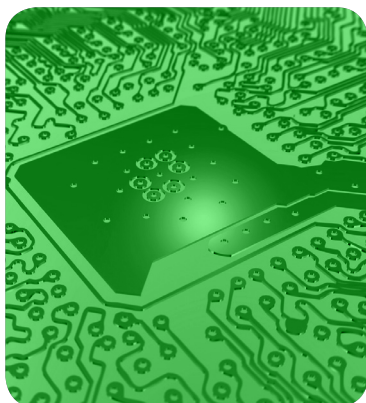
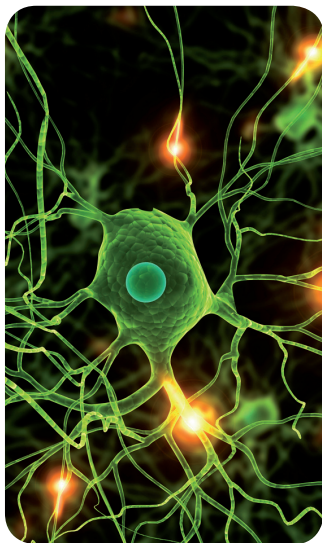




# MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología  
/ 15-16

Intervención  
Psicosocial  
y Comunitaria



**Identi-Rap.**  
**Investigación Aplicada**  
**acerca de la incidencia**  
**del rap como**  
**herramienta educativa**  
**en la inducción a**  
**la autopersuasión**  
**sobre la percepción**  
**de posibilidad**  
**de cambio con**  
**menores en riesgo**  
**de exclusión social**  
*Noemi Laforgue Bullido*





Máster en Intervención Psicosocial y Comunitaria

## IDENTI-RAP

Investigación Aplicada acerca de la incidencia del rap como herramienta educativa en la inducción a la autopersuasión sobre la percepción de posibilidad de cambio con menores en riesgo de exclusión social.

**Autora: Noemi Laforgue Bullido**

**Tutor: José Manuel Martínez García**

Trabajo Final de Máster

2015/2016



*“Cuida tus pensamientos, porque se convertirán en tus palabras.  
Cuida tus palabras, porque se convertirán en tus actos.  
Cuida tus actos, porque se convertirán en tus hábitos.  
Cuida tus hábitos, porque se convertirán en tu destino.”*  
Mahatma Gandhi.

#### AGRADECIMIENTOS:

A JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ GARCÍA, tutor del presente Trabajo Final de Máster, por entusiasmarse siempre ante la tarea y por la dedicación con la que trata al alumnado.

A JAVIER TABOADA Y A LUZ HERRERO de la Asociación Garaje, porque un día de mi adolescencia soñé que era partícipe del proyecto “Tiempo de Kambio” y hoy me siento una más en esta aventura.

A OSVALDO, por sus consejos de redacción, su continuo apoyo y acompañamiento a lo largo de todos estos años.

A MI FAMILIA, y en especial a mi madre, por apoyarme en todo lo que me he propuesto.

A TODAS LAS PERSONAS QUE SE CRUZARON EN MI CAMINO Y ME HICIERON PENSAR, porque me siento afortunada de haberme cruzado en vuestros caminos y haberme llevado un puñadito de tierra en el bolsillo.

GRACIAS

**Índice:**

1. RESUMEN .....	5
2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA .....	6
2.1. Intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social .....	6
2.2. El arte como instrumento de cambio .....	12
2.3. El rap como herramienta de intervención.....	15
2.4. Inducción a la autopersuasión a través del rap: .....	19
3. OBJETIVOS .....	20
4. PLAN DE TRABAJO .....	21
4.1. Ámbito/Población-diana. ....	21
4.2. Procedimiento general. ....	21
4.3. Módulos o fases de la intervención. ....	21
4.4. Evaluación.....	25
5. TEMPORALIZACIÓN.....	28
6. PRESUPUESTO .....	29
7. VIABILIDAD .....	30
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	32
9. ANEXOS.....	36

## 1. RESUMEN

En la presente investigación aplicada expongo una propuesta de intervención para menores en situación de exclusión o en riesgo a través del arte -más concretamente de la música rap- que esté fundamentada por la teoría. Dicha propuesta tendrá como objetivo mejorar las expectativas de cambio de chicos y chicas adolescentes en riesgo de exclusión social. Para ello propongo tratar de hacer hincapié en los factores psicosociales, pues como sustenta la postura que se defiende en el presente trabajo la perspectiva de la pobreza puede ser más limitante que la propia pobreza. El arte puede ser clave para abordar estos factores -la *Indefensión Aprendida*, la *Pauta Explicativa* o el *Locus de Control*, la *Resiliencia* y la *Agencia Personal*-, pues permite experimentar y probar nuevas posibilidades sin correr riesgos, además de tener muchos otros beneficios que expongo en el presente documento. Más en concreto, el rap es una herramienta perfecta para trabajar con personas adolescentes, pues maneja un lenguaje que les es afín y trata temáticas muy cotidianas para ellas y ellos. Por esta razón es utilizada frecuentemente en la intervención con este estrato de la población, sin embargo, no se ha constatado su eficacia en este sentido con ningún proceso de evaluación. Como apunta Wilfred Carr (2002) la teoría de la educación debe de emancipar a las personas educadoras de prácticas que se perpetúan por costumbre. Se deben desarrollar fórmulas de análisis e investigación que constaten el éxito de las herramientas y los medios que se utilizan para constatar si nos llevan al fin deseado. De no ser así, se torna difícil sustentar el valor de las intervenciones, pues nunca se sabría cuál es el impacto real de estas. En el caso de la música rap es una herramienta que tiene un gran éxito entre la población joven, pero no sabemos si lo es tanto en consideración a los objetivos de la intervención. Mediante esta investigación aplicada pretendo, por tanto, constatar el valor de esta disciplina artística como herramienta para la inducción a la autopersuasión respecto a sus posibilidades de cambio. En cuanto a la población para la que se ha planteado presente investigación aplicada, la población adolescente en riesgo de exclusión social, ha sido ampliamente investigada, pero no tanto así las intervenciones que se realizan con este grupo etario (Melendro, González y Rodríguez, 285). Una vez finalizado, el presente proyecto ha sido presentado a las/os profesionales de la Asociación Garaje, los cuales han dado el visto bueno al mismo y han sugerido algunos cambios en el presupuesto que ya han sido aplicados.

## **2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL PROBLEMA**

### **2.1. Intervención con adolescentes en riesgo de exclusión social**

El porcentaje de menores de 16 años en riesgo de pobreza y/o exclusión social en España ascendía a un 35% en 2014 según los últimos datos publicados por el INE (2014). Este es un valor muy alto si tenemos en cuenta que el nivel económico familiar es un factor esencial para definir el riesgo de exclusión social (Save the children, 2014). El concepto riesgo de exclusión social es poliédrico y viene determinado por múltiples factores, entre ellos el económico. Sin embargo, hay otros factores también influyentes, como el nivel educativo de los familiares directos, el pertenecer a un colectivo discriminado, el carecer de los cuidados básicos, etc. La Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor 1/1996 del 15 de enero define el riesgo cualquier situación en la que se perjudique el desarrollo personal o social del menor. En esta definición se abarca tanto la situación familiar general y como la de él o la menor. También existe riesgo cuando hay desamparo. Con este término el artículo 172 de la Constitución (1978) trata de abarcar los casos en los que las familias no se están ocupando de su responsabilidad en la facilitación del desarrollo íntegro de la o él menor. Por otro lado, nos encontramos situaciones en las que son los Poderes Públicos los que no están cumpliendo sus obligaciones con las personas menores de edad -por ejemplo, cuando se hacen devoluciones en caliente, o cuando los servicios sanitarios públicos se niegan a atender a pacientes menores sin tarjeta de residencia-. Estas situaciones se definen como Desprotección social (Ley 1/96). Todas estas definiciones son abarcadas por el difuso concepto de menores en riesgo de exclusión social. Y es que el riesgo de exclusión viene dado por múltiples factores y por algunas características psicosociales por las que vamos a tratar de hacer un breve recorrido.

Robert Spolsky (2008) refiere que hay un número ingente de enfermedades con más prevalencia entre la población con menos recursos económicos. Según el autor este fenómeno no tiene que ver con el acceso a la sanidad, pues también se da en países con un servicio de sanidad público y gratuito. Tampoco tiene que ver con hábitos de vida poco saludables como fumar, beber alcohol, una alimentación incorrecta o la falta de ejercicio físico, pues estos factores solo explicarían un tercio de los casos conocidos. Sapolsky atribuye este fenómeno a factores psicosociales como el estrés. Según el autor los humanos y humanas somos los únicos animales capaces de estresarnos con

antelación a que los sucesos ocurran - y, a veces, de que nunca lleguen a ocurrir-. Cuando el estrés se apodera de nuestro cuerpo se desactivan todo tipo de proyectos a largo plazo como el crecimiento, la creación de anticuerpos, la ovulación, etc. Al parecer las variables estatus económico y salud están estrechamente relacionadas. Afinando un poco más, *estatus económico percibido* y salud son las variables que están íntimamente relacionadas, pues no se trata de ser pobre, sino de sentirse pobre. Y es que el sentimiento de falta de poder, de escasez de recursos para incidir en el ambiente lleva a la indefensión aprendida (Seligman y Mainer, 1975). Sapolsky describe cómo esta percepción deja una cicatriz imborrable en las personas: aunque se supere la situación de pobreza es más probable que desarrollen ciertas enfermedades para la salud que otras personas que no han sufrido procesos de vulnerabilidad económica. Inclusive, las consecuencias serán sufridas por las dos generaciones posteriores, pues ciertas actitudes, -como la ansiedad y la inseguridad- serán transmitidas como un germen a la descendencia. Por tales razones, este científico critica los modelos de intervención reduccionistas que en vez de ir a las causas de las problemáticas -al estado psicológico básico- tratan de incidir en los efectos de las mismas. Un ejemplo de esto serían los programas que trabajan en habilidades sociales una y otra vez, no percibiendo que de lo que la persona carece no es de las habilidades, sino de la confianza necesaria para ponerlas en marcha.

