

Universidad Siglo 21



Trabajo Final de Grado: Plan de Intervención
Licenciatura en Psicología
Vulnerabilidad y Conductas de Riesgo en la Actualidad: Competencias Emocionales en
la Convivencia Escolar del I.P.E.M N.º 193 José María Paz
Carballo Malem Jorge Rachid
PSI03464
Director de Tesis: Dr. y Lic. Pereyra, Rubén
Córdoba, Agosto 2020.

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen | 3 |
| Introducción | 5 |
| Línea estratégica de intervención | 7 |
| Resumen de la Organización | 11 |
| Delimitación de la necesidad o problemática objeto de la intervención | 16 |
| Objetivos | 23 |
| <i>Objetivo General:</i> | 23 |
| <i>Objetivos Específicos:</i> | 23 |
| Justificación | 24 |
| Marco Teórico | 28 |
| <i>Contextualización de la violencia:</i> | 28 |
| <i>Características principales de la población en estudio:</i> | 30 |
| <i>La convivencia en las escuelas:</i> | 32 |
| <i>Dispositivo de intervención:</i> | 35 |
| Actividades | 41 |
| Diagrama de Gantt | 65 |
| Recursos | 66 |
| Presupuesto | 67 |
| Evaluación | 68 |
| Resultados Esperados | 70 |
| Conclusión | 71 |
| Referencias | 73 |
| Anexo | 80 |

Resumen

El actual Plan de Intervención se enmarca dentro del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Siglo 21. El proyecto comienza con la adopción de la línea temática estratégica “Vulnerabilidad y Conductas de Riesgo en la Actualidad”, desde la cual se realiza un examen minucioso del perfil institucional del colegio secundario IPEM N° 193 José María Paz. Como resultado de la exploración de las cualidades institucionales se identifica como problemática emergente: el malestar presente en la convivencia y el clima escolar. A partir del análisis organizacional y el testimonio de los miembros de la comunidad educativa resulta evidente una demanda de recursos que permitan optimizar los vínculos alumno – alumno y docente – alumno, para lo cual se propone la implementación de un taller dirigido al desarrollo de habilidades socio emocionales. La estructura del programa está prevista para ser desplegada en una totalidad de seis encuentros con frecuencia semanal, las actividades permiten el fortalecimiento de competencias intra e interpersonales y el empleo de técnicas de resolución de conflictos. Al concluir el entrenamiento de inteligencias emocionales, sociales y comunicacionales se realizará una evaluación del impacto logrado con el propósito de valorar la efectividad, el grado de adquisición de las herramientas provistas y a su vez efectuar recomendaciones de seguimiento pertinentes.

Palabras claves: *Inteligencias Múltiples, Inteligencia Emocional, Dispositivo Taller, Convivencia Escolar, Adolescencia.*

“Educar la mente sin educar el corazón, no es educación en absoluto.”

-Aristóteles

Introducción

El proyecto de intervención actual se interesa por el estudio y la promoción de relaciones humanas saludables en el seno de la vida escolar. La iniciativa surge como resultado del análisis institucional del IPEM N°193 José María Paz de la localidad de Saldán, dicho establecimiento al igual que su comunidad se encuentran atravesados por variables contextuales y características socio demográficas que lo configuran como un territorio ambivalente, es decir que presentan condiciones fértiles y vulnerables al mismo tiempo. Esta percepción dual del espacio educativo opera como un arma de doble filo, en el sentido de que las experiencias que acontezcan en dicho contexto y periodo vital pueden cimentar heridas traumáticas, así como propiciar parámetros de salud mental.

Las escuelas cumplen una función fundamental de socialización de los miembros de la comunidad, por lo tanto, ocupan un escenario central como agentes de promoción de la salud y prevención primaria, además de educar a sus estudiantes. Por ello resulta sensato incorporar el ejercicio de competencias socio emocionales, en un intento de integración de facultades cognitivas, afectivas y vinculares saludables al medio escolar.

