y bueno hablar de esas emociones previamente, sugiere que durante los talleres sería bueno además de usar los elementos de la clase de artes, expresar de manera verbal lo que se siente ya sea conversando en todo el grupo o por parejas.

Estudiante 15		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando pelea con la mamá le da mucha tristeza. Siente un vacío en el pecho, pero casi no llora.	Cree que reaccionaría igual. Le gustó poder “expresar lo triste en esa pinturita”, siente que el taller le aportó mucho porque “como que uno tiene algo para hablar, pero como que no lo expresa porque yo soy muy tímido para eso, y digamos que ahí lo suelto”.
Miedo	Cuando vio la película la noche del demonio sintió mucho miedo. Lloró, temblaba y sudaba.	Cree que reaccionaría de la misma forma. Siente que logró “expresar mucho el miedo que me da esa película”, y que eso le ayudó “a sacar casi todo el miedo que tenía de ese demonio”
Ira	Cuando pelea muy fuerte con la mamá siente mucha rabia. Le dan ganas de llorar, a veces llora y alegra mucho.	Cree que reaccionaría de la misma forma Siente que logró “plasmar mucho de la ira, aunque pinte muy feo, sirve con lo que uno no puede expresar como que lo puede expresar ahí”. El taller “ayudó a sacar lo que sentía”.

Alegría	Cuando está con la novia se siente relajado, se ríe, la abraza.	Sigue reaccionando de la misma forma, pero con mayor intensidad Siente que expresó la alegría que “producen los sentimientos bonitos como el amor”, y que el taller le permitió expresarlo de forma distinta: “como que ayuda a quitar las palabras que uno no puede expresar”.
Sugerencias		Consideró que la pintura fue un buen medio plástico para expresar algunas emociones, pero le gustaría poder elegir el material según la emoción como “para la ira, poder estrujar plastilina y hacer arte con las formas que queden”

Estudiante 16		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando tiene dificultad con sus padres se siente muy triste. Le da una especie de parálisis, llora y alega mucho. También se pone roja	Cree que sentiría la misma tristeza, pero la reacción sería un poco menos intensa. Siente que lo pudo expresar bien: “uno va pintando y lo va sacando, y pues ya lo deja ir”. El taller le ayudó a “expresar cosas que no digo por miedo a que me juzguen o pase algo malo”.
Miedo	Cuando le toca hablar en público siente miedo, un vacío y mariposas en el estómago, sudoración y manos frías.	Cree que reaccionaría con un poco menos de nervios. Siente que plasmó “cosas de mi miedo más grande y me ayudó a desahogar, entonces como que ya no era tan duro lo que se sentía”. El taller le ayudó a reflexionar sobre sus reacciones “y pensar en tratar de reaccionar mejor a la próxima”.

Ira	Cuando pelea con los padres siente mucha ira. Siente frío en las manos y le dan ganas de llorar	Cree que reaccionaría con la misma rabie, pero trataría de calmarse y no prestarle mucha atención. Siente que plasmó cosas que la hacen enojar y así “pude sacar el enojo”. El taller le ayudó a hacer conciencia de que “es un sentimiento que reprimo y casi nunca saco, y me gustó sacarlo porque no quiero de pronto llenarme de rencor o algo así”
Alegría	Cuando sale de viaje se pone muy alegre. Siente mariposas, ansiedad, risa y a veces un vacío.	Cree que reaccionaría de la misma forma, y que haría conciencia de “disfrutar cada cosita aún más”. Siente que expresó muchas cosas que le dan alegría y que el taller le aportó porque “lo llena a uno mucho, como que se recarga de energía”.
Sugerencias		Consideró que la pintura fue un buen medio plástico para expresar, que podría estar acompañado con otros materiales como la plastilina o con otras artes como danza y teatro.