Otra de las características que puede encontrarse en las y los menores en riesgo de exclusión social es la *Indefensión Aprendida*, término acuñado por Seligman (1975) y sus colaboradores en experimentos con animales que eran víctimas de descargas. Después de un tiempo recibiendo descargas, viendo que no había nada para remediar tal situación, dichos animales se resignaban y dejaban de buscar una solución al problema. Esta percepción de falta de control es la misma que lleva a las personas a sentirse sin ningún tipo de posibilidad para superar los posibles obstáculos con los que se puedan encontrar. Exponiendo posteriormente a estos mismos animales a situaciones controladas se comenzaban a generar expectativas positivas sobre su vida. Sin embargo, con estos experimentos no se daba explicación a la totalidad de los casos, pues un pequeño número de animales no se rendía jamás, y otra pequeña cantidad no intentaba buscar soluciones desde el inicio de las pruebas.



A esta nueva situación se le dio explicación a través del concepto de *Pauta Explicativa*, un factor de riesgo disposicional que influye en la respuesta que da la persona a diferentes situaciones (Rebollo, Sánchez y Caruana, 2010). Las facetas más importantes de este término son la permanencia y la ubicuidad (Seligman, 2007). La permanencia tiene que ver con el carácter transitorio o permanente que se le dé a la causa de un asunto. En este caso las personas pesimistas creerán que las causas les influirán de manera continuada en el tiempo, sin ver la posibilidad de acabar con esa situación. Por el contrario, las personas positivas atribuirán un carácter transitorio y puntual a los acontecimientos, teniendo éstos fecha de caducidad. En cuanto a la ubicuidad, tiene que ver con el grado de generalización que les damos a los sucesos: serán universales cuando se piense que afectan a todas las facetas de la vida y específicas cuando se piense que sólo afecta a un determinado aspecto que no influye al resto. Son varios los factores que contribuyen a la creación de estos *Estilos Explicativos* (Peterson y Steen, 2005) como las relaciones con las familias a través del modelado y los distintos refuerzos; los agentes educativos que se crucen en la vida del chico o chica; los medios de comunicación a los que se encuentran expuestas/os diariamente; y las posibles experiencias traumáticas que se hayan podido vivir. Todo ello va conformando el *Pauta Explicativa* de la persona, así como modificándola -pues se trata de un aspecto moldeable de la personalidad-. Por lo tanto, una persona que haya convivido con una familia con una pauta explicativa pesimista -lo que está relacionado con la percepción de tener un bajo estatus económico- con agentes educativos que no la han motivado ni hayan apostado por su autonomía, en contacto con los medios de comunicación de masas con mensajes negativistas y que haya sufrido algún tipo de experiencia traumática -el percibirse como pobre y carente de recursos puede ser per sé una experiencia dolorosa- tendrá muchas probabilidades de tener un estilo explicativo pesimista.

Estas personas, por tanto, tienen un *Locus de Control* externo (Rotter, 1966) tendiendo a atribuir a causas exteriores a sí mismas todo aquello que les sucede. Consecuentemente, sentirán que no controlan nada de lo que les ocurre (Martínez y Aplana, 2010). Palomar y Valdés (2004) en su estudio *Pobreza y Locus de Control* intentaron acercarse al a este fenómeno a través de una muestra de 900 personas clasificadas en tres grupos: en situación de pobreza extrema, de pobreza moderada y personas sin riesgo de pobreza. Para medir este factor psicosocial utilizaron una escala

acompañada de un cuestionario de carácter sociodemográfico. Los resultados revelan que a mayor grado de pobreza este factor psicosocial se encuentra localizado en el exterior de la persona - *Locus de Control* externo- mientras que en situaciones económicas caracterizadas por la estabilidad el control se percibe más sujeto a la propia persona - *Locus de Control* interno-. Los factores que conformaron el constructo fueron: fatalismo/suerte, internalidad, afectividad, “poderosos del macrocosmos” y “poderosos del microcosmos”. Entre los resultados encontraron que las personas pobres en términos generales creen que la suerte les ayuda a tener o carecer de éxito; que sus circunstancias vienen determinadas por factores externos que no son susceptibles de modificación; que la situación de pobreza tiene causas estructurales difícilmente superables mediante el positivismo o la afectividad; que problemas como el hambre, las guerras y la educación, están en manos de organismos poderosos como el gobierno y que no pueden hacer nada para cambiar la situación; y que el éxito en su entorno cercano depende de personas con más poder que ellos como su jefa o jefe. Estas creencias limitantes no contribuyen a que la persona trate de afrontar y mejorar su realidad, sino a que espere a que un factor externo solucione las cosas.

Otro de los factores psicosociales carente en las personas en riesgo de exclusión social es su percepción de *Resiliencia*. Esta característica es la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad a pesar de las posibles adversidades con las que tenga que convivir (Cyrułnick, 2001). Además, es como el resto de factores psicosociales expuestos, moldeable y susceptible de mejoras. Todos estos factores rebaten y anulan las creencias deterministas y genetistas que culpabilizan a las personas de sus situaciones de pobreza y/o marginación (Vanistaendel y Lecomte, 2002). La capacidad de anteponerse a situaciones de dificultad saliendo fortalecidas/os de las mismas reside en todas las personas en mayor o menor medida. Como añadidura, puede aprenderse, pues no es una característica de un conjunto de personas afortunadas, sino un conjunto de procesos psicosociales que se adquieren en la socialización primaria. A pesar de lo que se pueda pensar el nivel de *Resiliencia* de las personas en riesgo de exclusión no es baja, pues acostumbran a superar obstáculos y a enfrentarse diariamente a problemáticas que personas con situaciones normalizadas no podrían soportar. Sin embargo, en la línea de lo ya expuesto es la percepción de esta característica lo que es baja. El autor de Dios (2006) nombra, entre otras, las siguientes características que se han tenido en cuenta hasta ahora como facilitadoras de la

*Resiliencia*: la autoestima consciente, el altruismo, la flexibilidad de pensamiento, la creatividad, el control emocional, la independencia, la confianza en una misma, el sentimiento de autoeficacia el optimismo o el *Locus de Control*. Características que, a su vez, también son susceptibles de mejora. Éstas se desarrollan en relación a las otras personas y algunas de las maneras de incentivar su crecimiento son a través del establecimiento de objetivos retadores, de las relaciones afectivas seguras y de la participación significativa de las personas en sus vidas (Cyrlunick, 2001). Por lo tanto, una manera de tal y como expone de Dios (2006) uno de los modos de reforzar esta cualidad es mediante el refuerzo de la autonomía, el reconocimiento de los logros, la explicitación de la valía personal, mediante la valoración positiva del trabajo individual y mediante el cuidado de la autoestima. Para ello no cabe otra manera que crear vínculos de confianza que faciliten un espacio de seguridad y apoyo en el que las personas son las responsables de sus vidas y, además, sienten que otras, en un momento dado, pueden sustentarlas y apoyarlas a la hora de afrontar las adversidades.

Según Pluma el concepto de exclusión social debe ser revisado, pues a pesar de los esfuerzos técnicos y económicos que los estados hacen para tratar de paliar dichas situaciones estas apenas tienden a remitir. Para el autor se podría marcar la diferencia si se hiciese un mayor hincapié en los factores psicosociales, y más en concreto en la *Agencia Personal*:

En la exclusión social, la agencia personal de los individuos influye de forma positiva o negativa, determinando estrategias más o menos integradoras socialmente. En el caso más negativo, la agencia está constreñida por la estructura y las normas, de forma que no funciona como motor de inclusión. En sentido contrario se sitúa el interés del investigador; la agencia ejerce un empoderamiento en los individuos, contrarrestando el poder de las normas étnico-familiares y el déficit de los recursos de la estructura, de tal forma que se consigue un resultado eficaz en cuanto a la inclusión. (Pluma, 2010, p. 100).

La *Agencia Personal* es la capacidad de plantear acciones futuras y llevarlas a cabo de manera intencional. Ésta está conformada por una alta autoeficacia a través de la cual diseñar y ejecutar estrategias; una autonomía alta que permita a la persona actuar de manera independiente; un uso de control interno que permita percibirse como agente de cambio; y una elevada capacidad de autorregulación que permita rechazar conductas cuando éstas se consideren perjudiciales para la persona (Pick, Sirkin,

Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin, Guivaudan, 2007). Mediante el análisis de varias historias de vida Pluma (2010) llega a la conclusión de que la agencia ejerce un empoderamiento en las personas, contrarrestando el poder de la socialización, de un entorno familiar deprivado y de la carencia de recursos, pudiendo ser un factor clave en la inclusión social.

Según todas estas investigaciones y las teorías de estas autoras y autores la pobreza y la exclusión social no se puede abordar sólo desde perspectivas económicas tras, pues como viene demostrando la realidad estas acciones tienen efectos de muy poco alcance. La alternativa que proponen es abordar también los factores psicosociales pues el problema de base no es la situación de pobreza, sino la percepción de pobreza. En el presente programa realizo una propuesta que trata de hacer hincapié en éstos factores a través del arte, y más concretamente a través del rap.