La consideración de factores emocionales en los procesos de aprendizaje y la instrucción de habilidades para la vida en sociedad resultan aspectos fundamentales de una educación integral. Históricamente se ha priorizado el dominio y la maestría de los aspectos curriculares o de los contenidos disciplinares, por este motivo es necesario volcar mayor atención sobre el sujeto de conocimiento en sí mismo, como principal protagonista en interrelación con el mundo.

La aplicación de programas de aprendizaje que contemplen las dimensiones subjetivas y afectivas involucradas en todo proceso educativo es una tarea pendiente para el ámbito local. Los modelos Norte Americanos ofrecen resultados alentadores y dignos de imitación, las instituciones que capacitan a sus miembros en competencias emocionales han demostrado beneficios notables en el rendimiento académico, la salud psicológica y la calidad de las relaciones interpersonales.

La revisión científica de Mena, Romagnoli y Valdés (2009), demuestra que el desarrollo de habilidades socio emocionales en estudiantes tiene un efecto significativo sobre: el ambiente escolar, las actitudes y habilidades de aprendizaje, el rendimiento académico y el éxito escolar, el desarrollo de un buen apego con la escuela, la salud mental y la prevención de conductas de riesgo.

En síntesis, el aprendizaje socio emocional está dirigido a desarrollar la capacidad de reconocer y regular las emociones, resolver problemas efectivamente y establecer relaciones positivas con otros.

Línea estratégica de intervención

En el presente Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Siglo 21 se elabora un Proyecto de Intervención desde la línea temática estratégica: Vulnerabilidad y Conductas de Riesgo en la actualidad.

El concepto de Vulnerabilidad se refiere a una disminución en la capacidad, colectiva o individual, para hacer frente o defenderse ante un peligro y para recuperarse de sus consecuencias. Mientras que las conductas de riesgo son todas aquellas acciones que ponen en peligro el equilibrio de la salud propia y de terceros. (Universidad Siglo 21, 2019).

Históricamente el concepto de riesgo proviene de la epidemiología (estudio sobre el pueblo), disciplina científica encargada de identificar agentes o condiciones asociadas con un incremento en la probabilidad de resultados que comprometen la salud, la calidad de vida y la vida misma. Estos agentes o condiciones se consideran factores de riesgo, y su examinación se ha centrado principalmente sobre la biología y el medioambiente. Aunque recientemente su desarrollo se ha extendido al estudio de los patrones de la conducta humana (mala alimentación, sedentarismo, alcoholismo, tabaquismo, relaciones sexuales desprotegidas y otras prácticas insalubres) como determinantes de morbilidad y mortalidad. (Jessor, 1991).

En relación al contexto ecológico que será objeto de análisis, este se corresponde con la localidad suburbana de Saldán y con la comunidad académica del colegio IPEM N° 193 José María Paz de nivel secundario. Según lo indica Universidad Siglo 21 (2019), “La población escolar está conformada en un 75 % por habitantes de Saldán y en un 25 % por habitantes de localidades vecinas (La Calera, Dumesnil, Villa Allende, Arguello y Rivera Indarte) pertenecientes a una clase media baja.” (p.81).

Es decir que las características que definen a la comunidad de interés están asociadas con factores considerados de riesgo y vulnerabilidad, se alude en particular a las variables contextuales (sociodemográficas). En este sentido se observa que una gran mayoría del alumnado proviene de familias numerosas que pertenecen a un sector social con niveles socio económicos medio-bajo. Tal como informa Universidad Siglo 21 (2019), “La construcción, el comercio, el servicio doméstico y los servicios municipales completan las fuentes laborales más significativas.” (p.56). De modo que el ingreso familiar, el nivel de educación parental alcanzado y las posibilidades laborales determinan en gran medida la accesibilidad a servicios, bienes y recursos en la población de interés.

En la matriz de la disciplina psicológica se advierte un amplio consenso entre diversas áreas profesionales (clínica, educacional, neurociencia) en considerar que la prevalencia de factores de riesgo en la adolescencia, convierten a este periodo vital en un momento de vulnerabilidad y fragilidad.