Estudiante 17		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Sintió mucha tristeza cuando le diagnosticaron una enfermedad muy grave y le dijeron que podría morir pronto. Lloraba y rezaba todas las noches. Sentía el vacío de la abuela, pero al tiempo, no lo podía asimilar.	Cree que sentiría el mismo miedo y la misma tristeza, pero buscaría actividades artísticas que le ayuden a soltarlo. Siente que plasmó la tristeza y “pintar eso es como que uno desahoga un poquito las cosas”. El taller le ayudó “a sacarlo, es como dejarlo todo ahí y listo, ya seguir”.

Miedo	Sintió miedo de perder a su abuela en el momento que relató antes. Sentía angustia y ansiedad, un vacío doloroso en el pecho y en el estómago.	Cree que sentiría el mismo miedo y la misma tristeza, pero buscaría actividades artísticas que le ayuden a soltarlo. Siente que, al ser una persona nerviosa, tiene muchos miedos “y ahí ya pude como plasmar y expresar esos miedos”. El taller fue importante “porque fue como una forma de dejar los miedos o el nerviosismo ahí”.
Ira	Le molesta mucho cuando las personas aparentan para obtener cosas de ella. Se siente impotente y llora, a veces explota y les dice cosas, hablando muy rápido y no siempre es consciente de lo que dice.	Cree que reaccionaría de la misma forma, de una manera más consciente y “con el taller aprendí como que eso me libera, entonces buscaría algo para pintar”. Lo disfrutó porque “ahí se puede plasmar lo que uno siente” Cree que el taller “sirvió para soltar y como para no quedarse ensimismado en esos problemas que a uno le hacen mal”
Alegría	Experimenta mucha alegría en momentos especiales con su familia, principalmente navidad y año nuevo. Se siente emocionada, le dan ganas de bailar todo el tiempo, se siente muy alegre y todo lo ve bonito.	Cree que reaccionaría con mucha más euforia y bailarías. Le agradó cómo se sentía “pintar tan feliz y plasmar cosas que me hacen feliz”. El taller contribuyó a reflexionar “sobre las cosas que de verdad provocan la felicidad y vuelve a valorarlas como más”.
Sugerencias		Considera que cada persona se siente más cómoda expresando a través de diferentes materiales y de diferentes formas de arte, los talleres podrían dar libertad de escoger si desean escribir, bailar, cantar, etc.

Estudiante 18		
Emoción	Primer momento	Segundo momento

Tristeza	Cuando murió su abuela fue la vez que ha sentido más tristeza. Sintió mucho desaliento, no quería hacer nada, solo llorar	Cree que reaccionaría de la misma forma. Le cuesta trabajo expresar la tristeza porque siempre quiere estar bien, pero “al poder plasmarlo de otra manera que no sea hablando, sirvió para desahogarme y plasmar lo que sentía”.
Miedo	Cuando le toca viajar de noche le da mucho miedo y eso le causa escalofrío	Cree que sentiría el mismo miedo, pero podría calmarse más fácil. Le fue fácil expresarlo en el taller, “sabía qué me daba miedo, pero nunca lo había expresado así, me hizo sentir mejor”.
Ira	Cuando pelea con los papás siente mucha ira, se siente impotente, llora y no habla	Cree que reaccionaría de la misma forma Encontró “muy fácil expresar rabia” y “creo que ayuda mucho uno poder soltar eso por medio de otras cosas como el arte”
Alegría	Con su familia se siente muy alegre. Se siente completa, recargada de energía y sonríe.	Reaccionaría de la misma forma. Disfrutó el taller, siente que “expresar la alegría de una manera diferente en artes, fue fácil y chévere”
Sugerencias		Disfrutó mucho la pintura como medio plástico para expresar emociones, y que le gustaría hacerlo de nuevo a través del dibujo y si fuera posible, de la danza.