Trabajar estos factores psicosociales -la *Indefensión Aprendida*, la *Pauta Explicativa* o el *Locus de Control* la *Resiliencia* y la *Agencia Personal*- desde una perspectiva de “tabla rasa” sería una gran incoherencia. La persona debe descubrir sus propias capacidades siendo las y los profesionales meros acompañantes del proceso que ayudan sólo cuando es necesario. Esta manera de trabajar, que pone la responsabilidad de la vida de las personas en las mismas personas, genera los cambios necesarios en estas para que tomen las riendas de las diferentes situaciones por las que atraviesen. De este modo se contribuye a modificar una *Pauta Explicativa* negativista, pues la solución deja de estar fuera para estar dentro. Por lo tanto, es necesario recurrir a pedagogía liberadora (Freire, 1978) para educarse y educar socialmente en los procesos de cambio, sin caer en determinismo ni dejarse llevar por ingenuidades. Cómo explican Melendro y Montserrat (2013) hacer hincapié en el protagonismo de las personas adolescentes en riesgo de exclusión cuando se está interviniendo es una de las estrategias más eficaces para que ésta dé frutos “(...) a fin de que asuman la responsabilidad de su itinerario personal de emancipación, haciéndoles protagonistas de la toma de decisiones sobre los objetivos vitales que desean alcanzar, y sobre la planificación de estrategias para lograr dichos objetivos (...)” (Melendro y Montserrat, 2013, p. 288). De este modo, aumentará la felicidad de las personas si cambiamos la forma en la que experimentan sentimientos de su pasado, presente y futuro (Seligman, 2007). Para ello habrá que vencer la falacia de que el pasado determina el futuro, pues

esa idea sólo provoca indefensión (Seligman y Mainer, 1975) y victimismo; aprender a disfrutar el presente superando las dificultades con nuestras fortalezas; y ver el futuro lleno de posibilidades desarrollando el optimismo y la esperanza. Motivar hacia nuevas metas y tareas puede ser otra de las estrategias que sigamos para abordar este tipo de situaciones, puesto que la motivación implica actividad y movilización y no atribuye un papel pasivo a las personas con las que se interviene (Algarra y Martínez, 2010).

Pero este modo de trabajar requiere, además, el desarrollo de un ideario por parte de las y los profesionales que no siempre es fácil tener presente. Y no es fácil porque a todas las personas nos gusta sentirnos importantes y ser las protagonistas de los procesos, más cuando este papel es el de superhéroe o superheroína que salva al resto. Hay que saber que los programas sólo pueden incidir en ciertos aspectos de las vidas de las personas, y que su contexto es más amplio -y a veces complicado- de lo que tendemos a pensar. Los programas acaban y las personas deben de continuar sus vidas, por lo que no podemos fiscalizar el conocimiento ni los recursos, sino que debemos ponerlos al servicio y a la autonomía de las personas. Por otra parte -y entre otras cosas- para llevar a cabo tal trabajo con personas adolescentes los educadores y educadoras deben trabajar en su visión adultocéntrica (Rodríguez, 2013) del mundo y creer en las capacidades de las personas no adultas, evitando así caer en paternalismos.

## **2.2. El arte como instrumento de cambio**

Según De Bono (2006), la experiencia nos hace construir patrones de percepción y patrones de acción. Estos patrones nos facilitan la vida, pues sabemos que ante ciertos estímulos hay respuestas que nos serán exitosas. Si no fuésemos capaces de crear estos patrones la especie humana se habría extinguido hace siglos. Sin embargo, de vez en cuando hay que cambiar de modelo para disfrutar los beneficios que nos pueden dar otros patrones. El proceso de búsqueda de estos nuevos caminos es para el autor el proceso creativo.

A pesar de que la creatividad es una característica inherente al ser humano que nos ha permitido prosperar como especie, por motivos sociales no se desarrolla del mismo modo en todas las personas. El género y el estatus social influyen en la creatividad (López, 2011). En el caso del género -y relacionado con la teoría de las dos esferas (Amorós, 1995), la asignación del sector femenino a la esfera privada no es un

factor que incentive la creatividad. El arte es un elemento relacionado con el ámbito público, ya que a pesar de que el proceso creativo sea un proceso tradicionalmente íntimo el fin último del mismo es compartir la obra con el entorno social. Por lo tanto, esta dualidad entre lo masculino y la esfera pública y lo femenino con la esfera privada dificulta la participación de las mujeres en los procesos artísticos (Carrasco y Herrero, 2015). En el caso del estatus social, la creatividad no se desarrolla cuando tus circunstancias son tan duras que no te dan margen para imaginar otras posibilidades. La *Indefensión Aprendida* es un elemento clave en las personas que se encuentran en riesgo de exclusión social. Un elemento que no permite a las mismas sobreponerse a sus realidades y de manera proactiva utilizar la creatividad para superarlas (Seligman y Mainer, 1975).

Sin embargo, el arte y el potencial creador se encuentran en mayor o menor medida en todos los colectivos (Villasante, 2006) y esto se debe a sus características emancipadoras y a sus raíces populares. Su gran potencial viene relacionado con que el espacio creador articula un espacio de seguridad y libertad, un espacio lleno de posibilidades, que permite al ser humano sumergirse en un proceso de desidentificación, desconstrucción y nueva construcción que consiente la posibilidad de imaginar una nueva realidad. El arte en su condición de espacio simbólico paralelo y alternativo, permite imaginar un mundo más amigable, posibles conflictos, diseñar soluciones, probar alternativas una y otra vez hasta que hallemos la definitiva, sin que los errores sean determinantes (Boal, 2013). Además, el proceso creador convoca al grupo y en él, a la capacidad de inclusión del ser humano en un proyecto común (López, 2011), lo que contribuye a la creación de nuevas redes y realidades.

Como ya he expuesto, el *Estilo Explicativo* pesimista es un elemento presente en muchas de las personas en riesgo de exclusión social. El arte es una herramienta que facilita la superación de esos pensamientos limitantes y que puede contribuir a aumentar la agencia personal y a disminuir la apatía (Olaechea y Engeli, 2011). Esto es posible porque las intervenciones realizadas a través del arte permiten ponerse en contacto con las visiones personales, los sueños y las esperanzas. De esta manera, se recupera o fortalece la conexión entre nuestra vida real y la que quisiéramos que fuera. Además nos permite entrar en diálogo con esa interioridad de manera que pueda ser modificada o mejorada. En añadidura, nos permite todo esto sin correr riesgos, pues podemos modificar nuestras ideas, imaginar alternativas, sopesar los riesgos y, en definitiva,

probar tantas veces como nos sea necesario. De esta manera nos preparamos para tomar decisiones sopesando las posibles consecuencias y preparándonos de antemano para actuar ante las mismas.

Cuando no encontramos la manera de comunicarnos con nosotras mismas o con el mundo, cuando tenemos la sensación de que un muro nos impide llegar más allá de lo evidente, cuando necesitamos afianzarnos y tener un poco de margen para ensayar otras posibilidades de ser, sentir, estar, entonces el arte se presenta como un universo de posibilidades (Ibídem, 2011, p. 145).

De esta manera –habilitando espacios facilitadores— se comienzan a superar las barreras del contexto. Se adquiere, por tanto, autonomía, entendiendo esta como un modo de estar en el mundo resultado de un proceso de reflexión y compromiso facilitado por el quehacer artístico (Ibídem). El objetivo no es otro que forjar una rebeldía hacia el contexto y hacia sus limitaciones a través de la creatividad. De este modo se ayuda a salir de los círculos viciosos, de la repetición de afirmaciones y prácticas que encierran a los grupos y a los individuos en problemas ya reiterados. (Villasante, 2006). Permite también explorar, descubrir, cultivar y desarrollar la identidad de una persona o comunidad (Ibídem), además de fomentar el establecimiento de las condiciones idóneas para que las personas excluidas en una comunidad puedan involucrarse en procesos tangibles.

En añadidura, a través del arte también se estimulan otras categorías de desarrollo personal (López, 2011) como la autoestima, los límites, la tolerancia a la frustración— no siempre las obras salen a la primera o cómo teníamos imaginado— la capacidad de empatía –cuando se trata de plasmar las experiencias o vidas de otras personas—, la negociación con el otro, etc. Estas categorías se reflejan en indicadores a lo largo de todo el proceso creador: en los bloqueos, repeticiones, estereotipo, miedos, los propios mensajes que se reflejan en las obras, con la verbalización de dificultades y motivaciones, etc.

A pesar de los beneficios expuestos que puede tener el arte hay que tomar ciertas medidas para no caer en errores comunes. Uno de ellos puede ser centrarse en la calidad artística de las producciones. No se puede perder de vista que el arte es fin, pero en

estos casos es también medio. Es por ello que la calidad debe olvidarse un poco para pasar a dar importancia al esfuerzo, al proceso y a las reflexiones creadas a partir del mismo. Otro de los errores comunes es usar el arte para crear lo que sería un museo del estigma o de las penurias. Hay que saber abordar las dificultades que encuentran las personas a través del arte pero sin atravesar una delgada línea. Esta línea es la que separa la libre elección de compartir la propia historia y dificultades, de la exhibición forzada y, muchas veces también estereotipada, de las limitaciones y dolores que se padecen o han padecido. (Olaechea y Engeli, 2011, p. 61). Así mismo, el arte exige un posicionamiento en el mundo como resultado de un proceso sostenido de experiencia, reflexión, evolución y compromiso con uno mismo (Ibídem, pag. 61). Dicho posicionamiento no puede ser orientado forzosamente en una dirección, pues cada persona debe realizar su recorrido, lo que dependerá del momento en el que se encuentre y de sus experiencias. Sin embargo, el arte si puede ser utilizado para incentivar la empatía, otros posicionamientos o crear disonancias cognitivas que hagan reflexionar sobre la dirección que se ha escogido para interpretar la realidad.