Por lo cual, un segundo elemento de análisis lo constituye el periodo evolutivo adolescente en sí mismo, en el cual las nociones de vulnerabilidad y conductas de riesgo adquieren relevancia. Este periodo del desarrollo se destaca por la ocurrencia de una serie de acontecimientos y transformaciones que apremian a todo sujeto en su devenir histórico. Entre los desafíos que enfrenta la juventud se reconocen cambios en múltiples niveles: hormonales (pubertad), neurológicos, cognitivos, emocionales y sociales. La adolescencia contempla un proceso gradual de transición desde la dependencia característica de la infancia hacia una relativa independencia en la adultez.

La adolescencia tardía (16 a 20 años), es un periodo caracterizado por un incremento en el uso de alcohol y de problemas derivados de su consumo, y en algunos casos por la aparición de trastornos por consumo de alcohol.

Este periodo de vulnerabilidad extrema es producto del riesgo continuado de etapas evolutivas precedentes y por cambios neurológicos, cognitivos, sociales específicos de la etapa adolescente. (Brown et al., 2008).

Tal como afirman los autores en Brown et al. (2008), la adolescencia está definida por transiciones de rol críticas en variados dominios vitales. Estos cambios normativos incluyen: la adopción de responsabilidades en la vida diaria, independización de la familia de origen, exploración en relaciones románticas y sexuales, preparación para ocupar roles adultos, búsqueda de empleo y/o estudios universitarios.

En el área de la psicología educacional Amparo, Cardenas, Galvão & Koller (2008), afirman que el riesgo puede ser físico, social o psicológico con causas internas o externas causando daños importantes si no fuesen identificados y enfrentados.

Siguiendo la distinción de Amparo et al., (2008) las causas externas se relacionan con condiciones adversas del ambiente (pobreza, violencia, desempleo). Mientras que las causas internas aparecen en individuos que sufren depresión, baja autoestima o problemas de aprendizaje. La interacción de ambas tiene una importante relación con los comportamientos de riesgo expresados por los jóvenes afectando de manera negativa su salud y desarrollo.

Entre los factores considerados como protectores Amparo et al., (2008) identifica al contexto escolar, como un lugar destacado por su función de formación y socialización, y como una fuente de apoyo socio afectivo. En total, los beneficios que se le atribuyen a los procesos de protección son: la reducción del impacto amortiguando la exposición a situaciones adversas, lo cual se logra a través del apoyo afectivo de personas significativas (familiares y profesores), reducción de reacciones negativas en cadena que exponen al individuo a situaciones de riesgo, promoviendo que la persona movilice sus recursos personales tales como el auto conocimiento y la autoconfianza. (Amparo et al., 2008).

En este sentido la escuela debe propiciar experiencias que posibiliten el crecimiento humano en sus distintas dimensiones. Por ello es fundamental el desarrollo y la planificación de programas escolares cooperativos que desafíen de manera segura los límites del conocimiento. Las propuestas pedagógicas que contemplan las necesidades intrínsecas del alumnado posibilitan un mayor compromiso por parte de sus integrantes.

Por ejemplo, el Centro de Aprendizaje Cooperativo, en la Universidad de Minnesota, ha creado y mantiene actualmente, una red internacional de escuelas y universidades que implementan el aprendizaje participativo, obteniendo resultados favorables en relación al logro académico, las relaciones interpersonales y la salud psicológica. (Johnson y Johnson, 2009).

Por otra parte, en el ámbito de las neurociencias coinciden en reconocer la proclividad, propia del periodo adolescente, a involucrarse en situaciones peligrosas y realizar conductas dañinas para la salud, por ejemplo: toma de riesgos, búsqueda de sensaciones, iniciación en el consumo de drogas. (Spear, 2018).

Mientras que desde el psicoanálisis los autores interpretan la turbulencia adolescente como un fenómeno esperable del proceso vital. Al respecto Aberastury y Knobel (2004) reflexionan lo siguiente: “Pienso que la estabilización de la personalidad no se logra sin pasar por un cierto grado de conducta “patológica” que, según mi criterio, debemos considerar inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida.” (p.14).