Estudiante 19		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando el papá se fue de Manizales se sintió muy triste. No quería hacer nada. Prefería aislarse, no quería hablar; solo llorar.	Considera que la sensación no cambiaría, pero que sus reacciones posteriores tal vez serían más controladas. Siente que no logró expresar muy bien la tristeza debido a que conscientemente evitó hacerlo. “No quería pensar como bien en ese momento porque me ponía a llorar, y me puse a llorar”.

Miedo	En Santa Marta estaba con su hermano, que tenía tres años, y se le perdió. Solo podía gritar, temblaba, no podía hablar.	Cree que reaccionaría igual. “La verdad es que siento que fue el que más expresé”. Siente que el taller le ayudó “porque tenía muchas cosas que tenía que expresar y no había expresado, por eso fue que pude hacerlo bien”.
Ira	Apoyaba a una persona mucho, y luego a ella no la apoyaron. Se empezó a arañar la piel, dar golpes a las cosas y sentía que el corazón se le salía.	Considera que reaccionaría de la misma forma. Siente que logró expresar en gran medida la ira “porque, además, en ese momento tenía mucha rabia con mucha gente”. Considera que el taller “me sirvió muchísimo, porque si no, hubiera explotado horrible”.
Alegría	Cuando la visita el papá siente mucha alegría. Sonríe, siente mariposas, deseos de salir y abrazar. También se siente muy relajada	Cree que reaccionaría de la misma forma. Considera que no pudo expresar “mi alegría como realmente es, para nada, porque en el momento del taller estaba muy muy triste por una cosa que había pasado ese mismo día”.
Sugerencias		Considera que los estudiantes siempre deberían tener la posibilidad de “pintar cuadros como así, que salgan de la nada, de lo que uno siente [...] cuando estoy como con algo que tengo que decir y no puedo o no tengo a nadie, me gusta mucho pintar”

Estudiante 20		
Emoción	Primer momento	Segundo momento
Tristeza	Cuando falleció su abuelo, sentía el vacío de que algo importante le faltaba, lloró y sentía aún más tristeza de ver a su mamá tan triste.	Cree que reaccionaría de la misma manera. Disfrutó el taller y lo consideró “algo nuevo para mí, porque para mí es muy difícil expresar digamos, la tristeza, pero

		cuando empecé a pintar, ya me sentí más libre, más tranquilo con uno mismo”.
Miedo	Cuando se fracturó el brazo, porque no sabía si era algo muy grave y en ese momento tenía una competencia deportiva muy importante. Tenía miedo de no poder recuperarse, se sentía impresionado y siente que todo pasó muy rápido.	Cree que tendría el mismo miedo, pero cree que tal vez sería más razonable en el momento. Refiere que logró expresarlo: “me sentí con las pulsaciones más aceleradas y con los colores pienso que logré plasmar eso”.
Ira	No considera que tenga muchos momentos de ira. Puede pasarle durante alguna discusión con amigos, siente que el corazón late más rápido, se pone rojo, le dan ganas de golpear al otro o puede tener malos pensamientos hacia esa persona, pero el mismo se calma y trata de ponerse en los zapatos del otro.	Considera que reaccionaría de la misma forma. También lo consideró algo nuevo, “porque para mí expresar la ira pues sí es como difícil. Considera que el taller le aportó, pues “la verdad, la ira casi nunca la expreso, pero en ese taller sí lo pude sacar ya todo de adentro y ya me sentí tranquilo”.
Alegría	Un momento reciente en que ganó una competencia deportiva, recién llegó estaba tan cansado que no podía pensarlo, pero al asimilarlo sonreía mucho y se le quitó el cansancio de pensar en todas las puertas que eso le abrió.	Cree que reaccionaría con igual felicidad, pero tal vez estaría más inquieto y sin dejar de sonreír. Le resultó fácil expresar la alegría: “ahí me desenvolví mucho mejor, me pareció muy interesante y divertido”.
Sugerencias		Consideró que la música fue un elemento importante, “porque como que aviva los recuerdos, o se siente más profundo”; y le parecería interesante tener variedad de materiales.