Después de todo lo expuesto, cabe aclarar que no es el objetivo de este programa trabajar desde la arteterapia, pues no se van a abordar las problemáticas expuestas desde la perspectiva de la psique humana. El fenómeno que abordamos tiene un marcado cariz social, por lo que preferimos hablar de Arte prosocial, una disciplina que tiene más que ver con la inclusión social: “Arte prosocial es el arte que ayuda a encontrar caminos socialmente positivos, educación, integración, desarrollo de grupos vulnerables, inclusión social, participación cívica o desarrollo de nuevos públicos y artistas poco ortodoxos” (Rico, 2011, p. 387).

### **2.3. El rap como herramienta de intervención**

Dentro de las disciplinas artísticas se encuentra la música. Como Punset explica (2005):

Las investigaciones más recientes han revelado que la música, al actuar sobre el sistema central, aumenta los niveles de endocrinas, los opiáceos del cerebro, así como los de otros neurotransmisores, como la dopamina, la acetilcolina y la oxitocina. (P. 134).



Estas endorfinas y hormonas son las que producen la motivación, la alegría, la gratitud, la satisfacción existencial, mejoran el sistema inmunológico y disminuyen el dolor. Todos estos sentimientos son, sin duda, deseables y buscados en la intervención social. Como afirma Rodríguez (2015) no cabe duda de que la música es una de las actividades artísticas que más presencia tiene en la adolescencia. El 83% de las personas en esta franja etaria escuchan música a diario. En la música los y las adolescentes encuentran modelos sobre los que construir su propia identidad fuera de la familia. Otro de los papeles de la música en esta etapa de la vida es el efecto catártico que tiene al facilitar la exteriorización de las propias emociones (Ibídem).

Dentro de los distintos tipos de música encontramos el rap. El rap es uno de los elementos de la cultura hip-hop, siendo los otros tres el graffiti, el turnbalis -arte que realiza la o el Dj con vinilos- y el break dance -baile que acompaña al rap-. El rap es un estilo musical con ritmos heredados de la percusión africana que nace al rededor de los años 70 en los barrios marginales de New York. La población afrodescendiente que vivía en dichos lugares sufría el constante acoso y marginación por parte de la sociedad. Fue entonces cuando surgió esta poesía adornada con ritmos constantes -siendo, por tanto, el mensaje lo más importante- como modo de protesta. Como Shusterman (2002) aclara el rap es un arte popular posmoderno que cuestiona algunas de las convenciones más tradicionales de la sociedad, como la diferencia de clases y la categorización de lo que es y no es arte -la dicotomía constante entre arte y artesanía-.

Sin embargo, a pesar de sus inicios de protesta y reivindicación social, el rap tiene numerosas facetas en la actualidad. Su éxito fue rápidamente aprovechado por las grandes discográficas. La intrusión del mercado en este arte lo ha dotado de naturaleza global y comercial (Ruiz, 2015). Esto ha hecho que, en ocasiones, se abandone el espíritu reivindicado de esta disciplina para abordar otros temas que la sociedad demanda -como el amor romántico, el consumismo, la violencia, o el consumo de drogas entre otros-. Otros de los riesgos presentes en este estilo musical es la violencia de género, pues muchas de las canciones reproducen estereotipos machistas que no contribuyen a la mejora de la situación de la mujer. Por otro lado, son pocas las mujeres que triunfan en este estilo musical, existiendo una barrera más en este sentido (Carrasco y Herrero, 2014).

En cuanto a su utilidad como herramienta en la intervención Psicosocial con personas adolescentes en riesgo de exclusión social es difícil negar su éxito. Como Ruiz (2015) comprobó en su estudio acerca de la construcción de la identidad a través de la música, los chicos y chicas con más riesgo de exclusión social expresaban escuchar estilos de música minoritarios como el rap o el rock. Esto tiene que ver con la accesibilidad del lenguaje y con la cercanía de las temáticas tratadas a su vida cotidiana. Además, a pesar de que el estudio concluía que la música no siempre marca la personalidad de las y los adolescentes no es así en el caso del rap. La totalidad de la muestra que escogió este estilo musical considera que los temas que escuchan les representan en su totalidad, adoptando esa actitud crítica como parte de sí mismas/os. No son pocos los programas y las/os profesionales que se han percatado de ello y han utilizado esta técnica artística para la intervención social. En dichos precedentes se asientan las bases del presente proyecto de intervención. Entre ellos encontramos programas como *Tiempo de Cambio*, que trabajaba con más de una treintena de jóvenes de Torrejón de Ardoz. Su objetivo era buscar vías de contacto con chicas y chicos de entre 14 y 18 años, con historias difíciles. Para ello se diseñó un programa de actuaciones pensado para garantizar un espacio educativo donde las y los menores pudieran expresarse a través de la música. Al mismo tiempo se pretendía que pudieran reconducir el malestar que les provocaban sus circunstancias socioeconómicas o familiares, así como fomentar espacios gratuitos para darles estabilidad emocional y calidad de vida, previniendo las situaciones susceptibles de intervención. El resultado fue un CD con 13 temas escritos por las chicas y chicos del taller sobre asuntos de gran calado social como los derechos de la infancia, el racismo, la violencia de género o la convivencia entre generaciones. Otro ejemplo lo podemos encontrar en las intervenciones realizadas en institutos del Bronx por el profesor –y estudiante de doctorado- Ian Levy que tienen como objetivo cubrir una necesidad de apoyo psicológico por parte del alumnado. Para él el rap es una herramienta para abordar situaciones emocionalmente difíciles, así como de aumentar nuestra inteligencia emocional. Encontramos también el caso del proyecto “Porque así soy yo” por el cual se trató de crear un clima de paz entre la población joven de colonias conflictivas de Zapopan –México- que presentaban conductas especialmente violentas. Por último, cuento con mis propias experiencias en la disciplina, trabajando con el rap en programas como medidas judiciales (Anexo 1), el programa Buscando fortuna con menores en

situación de exclusión (Anexo 2) o en intervenciones a través de la música en la cárcel de Navalcarnero con los presos del módulo 3.

Es, por tanto, una herramienta desde la que atraer a la participación y desde la que compartir un lenguaje común. Sin embargo, como todas las herramientas nos encontramos con muchos modos de utilizarlas y no todos ellos darán los mismos frutos. Para poder obtener beneficios a través del uso del rap en la intervención de ha de abandonar el paradigma tecnológico por el cual se buscan respuestas eficaces y rápidas para los problemas sociales. En primer lugar porque dichas recetas no existen y, en segundo lugar, porque a menudo dicha perspectiva pasa por unificar, homogeneizar y sublevar a las personas, sin tener en cuenta sus distintas características y necesidades. Desde el paradigma sociocrítico, en el que se inscribe el modelo de educación inclusiva, se tiene en cuenta la complejidad de las relaciones, así como los intereses, los valores y las acciones que pretenden cambiar las situaciones problemáticas (Iglesias y Cruz, 2013). El rap, como cualquier otra disciplina artística no puede ser abordado desde un solo camino, sino desde muchos diferentes, pues ese es el valor de la creatividad. Sólo de este modo se puede fomentar la capacidad crítica de las personas (Hernández, 2013), incentivando que creen su propio criterio. Mediante la creación guiada de letras la persona se obliga a seguir criterios de claridad, exactitud, relevancia, amplitud - considerar múltiples puntos de vista-, lógica, importancia y justicia, estándares todos ellos del pensamiento crítico (Blanco y Blanco, 2010). De esta manera se contribuye a establecer un *Locus de Control* (Rotter, 1966) en coherencia con la realidad -haciendo explícitas sus limitaciones y sus oportunidades-.

Además el rap como herramienta reúne fácilmente las características que Melendro y Monserrat (2013) identifican en una intervención exitosa con adolescentes en riesgo: permite una planificación flexible, puesto que se avanza en función del ritmo e intereses del grupo; se le da el protagonismo a las personas adolescentes que son las que construyen e interpretan la letra; fomenta la resiliencia, puesto que fomenta la creación de un vínculo en la relación educativa y crea modelos significativos de identificación; y favorece que se mezclen las intervenciones individuales y grupales, puesto que se pueden realizar canciones colaborativas, pero cada quién realiza su trozo de canción, dedicándole un espacio personal para la ayuda si fuese necesario.

Otra de las características de la disciplina artística del rap fácilmente observable es su facilidad para llevarnos al *estado del flujo*. El concepto de fluir fue acuñado por Csikszentmihalyi (2005) después de observar a diferentes artistas cuando estaban dedicando el tiempo a la disciplina a la que pertenecían. Estas personas a menudo pierden la noción del tiempo e incluso de sí mismas y describen sentirse en un estado de total armonía y felicidad. No tienen por qué tener, sin embargo, grandes expectativas de futuro en relación a la disciplina artística concreta que practiquen. Pues bien, el género musical rap adopta el termino flow como parte de sus características. Lo hace en el sentido estricto de mantener el ritmo con la base musical, pero también en un sentido más amplio en el que la persona se funde con la música, dejándose llevar por el ritmo y olvidándose de todo lo demás. Es la única disciplina que adquiere este término de forma tan explícita. La importancia de esto es que como Csikszentmihalyi (Ibídem) demuestra en sus estudios la gente es más feliz después de haber tenido una experiencia de verdadera fluidez. Además tiene efectos sobre el desarrollo de la creatividad, las cuotas de alto rendimiento, el desarrollo del talento, la productividad la autoestima y la disminución del estrés entre otros factores (Rubio y García, 20).

El rap como herramienta puede contribuir también, mediante la estimulación de todas las características nombradas con anterioridad, a la creación de nuevas metas. Estas metas van desde aquellas relacionadas con la tarea, con la autovaloración de la persona -experimentar el orgullo de tener éxito en una actividad-, con la valoración social -sobre todo cuando tu entorno no ha contribuido a que tuvieses éxito en ningún área- hasta otras relacionadas con la consecución de recompensas externas -ganar dinero, popular ideal, respeto...- (Algarra y Martínez, 2010).