De allí surge la denominación *síndrome normal de la adolescencia* para agrupar un conjunto de transformaciones que atraviesan los jóvenes a lo largo del desarrollo madurativo.

Resumen de la Organización

La institución propuesta para su abordaje es la escuela I.P.E M. N.º 193 José María Paz de la ciudad de Saldán, perteneciente a la Provincia de Córdoba. Dicho establecimiento se encuentra emplazado en calle Vélez Sarsfield N.º 647, próximo al anfiteatro y la plaza céntrica de la localidad.

La historia de Saldán se remonta a los asentamientos de la comunidad sanavirona, de la cual aún conserva el nombre del jefe tribal, Saldán Inchin. Aunque su fundación moderna ocurre en el año 1574, a partir de la apropiación de las tierras por parte de los conquistadores españoles.

Saldán se ubica a 18 km de Córdoba, en el sector noroeste de la ciudad. Limita con Villa Allende, Villa Rivera Indarte, La Calera y el cordón de las Sierras Chicas. Está comprendida en una zona de gran afluencia turística y de un desarrollo comercial e inmobiliario sostenido. Su geografía se caracteriza por la presencia de ríos y valles. Su población aproximada es de 10 mil habitantes, en los diferentes barrios se registra una ocupación del 70 % al 95% con familias de una posición general socioeconómica baja. (Universidad Siglo 21, 2019).

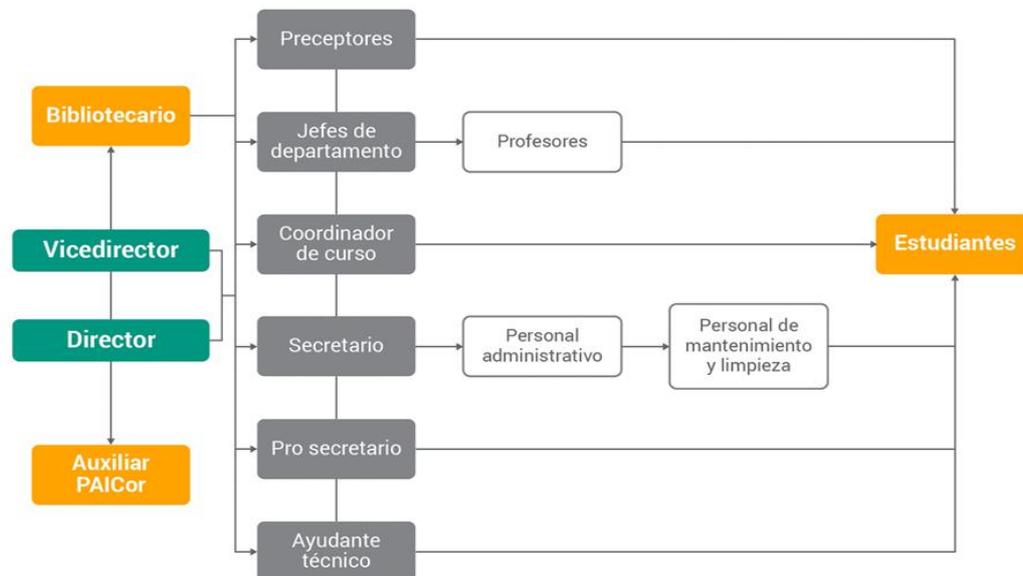
El I.P.E.M. N.º 193 José María Paz, perteneciente a la localidad de Saldán, actualmente funciona en un edificio propio y asisten a ella 644 alumnos y 97 docentes distribuidos en dos turnos mañana y tarde con dos orientaciones: Economía y Gestión y Turismo. (Universidad Siglo 21, 2019).

La fundación del colegio data del año 1965, un emprendimiento posible gracias al esfuerzo conjunto de la comunidad local y representantes de la Municipalidad que buscaban evitar la migración de sus jóvenes a la ciudad de Córdoba y zonas aledañas.