#### **2.4. Inducción a la autopersuasión a través del rap:**

No son pocos los estudios psicológicos que se han realizado hasta ahora en materia de persuasión (Bohner y Wänke, 2002; Eagly y Chaiken, 1993; Knowles y Linn, 2004; Visser y Cooper, 2003). De ellos podemos extrapolar que la dirección - el cariz positivo o negativo que se le atribuya- y la cantidad de pensamientos -mayor número de pensamientos generados o mayor cantidad de procesamiento generado- determinan si un mensaje está induciendo a la persuasión o no. Además, estudios recientes demuestran que habría un tercer factor influyente en este proceso: la autoafirmación, o la confianza que la persona tenga sobre sus propios pensamientos-

relacionado a su vez con los factores psicosociales- (Briñol, Becerra, Gallardo, Horcajo y Valle, 2004). Sin embargo, poco se ha estudiado sobre el proceso de autopersuasión, generada o inducida por el cual la persona se convence a sí misma generando sus propios argumentos (Franzoi, 2007) a través de la estimulación que ejerce un agente externo. La generación de argumentos de forma activa a favor de un determinado curso de acción hace más probable que las actitudes cambien en la dirección de los mismos. Siempre y cuando el elemento de autoafirmación no sea nulo, este proceso tiene efectos mayores que la persuasión desde un agente externo, pues confiamos más en nuestros propios argumentos que en los del resto. Esta teoría tiene sus antecedentes en la intervención que Kurt Lewin llevó a cabo al principio de la década de los años cuarenta. El ministerio de agricultura de Estados Unidos quería fomentar el consumo de ciertos productos cárnicos. Aquellas amas de casa que participaron en una conferencia a favor del consumo de dichos productos apenas fueron persuadidas. Sin embargo, aquel grupo de mujeres que participaron en la creación de los argumentos obtuvieron un porcentaje mayor de persuasión.

El rap es la excusa perfecta para llevar a cabo un proceso de inducción a la autopersuasión, pues la persona deberá seleccionar la información, elaborarla e integrarla dando como resultado un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). Es un proceso totalmente explícito que puede ser orientado fácilmente en una dirección u otra dependiendo del objetivo educativo. Mediante la presente investigación aplicada evaluará la eficacia del rap como herramienta orientada a la inducción a la autopersuasión en cuestiones relacionadas con las perspectivas de futuro.

### 3. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigaciónn aplicada es constatar si la creación de mensajes musicales de estilo rap puede producir inducción a la autopersuasión sobre la percepción de posibilidad de cambio que tienen las personas participantes.

En cuanto a la **intervención psicosocial**, tiene como objetivo que las personas participantes sean capaces de:

- Identificar sus debilidades, amenazas, oportunidades y fortalezas.
- Aumentar su percepción de posibilidad de cambio –en sentido positivo- después de participar en el proyecto.

## **Hipótesis**

H0: la creación de mensajes musicales de estilo rap tiene nulos efectos en la percepción que tiene la persona sobre sus posibilidades de cambio.

H1: la creación de mensajes musicales de estilo rap influye de manera significativa en la percepción que tiene la persona sobre sus posibilidades de cambio.

## **3. PLAN DE TRABAJO**

### **4.1. Ámbito/Población-diana.**

El presente programa pretende dar cobertura a 30 chicos y chicas de edades comprendidas entre los 10 y los 17 años que se encuentren en riesgo de exclusión social -fracaso escolar, familia desestructurada, perceptores de la Renta Mínima de Inserción, etc.-.

### **4.2. Procedimiento general.**

El programa tendrá una duración total de un año. Constará de dos grupos divididos por edades: uno de 10 a 12 años y otro de 12 a 17. Las intervenciones se realizarán dos días en semana con una duración de una hora y media por grupo (ejemplo: lunes y miércoles de 17:00 a 20:00 horas). El motivo por el que he tomado la decisión de dividir la población en estas franjas etarias se debe a dos razones fundamentales: la diferencia de periodos de proceso de pensamiento (Piaget y Inhelder, 1997) en las que se encuentran –operaciones concretas para las personas de entre 7 y 11 años y periodo de operaciones formales de 12 años en adelante- ;y porque para el presente proyecto es necesario que haya un clima grupal positivo y al estar dividido el sistema educativo en esta misma franja etaria romper los lazos de socialización secundaria ya creadas podría ser negativo (Durkheim y Debesse, 1975).

### **4.3. Módulos o fases de la intervención.**

Primera fase. Captación: durante esta primera parte se realizará la captación de las chicas y chicos participantes en el programa. Para ello se recurrirá a personas y trabajadores/as clave del entorno- servicios sociales, orientadores/as de los centros educativos, educadores y educadoras de otros proyectos, asociaciones vecinales, asociaciones de madres y padres...-. Una buena relación y coordinación con servicios sociales y las orintadoras/es de institutos puede conllevar derivaciones de chicos y

chicas que cumplan el perfil buscado en el programa. Para hacer captación directa se realizarán actuaciones de rap en los espacios de recreo de los centros educativos y en la plaza del barrio -momento que se aprovechará para informar y animar a la participación de manera verbal y con un folleto-. Es importante que la mitad de las personas que actúen pertenezca al género femenino de manera que se anime a participar implícita y explícitamente a chicas y que se rompa el sesgo de género de este estilo musical. Otra de las estrategias que se usará para la captación será la técnica de “la bola de nieve”, por la cual se instará a las personas que se apunten al programa a que avisen a sus amigos y amigas para que también puedan participar. A pesar de que la captación se concentrará en el primer mes del proyecto la matrícula estará abierta durante el primer trimestre del mismo. Se valorará para entrar a participar en el programa la presencia de factores de riesgo personales, familiares o del entorno.

Segunda fase. Evaluación inicial y creación de clima colaborativo: en una segunda etapa del proyecto, cuando las y los participantes se hayan incorporado se realizarán las evaluaciones iniciales- cuestionario ESAGE y matriz DAFO-. Ambas herramientas nos permitirán conocer cuál es el estado de las personas participantes -su *Locus de Control*, la percepción de posibilidad de cambio que tienen y el tipo de *Pauta Explicativa* por el que se guían-. Además, nos permita evaluar el programa, pues la misma técnica será utilizada al finalizar el proyecto. Para poder conocer más en profundidad por qué han identificado unos factores u otros se dará la posibilidad de exponer al grupo el DAFO o, en el caso de que no se quiera compartir, escribir una pequeña redacción en formato de carta a una misma/o en el que se detallará cada aspecto elegido. La decisión de utilizar una herramienta que identifica también aquellos aspectos que no contribuyen al cambio –como es el caso del DAFO- tiene que ver con que para desarrollar la *Agencia Personal* es necesario no sólo conocer los factores facilitadores, sino también aquellos que dificultan y la manera de afrontarlos. Centrarnos sólo en los factores facilitadores puede contribuir a crear futuras situaciones de frustración, pues no se puede olvidar que las tesituras con las que conviven estas personas no son fáciles de afrontar.

Para favorecer la realización de esta última tarea se tratará de crear un clima agradable con el que empezar a trabajar, así como el conocimiento entre las personas participantes para crear sentimiento de equipo positivo. Para ello comenzaremos por reunirnos con las familias, pedirles colaboración y ofrecerles nuestra ayuda en la medida de lo posible. Trabajar en coordinación con las familias puede ser esencial a la

hora de trabajar con chicos y chicas en situaciones críticas difíciles de comprender con una sola perspectiva. Se pactaran las normas de convivencia y realizarán técnicas de presentación, distensión, cooperación y cierre con los chicos y chicas participantes para facilitar la expresión de sentimientos y experiencias y la escucha activa (Organización Mundial de la Salud, sf.). Esta fase de creación de sentimiento de clima grupal positivo se alargará durante una gran parte del proceso volviendo a ella cada vez que fuese necesario.

Tercera fase. Elaboración de temas musicales: una vez se haya logrado crear un clima distendido, de participación y respeto mutuo se comenzará a trabajar con el rap como herramienta educativa. Para ello se realizará una introducción a la cultura Hip-Hop y al estilo musical rap –contenido, rima y flow o flujo de palabras-. En esta tarea nos apoyaremos de presentaciones visuales así como de materiales audiovisuales existentes. En todos estos casos es necesario resaltar el papel de la mujer que por cuestiones ideológicas y sociales se encuentra invisibilizado. Una vez se haya introducido al mundo del rap se empezará a trabajar en temas que estén relacionados con las amenazas y dificultades que más se hayan repetido en los DAFO. Los temas serán colaborativos y la estructura de trabajo será la siguiente:

- Decisión conjunta del tema a tratar (de entre los que han aparecido en las matrices DAFO).
- Búsqueda de información y de ideas mediante lectura de textos, visionado de películas o documentales relacionados con la temática, escucha de otras canciones, vivencias que quieran compartir con sus compañeras y compañeros, etc.
- Exposición y selección de aquellas que se vayan a abordar en la canción. Se tratará de dar siempre una perspectiva positiva que deje un buen sabor de boca - sin dejar de ser realistas-. Para sacar el máximo número de ideas posibles recurriremos a técnicas creativas como la Lluvia de Ideas, Los Seis Sombreros para Pensar, Prospectiva (Margheritis y Santagelo, sf.)
- Reparto de las ideas en el grupo para la elaboración de las diferentes partes de la canción.
- Puesta en común de las letras y retoques de las composiciones.
- Ensayo.
- Grabación de los temas.
- Posibilidad de grabación de videoclip.

Ejemplo del proceso:



- Se decide por acuerdo común que el tema a tratar es la falta de integración y de oportunidades para algunos de los colectivos a los que perteneces –minorías étnicas, de un barrio determinado, provenientes de familias monoparentales, etc.

- Para tomar ideas se recurre al conocimiento colectivo que las chicas y chicos poseen, se analizan canciones relacionadas con esa temática concreta como es el caso de “El rap está contra el racismo” o “Tierra prometida”; se visita la asociación Movimiento Contra la Intolerancia y se plantea la posibilidad de recibir alguna exposición acerca del tema; se visionan películas como “Samba” – que aborda las dificultades de las personas inmigrantes-; etc.

- Después de haber hecho una aproximación más profunda al tema se procederá a recopilar las ideas de las chicas y chicos para elaborar la canción. Para ello se utilizarán técnicas de creatividad. Se buscará ante todo que la canción acabe con tintes de superación y positivismo.

- Una vez que se hayan escogido las ideas principales a desarrollar se repartirán de modo equitativo para proceder a hacer las letras que compondrán la canción. Para ello se tendrá que escoger una base musical que enmarque la canción. Cada chico o chica elaborara la letra desarrollando las ideas que le hayan sido asignadas, formando parte estas de la canción grupal. Podrán contar siempre con la ayuda del grupo y de la educadora o educador si surgen dificultades, pero se tratará sólo de orientar en el proceso.

- Cuando las letras estén acabadas deberán exponerse en grupo para buscar mejoras mediante la opinión grupal. Se tratará de que este proceso sea lo más positivo posible y que venga avalado por el sentimiento grupal de mejora y colaboración.

- Una vez que las letras hayan sido revisadas de manera grupal se procederá al ensayo y posterior grabación. Si se considera oportuno se grabará un video musical.

Todos los temas serán realizados de manera conjunta y colaborativa a excepción de un tema final y personal que cada persona elaborará utilizando como guion su DAFO personal. Durante el programa deberá encontrarse un espacio temporal en el que separar al grupo por sexo para elaborar un tema acerca de las dificultades de género que cada grupo encuentre. La razón por la cual se toma la decisión de hacer estas sesiones de manera segregada es para evitar que los espacios de participación sean acaparados por el sector masculino y que se cree un clima de intimidad que permita tratar temáticas que de otra forma costaría más abordar.

Cuarta fase. Exposición de las obras al público: durante esta cuarta parte se mostrará a otras personas el material elaborado mediante un “acto-concierto” en el que los chicos y chicas explique el por qué de las canciones y las interpreten. De esta manera se facilitará aun más la interiorización de los mensajes y se dará pie a la inducción a la autopersuasión -además de aumentar la autoestima, la seguridad en una misma/o, la percepción de éxito, etc.-.

Quinta fase. Trabajo individual y evaluaciones finales: para finalizar el proyecto las personas participantes volverán a realizar el DAFO personal, lo que nos permitirá comparar y constatar si han cambiado sus percepciones respecto al comienzo del programa, y además servirá de guion para realizar un tema personal. Este tema comenzará por exponer las dificultades y amenazas de su vida para terminar con las fortalezas y oportunidades en las que piensan apoyarse para vencer a las primeras. El material que resulte de esta actividad será utilizado para la evaluación del programa. Por último se volverá a pasar la escala ESAGE para poder realizar así la evaluación del impacto del programa. En esta última fase también se tratará de que las personas participantes creen una asociación con el que poder seguir construyendo sus letras y actuaciones. Para ello se tratará de crear un vínculo entre la asociación y las instituciones públicas para tratar de negociar la cesión de un espacio y la colaboración continuada en diferentes actos.

Sexta fase. Análisis de resultados y realización de informes: en este periodo se analizarán los resultados y elaborará la memoria e informes finales pertinentes.

#### **4.4. Evaluación.**

Inicialmente se realizará una *evaluación de la planificación* junto a los y las agentes clave del lugar de trabajo -servicios sociales, equipo de orientación de los centros educativos, personal de otros programas socio-educativos, etc.-. Dicha evaluación tendrá como objetivo comprobar que no nos solapamos con horarios y actividades con otras entidades que trabajen en la misma zona. Además se tratará de que haya coordinación, y una serie de actividades conjuntas que pueda contribuir aunar fuerzas en este mismo sentido.

Durante todo el proyecto habrá una *evaluación continua* de la asistencia y de la satisfacción con las actividades, de modo que se puedan ir corrigiendo las dificultades antes de que estas se cronifiquen. Esta evaluación se realizará a través de una satisfacción hoja de satisfacción que será cumplimentada por las personas que

participan en el proyecto de manera periódica. Así mismo, las y los profesionales del equipo registrarán los momentos más significativos de la sesión en un documento de seguimiento -que servirá para coordinarse con otros agentes educativos del entorno-.

La *evaluación final o de resultados* se realizará mediante tres herramientas: la escala ESAGE, las matrices DAFO personales y el tema individual elaborado al término del proyecto.

Para medir si hay un cambio de actitud en relación a la *Agencia Personal*, el *Locus de Control* y la *Resiliencia* se realizará un Pretest- Postest de la escala ESAGE (Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin, Guivaudan, 2007) conformada por dos subescalas: agencia personal con 34 reactivos y empoderamiento con siete. Ambas escalas cuentan con buenos valores de consistencia interna (Alphas de Crombach de .718 y .749 respectivamente). El cuestionario (Anexo 3) agrupa ítems que están relacionados con la auto-eficacia, la autodeterminación, el control sobre las conductas, el pensamiento independiente, la identificación de necesidades de cambio, el miedo al éxito, el reconocimiento del aprendizaje propio, la percepción del contexto o el control sobre el entorno -todas ellas abordables mediante la creación de mensajes musicales de estilo rap, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo del marco teórico-. Se trata de una escala auto-aplicable y de tipo *Likert* de frecuencia con 4 opciones: “nunca”, “casi nunca”, “casi siempre” y “siempre”. Es un instrumento novedoso porque conecta el nivel micro -la agencia personal- con el nivel macro -el empoderamiento- adhiriéndose de este modo al concepto glocal.

Además se realizarán matrices DAFO personales al inicio y al final del programa que se podrán comparar para verificar si han cambiado los argumentos utilizados, y la *Pauta Explicativa*.

También se utilizarán los temas finales individuales para evaluar el cambio de conducta respecto a la situación inicial de cada persona participante, así como la *Pauta Explicativa* y el nivel de *Indefensión Aprendida*.

En cuanto a la *evaluación de seguimiento* se realizará una reunión trimestral al término del programa con los chicos y chicas para ayudarles en la gestión de espacios y materiales, así como para negociar la realización de actos con las instituciones públicas. Además habrá varias personas de la asociación encargadas de mandarnos un registro mensual sobre el trabajo realizado.

#### **4.5. Análisis de datos.**

Los resultados del pre/post de la escala ESAGE serán analizados partir de la prueba T de Student para muestras relacionadas. Para la realización de los cálculos matemáticos, se contará con el apoyo del programa informático de análisis estadístico SPSS 17.0.

Las matrices DAFO generadas al inicio y al término del programa serán analizadas mediante un Análisis de Contenido Clásico con el fin de categorizar las respuestas, sus frecuencias y cuáles tienden a desaparecer y a emerger con la intervención psicosocial.

El tema elaborado será analizado por medio de un Análisis de la Argumentación que nos permitirá acceder a los recursos y argumentos que utilizan las personas para persuadirse. El fin último de este análisis es ver qué premisas dan lugar a conclusiones más positivas y empoderantes con el fin de usar esta información en futuras intervenciones.

Para la realización de estos dos últimos análisis nos apoyaremos en el programa QDA Miner.

## 5. TEMPORALIZACIÓN

	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Marzo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
Captación	X	X	X									
Pretest		X										
Generación de identidad grupal positiva		X	X	X								
iniciación al rap			X	X								
trabajo en temas communes				X	X	X	X	X				
Exposición de los temas								X	X			
Elaboración del tema personal										X	X	
Evaluación de resultados y elaboración de informes finales												X

El presente esquema es un resumen temporal orientativo del proyecto. La fase de captación, a pesar de concentrarse en el primer mes estará activa durante todo el primer trimestre, pues al ser un proyecto coordinado con otros agente educativos del entorno— orientadoras/es de centros educativos y servicios sociales- es predecible que haya un flujo más o menos constante de derivación de chicos y chicas. Por esta misma razón la generación de una identidad grupal positiva también será un aspecto importante y continuado durante todo el proyecto.

## 6. PRESUPUESTO

- Personal con cargo al proyecto:

Dos educadoras/es o profesionales del ámbito social con un contrato laboral (Convenio Estatal de Intervención Social) por obra o servicio determinado a tiempo parcial con una jornada de 12 horas semanales durante 12 meses (más dos pagas extraordinarias) para la implementación y evaluación del programa.

- Sueldo bruto: 500 euros al mes x 2 x 14 meses = 14.000 €
- Seguridad Social : 5460 €
- IRPF: 280 €
- TOTAL Personal: 19.470 €

- Material inventariable:

No habría gastos de esta índole, pues la Asociación Garaje, desde la que se enmarcaría el presente proyecto, cuenta con el material no fungible necesario para la realización del mismo: estudio de grabación, ordenadores, proyector, equipo de sonido -altavoces, microfonía, mesas de control de sonidos...-.

- Material fungible:

Material de papelería necesario para llevar a cabo las sesiones: 30 cuadernos, lapiceros, gomas, rotuladores, bolígrafos, papel continuo, cartulinas... (400 euros)

- Otros gastos:

Para la realización del presente programa se pedirá colaboración de las instituciones públicas del lugar en la cesión de un espacio en el que trabajar.