En lo que refiere a los recursos humanos de la institución el equipo educativo está encabezado por el Director; encargado de orientar el proceso formativo de acuerdo a leyes provinciales vigentes, supervisar la labor docente fomentando un clima de trabajo y respeto mutuo, aplicar sanciones, estimular el deseo de superación moral e intelectual, involucrar a las familias en los problemas escolares, velar por la inversión de fondos destinados a las necesidades del establecimiento, etc. (Universidad Siglo, 2019).

Siguiendo un orden jerárquico, el grupo de profesionales está conformado por un Vicedirector, Coordinadores de Curso, Secretario, 97 Docentes, 2 Ayudantes Técnicos, 8 Preceptores, Administrador de Red, 2 Bibliotecarias, Personal de Limpieza, Personal del Quiosco y Personal del P.A.I.C.O.R.

Organigrama del I. P. E. M. N.º 193 José María Paz:



(Universidad Siglo 21, 2019, p. 102)

La misión institucional contempla los siguientes aspectos:

La finalidad del I.P.E.M. N° 193 José María Paz es tender hacia una formación integral y permanente de sus educandos, brindándoles herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas en un espacio de intercambio enmarcado en la educación en valores que favorezca, en general, la realización personal y, en particular, la inserción en la vida sociocultural y en el mundo laboral, así como la continuidad en estudios superiores. (Universidad Siglo 21, 2019, p. 119).

En sintonía con los objetivos planteados en la misión educativa, el colegio implementa programas nacionales y provinciales, que favorecen una transición satisfactoria al mundo laboral, entre ellos se encuentra el *Proyecto de pasantías laborales* cuyo propósito consiste en complementar la formación teórica con una experiencia práctica en entornos de trabajo concretos. Este programa promueve la especialización del conocimiento y la adquisición de herramientas con vistas a la vida profesional futura. Con el apoyo de La Municipalidad se dispone de espacios de trabajo para que los estudiantes de 6° año (dentro del espacio curricular Formación para la Vida y el Trabajo) realicen sus pasantías laborales. Estos espacios son: La Casa de la Cultura, La Radio, La Casa Cuna y El Registro Civil. Además, en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación se ofrecen cursos de capacitación laboral de alcance nacional (CLAN) con la intención de acrecentar las oportunidades laborales de los futuros egresados de la Educación Secundaria. (Universidad Siglo 21, 2019).

Es importante considerar la vulnerable situación socio económica que presenta la región de Saldán, la cual es considerada una ciudad dormitorio, puesto que gran proporción de sus habitantes deben trasladarse al centro de la ciudad de Córdoba para cumplir con sus ocupaciones.

Por lo tanto, en relación a la situación laboral de las familias que conforman la comunidad educativa, se observan condiciones de precariedad debido a que la mayoría no posee trabajo estable, y sus ingresos son producto de empleos no profesionales/informales: Obreros, Ayudantes de construcción, Jardineros, Cuentapropistas, Changarines, Servicio Doméstico. En cuanto al nivel educativo de los padres del alumnado un 45 % no completó el secundario; un 15 % tiene estudios terciarios; un 30 % tiene secundario completo; y el 10 % restante accedió a la universidad. (Universidad Siglo 21, 2019).

El nivel educativo alcanzado y el estatus laboral constituyen dos indicadores fundamentales al momento de valorar el nivel de vida familiar y comunitario. El hecho de que la mayoría de los padres en la comunidad no hayan completado sus estudios secundarios ni realizado una carrera universitaria sienta un precedente para las generaciones posteriores. La ausencia de modelos familiares que promuevan la vida escolar y académica repercute negativamente en los jóvenes, al no poder contar con referentes de su entorno cercano en quien apoyarse y servirles de ejemplo. Es frecuente que exista en el imaginario cultural una desvalorización hacia los logros académicos, calificándolos como una necesidad secundaria, mientras que el valor del trabajo físico es reivindicado y considerado el medio de subsistencia primordial.

Un aspecto a destacar sobre la situación actual de la comunidad educativa es que, tal como señala Universidad Siglo 21 (2019) la institución cuenta con 644 estudiantes. Aunque en noviembre de 2018, se perdieron 64 alumnos con pase, libres y por abandono; el número es significativo, pero es menor que el de otros años. Las causas principales son: estudiantes con más edad de la debida, consumo problemático de sustancias, repetición reiterada de año, situaciones familiares y problemas de convivencia en las aulas: bullying.

Dentro del acuerdo escolar de convivencia, conformado a través de la participación democrática, y cuyo propósito es la mejora de la calidad educativa, se promueven los siguientes valores:

Los actores institucionales están convencidos de que deben sostener valores fundantes de derechos básicos y universalmente reconocidos, tales como la tolerancia, la cooperación, la participación, la libertad para expresar y vivenciar ideas y la solidaridad, y así promover la formación y el ejercicio de prácticas ciudadanas. (Universidad Siglo 21, 2019, pp. 103-104).

Por último, se consideran aquellos aspectos institucionales (positivos y negativos), que permiten un apuntalamiento para la construcción de la excelencia académica.

| <i>Fortalezas</i> | <i>Debilidades</i> |
|---|--|
| Espíritu crítico y de trabajo. | Falta de apoyo de los docentes. |
| Dedicación de espacios de tiempo no institucionalizados. | Diferencias en la interpretación de las normativas con otros estamentos. |
| Permanente búsqueda de bibliografía específica. | Ausencia de los padres. |
| Consulta permanente a especialistas en el tema de la convivencia escolar. | Falta de capacidad para sostener los acuerdos entre los actores institucionales. |

(Universidad Siglo 21, 2019, pp. 105-106).

Delimitación de la necesidad o problemática objeto de la intervención

A lo largo del recorrido histórico que ha transitado el colegio I.P.E.M 193 José María Paz, se han suscitado diversos hitos que demuestran el carácter proactivo de sus miembros frente a la multiplicidad de adversidades y obstáculos que han sido capaces de sortear, la manera en que han resuelto las problemáticas emergentes evidencia la naturaleza de un espíritu que aspira y anhela superarse continuamente.

En particular un aspecto que ejemplifica la tenacidad de la comunidad educativa para superar desafíos, se refiere al espacio físico en el cual han buscado enraizarse. Desde sus orígenes se establecen en proximidades al Arroyo Saldán, en un territorio con una gran identidad cultural. De acuerdo a la biografía institucional en el año 1966, “Así comenzó a funcionar como escuela privada en un edificio prestado por la escuela Nogal Histórico en horario vespertino.” (Universidad Siglo 21, 2019, p. 84). Con el transcurso de los años como resultado del esfuerzo y la capacidad de auto gestión de los miembros fue posible que en 1995 se trasladaran a sus propias instalaciones en el terreno que habitan actualmente.

La lucha por la apropiación y administración del espacio continúa siendo una temática conflictiva a lo largo de la vida institucional. De modo que entre el año 2009 y 2013 gracias a una donación monetaria del gobierno provincial se llevan a cabo obras edilicias de mantenimiento y se construyen tres aulas nuevas, que serán utilizadas recién en el 2015. (Universidad Siglo 21, 2019). La refuncionalización de los espacios escolares es un proceso constante que adopta nuevas formas de acuerdo a la expansión de las necesidades estudiantiles.

Dentro de los emprendimientos que desarrolla la institución se destaca el *Proyecto Socio Comunitario: reparando la escuela*. Cuyo objetivo es lograr una toma de conciencia sobre las necesidades y cuidados (materiales e intelectuales) que presenta la realidad académica. La propuesta implica reutilizar antiguos espacios de vestuarios para fines educativos, posibilitando la inauguración de una sala de lectura como ampliación de la biblioteca y de aulas de usos múltiples (tutorías y espacios de opción institucional). (Universidad Siglo 21, 2019).