- Contratación de servicios de diseñador gráfico por 20 horas a 15€ la hora: 300€.
- Impresión y reparto de cartelería y folletos informativos: 350€
- Gasto de teléfono de empresa 30€ al mes \* 12 meses= 360 €

<b>Tipo de gasto</b>	<b>Justificación</b>	<b>Subvención solicitada</b>	<b>Subtotales</b>
Personal con cargo al proyecto	Nóminas TC,S Seguridad Social Declaración IRPF MOD 111	19. 470 €	19. 470 €
Material Fungible	Facturas	400 €	19.870 €
Otros gastos	Facturas	1.110 €	
<b>TOTAL</b>			<b>20.980€</b>

## **7. VIABILIDAD**

El presente proyecto pretende enmarcarse en la asociación en la que estos momentos me desarrollo laboralmente “Garaje de Magni”, una asociación con más de 10 años de experiencia en la intervención social y comunitaria que todos los años lleva a cabo proyectos con subvenciones de organismos privados. Este último año la fundación “Obra Social La Caixa” ha nombrado a su proyecto “Buscando Fortuna” como finalista a los proyectos más innovadores. Su experiencia y consejo facilitarán que el presente proyecto cumpla los requisitos para tener más posibilidades de recibir una subvención y sea implementado con éxito.

Así mismo, la fundación Obra Social La Caixa publica todos los años la convocatoria “Art for Change” que tiene como objetivo dar subvenciones a proyectos artísticos que impliquen la participación activa de personas en situación de vulnerabilidad. La voluntad de la misma es darles voz, igualdad de condiciones y oportunidades y visibilidad social a través de la participación en un proceso creativo. El presente proyecto comparte los objetivos de esta iniciativa de La Caixa, por lo que cabe la posibilidad de presentarlo a dicha convocatoria.

Además este trabajo daría continuidad al que se está realizando con el proyecto “Buscando Fortuna” -localizado en el barrio de La Fortuna- lo que La Caixa valora como criterio para aprobar subvenciones.

Por otro lado, la presente propuesta es una propuesta que se complementa a otros proyectos de ocio y tiempo libre y apoyo educativo, pues tiene como población diana a aquellos chicos y chicas que no acuden a ninguno de esos recursos por falta de interés o motivación.



## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algarra Delicado, L. D. y Martínez Jerez. (2010). Motivación de logro. Iniciativa. En A. Caruana Varó (Coord.). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp. 249-269). Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Educació.
- Amorós, A. (1995). División sexual del trabajo. En C. Amorós (Dir.). *10 palabras clave sobre mujer*. (pp. 257-295) Pamplona: verbo divino.
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.
- Blanco Portillo, M. y Blanco Peral, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana Varó (Coord.). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp. 322- 339). Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Educació.
- Bogner, G y Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitud change*. Hove, RU: Psychology Press.
- Briñol, P., Becerra, A., Gallardo, I., Horcajo, J. y Valle C. (2004). *Validación del pensamiento y persuasión*. *Psicothema*, 16 (4), 606-610.
- Carrasco Florido, L. y Herrero Casado, L. (2014) *Demostrar más para ser una más. Mujeres y Hip-Hop en el estado español*. Madrid: Asociación Garaje de Magni.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Cyrułnick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Constitución Española. *BOE de 29 de diciembre de 1978*.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Editorial Kairós.
- de Bono, E. (2006). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- de Dios Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de psicodidáctica*, 11(1), 7-24.
- Durkheim, E., & Debesse, M. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (2005). *The Psychology of attitudes*. San Diego, CA: Harcourt Brace.
- Franzoi, S.L. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill.

- Hernández Martínez, N. (2013). *Estimular la capacidad crítica del alumnado. La música rap en Educación Primaria*. (Trabajo Final de Grado. Trabajo no publicado). Universidad Internacional de La Rioja: La Rioja.
- Iglesias Galdo, A. y Cruz López, L. Adolescencia y vulnerabilidad social: el compromiso de un modelo inclusivo en educación. En S. Torio López, O. García- Perez, J. V. Peña Calvo, y C. M. Fernández García. *La crisis social y el Estado del Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. (pp. 99- 104). Girón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Encuesta de condiciones de vida*. Gobierno de España.
- Knowles, E. S. y Linn J. A. (eds.). (2004). *Resistance and persuasion*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ley orgánica 1/ 1996, de 15 de enero, de Protección, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- López Fernández Cao, M. (2011). Cómo hacer una sopa con piedras: el arte como herramienta de intervención y mediación social. Construyendo sociedades más creativas. En A. Carnacea Cruz y A. Lorenzo Cámara (Coords.). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. (pp. 97- 129). Madrid: Grupo 5.
- Margheritis, M. L. y Santagelo, M. A. (s.f.). *Las técnicas de creatividad. Un enfoque sobre su utilidad*.  
 ----- De la función estética y pedagógica a la función social y terapéutica. En A. Carnacea Cruz y A. Lorenzo Cámara (Coords.). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. (pp. 69- 95). Madrid: Grupo 5.
- Martínez Amorós, S. y Zaplana Cantó, E. (2010). El control ambiental. Desarrollando el control interno. En A. Caruana Varó (Coord.). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp. 202- 220). Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Educació.
- Melendro Estefanía, M. González Olivares, A. L. y Rodríguez Bravo, A. E. (2013). Estrategias eficaces en la intervención Socioeducativa con adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. (22), p. 105.

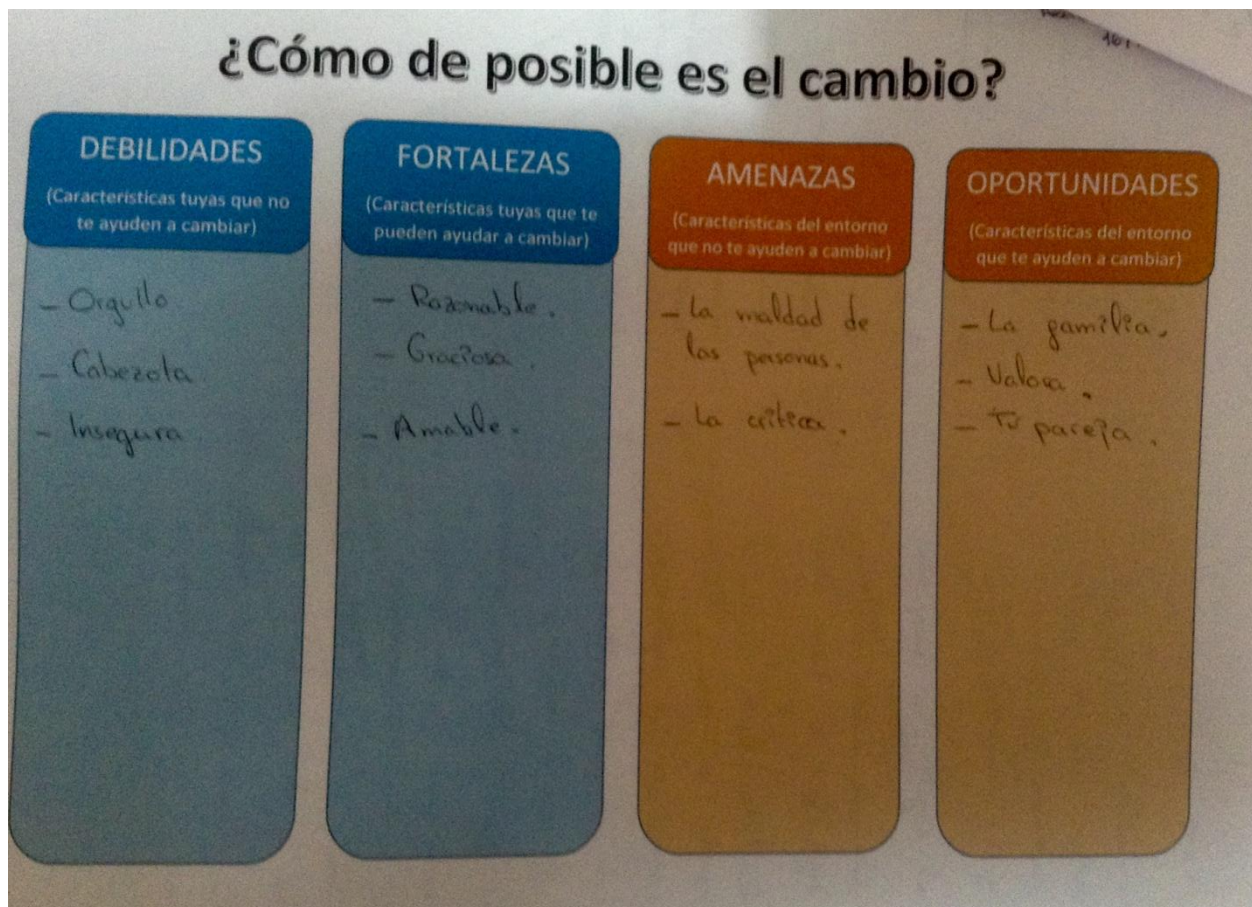
- Melendro Estefanía, M. y Montserrat Boada, C.(2013). Intervención socioeducativa eficaz con adolescentes en riesgo de exclusión: aportaciones desde la Pedagogía Social. En S. Torío López., O. García- Pérez., J. V. Peña Calvo. y C. M. Fernández García. (Coords.). *La crisis social y el Estado de Bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social*. (pp. 285-290). Gijón: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Ojeada López, M. y Serrano Navarro, A. (2011). El arte en su función social: arte, igualdad y mujer. En A. Carnacea Cruz y A. Lozano Cámara (Coords.). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. (pp. 145- 153). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Olaechea, C. y Engeli, G. (2011). Maneras de ver la realidad social a través del prisma de la creatividad. En A. Carnacea Cruz y A. Lozano Cámara (Coords.). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. (pp. 47-67). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Organización Mundial de la Salud. (sf.). *Técnicas de cierre y evaluación*. Consultado en [http://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=10910%3A2015-tecnicas-de-cierre-y-evaluacion&catid=7648%3Adinamicas-grupales-sobre-utilizacion-grupos&Itemid=41493&lang=es](http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=10910%3A2015-tecnicas-de-cierre-y-evaluacion&catid=7648%3Adinamicas-grupales-sobre-utilizacion-grupos&Itemid=41493&lang=es)
- Palomar Lever, J., & Valdés Trejo, L. M. (2004). Pobreza y locus de control. *Interamerican Journal of Psychology*, 38(2).
- Peterson, C., y Steen, T. A. (2005). Optimistic explanatory style. En C. R. Snyder y S.J. López (Eds.). *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 244-256). New York: Oxford University Press.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.
- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento. *Revista Interamericana de Psicología*. 41 (3), pp 295-304.
- Pluma, A. M. (2010). La inclusión desde uno mismo. La Agencia como motor de cambio en los procesos de exclusión social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, (48), 98-116.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

- Prochaska, J. (1979). *Systems of psychotherapy: A transtheoretical analyses*. Chicago: Dorsey Press.
- Rebollo Vilora, A., Sánchez Yáñez, M. S. y Caruana Vañó, A. (2010). El optimismo. Aplicaciones educativas. En A. Caruana Varó (Coord.). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp. 161- 184). Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Educació.
- Rico, L. (2011). Ventillearte: Arteprosocial. En A. Carnacea Cruz y A. Lozano Cámara (Coords.). *Arte, Intervención y Acción Social. La creatividad transformadora*. (pp. 387- 400). Madrid: Editorial Grupo 5.
- Rodríguez, S. (2013). *Superando el adultocentrismo*. Santiago de Chile. UNICEF. Disponible en: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Superando% 20el% 20Adultocentrismo, 204](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Superando%20el%20Adultocentrismo,204).
- Rodríguez, Á. R. (2015). El papel de la música en la construcción de una identidad durante la adolescencia. *Sineris. Revista de musicología*. 22, 1-42.
- Rubio Oya, F. y García Cremades, C. (2010). La experiencia de fluidez en educación. En A. Caruana Varó (Coord.). *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*. (pp. 90- 109). Generalitat Valenciana: Conselleria de d'Educació.
- Sapolsky, R. M. (2008). *¿Por qué las cebras no tienen úlcera?: La Guía del estrés*. Madrid: Alianza Editorial.
- Save the Children. (2014). *Pobreza infantil y exclusión social en Europa. Una cuestión de derechos*. Bruselas: Save the Children.
- Seligman, M. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. y Mainer, S. F. (1975). Learned Helplessness: Theory and evidence. *Journal of experimental psychology*, 105, 3-46.
- Shusterman, R. (2002) *Estética Pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Barcelona: Idea Books.
- Villasante, T. R. (2006). *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Visser, P. S. y Cooper, J. (20003). Attitude change. En M. A. Hogg y J Cooper (eds.). *The Sage handbook of Social Psychology* (pp. 211- 231). Londres: Sage.

## 9. ANEXOS

Anexo 1. Ejemplo de DAFO personal (A) , canción de rap individual basada en el DAFO (B) y estribillo colaborativo (C) trabajado con chicas del programa de Medidas Judiciales de Medio Abierto:

(A)



(B)

## A veces pienso

La maldad de la gente muchas veces te impide continuar.

Las críticas y la envidia unidas al orgullo y la inseguridad pueden dificultar la lucha del día a día.

La lucha diaria contra el mundo es dura y hay cosas que no te ayudan, pero todo se puede superar con algo de ayuda.

La familia y los amigos serán esa ayuda que tanto se necesita en la vida.

Cosas de tu alrededor que te ayudan a luchar son las cosas que tienen verdadero valor.

Valora lo que tienes.

Valora tus cualidades y virtudes.

Valora todo aquello que no tienes.

Lucha por todo aquello que tú quieres.

La lucha diaria contra el mundo es dura pero solo necesitas un poco de ayuda.

Tu entorno, tu amabilidad y astucia, tu forma de ver la vida de colores aquello que te enseña el significado de la felicidad.

Con ayuda todo se puede conseguir.

Nunca te dejes vencer

Valora lo que tienes.

Valora tus cualidades y virtudes.

Valora todo aquello que no tienes.

Lucha por todo aquello que tú quieres.



(c)

Tocanaula no estás sola  
tiene salida este callejón  
el tiempo es la salvación  
sin esfuerzo no hay solución.  
Resiste que al ser positivo todo  
saldrá mejor.  
Todo es posible con perseverancia  
y ilusión.

## **Anexo 2. Canción a las madres elaborada de manera conjunta por menores en situación de exclusión del programa Buscando Fortuna:**

### **Letra chico de 11 años:**

Eres la mejor madre  
Por mi te buscas la vida  
Haces que no me muera  
Y llenas la nevera de comida  
Me llevas a la escuela y también al río  
Haces que por la noche yo no tenga frío  
Podré tener la razón  
Por ti me late el corazón  
Me cuidarás hasta que me muera  
Haces que tenga todo lo que quiera  
Lo que digan a mí me importa un bledo  
Yo creo que contigo ya no tengo miedo  
Por el día cuidas mis pasos,  
Por las noches mis sueños.  
Piensan que la vida son como tiros rasos  
Porque todo vaya bien poner todo tu empeño  
Que ni con la lluvia en mi corazón  
Se borrarán tus pasos.

### **Letra chico de 13 años:**

El KidFlow viene con la luz  
Quiero que salga la tinta  
Pero si te vas nunca será azul  
Y si no fuera por mi querida madre  
Jamás de los jamases tendría esta virtud  
Siempre querré a mi madre  
Ella me ha quitado el hambre  
Y si alguien la hace daño jurare  
¡¡vengarme!!  
Lo siento si he entrado al rap unos años  
antes  
Ella solo me dice que siempre hacia  
delante  
Yo siento lo que ella siente  
Sé que de verdad me quiere  
Solo curra duro para mantenerme  
Y ahora te agradezco que siempre has  
sabido entenderme  
Gracias a ti sigo estando sonriente...

### **Estribillo:**

Ay madre ,ay madre  
Sigo esperando a que la lluvia pare

Mi madre , su madre  
El día que te vayas la puerta se cerrará con llave,  
Por eso no quiero que esto se acabe.

### **Letra chico 13 años:**

Que no se nos quejen ,  
sentimiento extraño  
Ella me protege,  
Nadie me hace daño.  
Por mi se parte el brazo,  
me das tus consejos  
Corazón hecho pedazos ,  
Solo de pensar en ello.  
No dejes de amarme,  
Tú siempre me cuidas  
Yo tengo tu arte,  
Y tú eres parte de mi vida.  
Quiero tenerte siempre,  
No te alejes de mí  
Me tuviste en tu vientre,  
Y aquí estoy gracias a ti.

### **Letra chico 12 años:**

Tu dinero siempre das  
También me diste la vida  
Siempre me has cuidado  
Gracias mamá.  
También te agradezco  
Que de mayor  
seguro que me cuidarás .  
No te pido que hagas nada más  
ahora me toca,  
cuidarte  
A ti día a día  
Todo esto  
lo Hago por ti  
porque todas las  
Mañanas Tú me animas .  
Tú me alimentas  
Siempre con tu comida  
Por eso  
Llevo para siempre  
En mi pecho tu sonrisa.



**Anexo 3. Escala ESAGE** (Pick, Sirkin, Ortega, Osorio, Martínez, Xocolotzin, Guivaudan, 2007):

	Nunca	Casi Nunca	Casi Siempre	Siempre
Me es difícil expresar mi opinión públicamente				
Me siento insegura/o con mis decisiones				
Dejo las cosas a medias				
Tengo iniciativa para hacer las cosas				
Me cuesta trabajo terminar lo que estoy haciendo				
Me es difícil saber qué esperar de la vida				
Exijo mis derechos aunque otras personas no estén de acuerdo				
Busco la solución a un problema aunque otras personas me digan que no la hay				
Me da vergüenza equivocarme				
Cumplir con mis planes está fuera de mi control				
Cuando tengo un problema sé lo que necesito para solucionarlo				
Me da vergüenza hablar en público				
Oculto mis errores para que nadie se dé cuenta				
Encuentro soluciones novedosas a problemas difíciles				
Me desespero ante situaciones difíciles				
Me gusta planear mis actividades				
Siento que tengo poco control sobre lo que me pasa				
Hago menos cosas de las que soy capaz				
Me siento incapaz de cumplir lo que me propongo				
Me es difícil saber con quién cuento				
Solo me motivan las cosas fáciles				
Le doy mucha importancia a las opiniones de las demás personas				

Me da miedo que me elogien				
Me gusta tener responsabilidades				
Me quejo a las autoridades cuando hay injusticias				
Es mejor tomar decisiones que esperar a ver lo que pasa				
Sé por qué me pasan las cosas				
Me gusta ser la primera/o en hacer cosas nuevas				
Me es fácil tomar decisiones				
Hago lo que creo que es mejor para mí sin importar lo que otras personas crean.				
Me da vergüenza cobrar lo que me deben				
Tengo que aguantarme con la vida que me ha tocado				
Conozco las leyes de mi país				
Pienso que este mundo lo dirigen aquellas personas que tienen el poder				
En mi entorno ayudo a resolver los conflictos que se presentan				
En mi entorno participo en las decisiones que se toman				
Opino sobre lo que debe hacerse para mejorar mi entorno				
En mi entorno conozco a las autoridades que me representan				
Sé cuáles son los problemas de mi entorno				
Me quedan muy claros los planes que el gobierno tiene para mi entorno				
Quiero lograr cambios en mi entorno				