Dos aspectos notables que han deteriorado la calidad educativa de la institución son: en primer lugar, la finalización del programa de tutorías. Tal como afirma Universidad Siglo 21 (2019), “El trabajo de tutorías terminó en febrero del 2017, lo cual, en palabras de la directora, fue una gran pérdida con respecto a la permanencia en el trayecto escolar de los estudiantes.” (p. 94). Y en segundo lugar “Los actores que componen la comunidad educativa señalan que ha sido un despropósito finalizar el programa Conectar Igualdad y el proyecto de mejora, ya que contribuían significativamente a la trayectoria de los estudiantes.” (Universidad Siglo 21, 2019, p. 95). Dicho programa proveía de computadoras a estudiantes y docentes favoreciendo el desarrollo de dinámicas educativas contemporáneas a través del acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Es importante resaltar el concepto de trayectorias escolares, siguiendo a Dirié, Fernández y Landau (2015), “De esta forma, las trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas.” (p.24).

A lo largo de la trayectoria escolar el rol del tutor cumple un valor pedagógico primordial. Tal como indican Dirié et al. (2015):

El rol del tutor, según los autores se hace más necesario a partir del ingreso a la escuela media de jóvenes de sectores vulnerables con el propósito de generar prácticas en la escuela que permitan prevenir la repitencia o el abandono. Mayoritariamente se apoyan en acciones pedagógicas y/o mediacionales siendo la contención afectiva en muchos casos función en ambas. (P. 21)

La pérdida del apoyo socio afectivo del espacio de tutorías representa una carencia fundamental en el sistema de soportes que acompañan y sostienen al estudiante en su tránsito por el ciclo educativo. Se considera una necesidad emergente intentar suplir o remediar la ausencia de las tutorías por un sistema de apuntalamiento alternativo.

El vacío que surge a partir de la falta de este soporte pedagógico ha tenido un impacto notable sobre las trayectorias escolares, al registrarse una disminución en la cantidad de alumnos, la presencia de consumo de sustancias y las distintas formas de violencia escolar.

A pesar de las dificultades encontradas en la convivencia escolar e interacción cotidiana de alumnos y cuerpo docente, la institución demuestra una fuerte voluntad en propiciar espacios de aprendizaje saludables. Para ello confeccionaron Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), donde definen los parámetros de conducta que regulan la vida comunitaria. Su elaboración es el resultado de un esfuerzo conjunto entre todos sus miembros, con una orientación hacia el respeto por las diferencias.

En concreto, una de las estrategias empleadas para la construcción de aulas saludables fue proponer espacios de debate, tal como señala Universidad Siglo 21 (2019), “Con las familias se han realizado reuniones y talleres para conversar sobre las situaciones de sus hijos. De todos modos, como la asistencia de los padres es baja, se considera un importante aspecto que trabajar.” (p. 104).

A su vez, se realizó una convocatoria del colectivo educativo, por intermedio de la realización de encuestas a padres, alumnos y docentes, las cuales permiten contar con opiniones actualizadas sobre las inquietudes reinantes. Las encuestas de sondeo llevadas a cabo por los directivos, buscan relevar el clima escolar actual, y además permiten mayor claridad acerca de las diversas formas que adopta la violencia en la vida institucional. Según Universidad Siglo 21 (2019): “Los resultados más frecuentes que surgen en la aplicación del instrumento son: robo y violencia psicológica y física. Como única forma de sanción, se proponen las amonestaciones.” (p.105).

Esta indagación interna del clima escolar, da cuenta de un ámbito vincular en el cual prepondera la violencia interpersonal (entre pares y de alumnos con docentes). Además, se observa que han recurrido como único recurso paliativo al castigo disciplinario.

En el marco de las iniciativas de mejora institucional se encuentra el *Proyecto Aula Saludable*, cuyo propósito es mitigar las problemáticas vinculares y su concomitante perjuicio sobre la armonía escolar. La idea de trabajo está focalizada sobre aquellos alumnos que presentan mayor vulnerabilidad. Fue concebido como un plan de acción interdisciplinar, logrando un involucramiento docente generalizado, es decir con la participación total de las distintas materias que componen la currícula escolar. Este proyecto integral comprende el desarrollo de competencias sociales y comunicacionales.

Su concepción es el resultado del análisis docente sobre los nudos conflictivos de la comunidad:

La escuela I.P.E.M. N°193 José María Paz recibe una comunidad estudiantil heterogénea. En particular, en el Ciclo Básico, se observan estudiantes en una situación de vulnerabilidad que presentan dificultades para la comunicación y para relacionarse entre pares. Estas dificultades se manifiestan en la falta de respeto, la escasa solidaridad y en las situaciones de violencia verbal, psicológica y física entre las/los diferentes actores y consigo mismas/os. Además, se constata un alto porcentaje de inasistencias a clase. (Universidad Siglo 21, 2019, p. 176).

Los inconvenientes hallados en la dinámica social educativa, son conflictos frecuentes de todo intercambio humano. La atención y el trabajo sobre cuestiones que obstaculizan una conexión humana efectiva deben ser consideradas. Ya que su desdén tiene consecuencias catastróficas. Tal como evidencian sus protagonistas: “Estos factores dificultan la construcción de un clima de aprendizaje adecuado, lo cual se traduce en términos de abandono escolar, bajo rendimiento académico, poca autoestima y sufrimiento emocional.” (Universidad Siglo 21, 2019, p. 177).

Por esto, un espacio propicio para trabajar las problemáticas presentes en la comunidad es el Centro de Actividades Juveniles, el cual tiene como propósito ampliar las trayectorias escolares de los jóvenes diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas.

De acuerdo al Ministerio de Educación de la Nación (2015), el CAJ cumple las siguientes funciones:

- Identificar las situaciones problemáticas de mayor impacto en los jóvenes y desarrollar propuestas para su abordaje.

- Desplegar actividades de promoción de la salud y prevención en: adicciones, violencia, trastornos de la alimentación y sexualidad responsable.
- Se proponen actividades formativas que garanticen y democratizen el acceso de todos los jóvenes al capital cultural de la época.

A partir de la flexibilidad que ofrece este contexto de desarrollo educativo complementario (CAJ) se pretende la implementación de talleres de habilidades socio-emocionales que permitan optimizar las condiciones académicas y las trayectorias escolares favoreciendo un recorrido saludable desde el ingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes en la escuela. Por intermedio de un entrenamiento en habilidades inter e intrapersonales, se busca desarrollar competencias para estar y ser en el mundo contemporáneo.

Al respecto la literatura científica hallada concuerda en fomentar en los jóvenes la toma de riesgos saludables por medio de experiencias educativas novedosas, desafiantes y en ambientes sociales seguros. A través de programas de desarrollo juvenil centrados en fortalecer la auto regulación y moderar los niveles de estrés, en contextos sociales estimulantes que permitan prevenir consumos excesivos (binge drinking) y otros tipos de comportamientos de riesgo. (Spear, 2018).

A partir de la propuesta de talleres dirigidos al desarrollo de competencias y habilidades socio emocionales se pretende impactar de manera positiva en los diversos núcleos conflictivos que presenta la institución. La adquisición de capacidades de interacción saludable con el entorno y consigo mismo permiten mitigar las dificultades observadas en las trayectorias escolares, la convivencia y el consumo de sustancias.

Johnson, D. y Johnson, R. (como se citó en Lemme, 2004) son optimistas al promover entrenamientos en procesos de negociación, mediación y resolución de conflictos en contextos cooperativos para la prevención de la violencia escolar. “Estos programas buscan desarrollar habilidades sociales en niños y jóvenes preparándolos para resolver las diferencias a través de un proceso de negociación en un marco que procura sustituir la competencia por la cooperación.” (Lemme, 2004, p.171)

De acuerdo a Bar-On & Parker (2000), los programas de aprendizaje socio emocional se focalizan en el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y conductuales que pueden agruparse en cinco categorías principales: 1) Conciencia de sí mismo y otros 2) Valores y actitudes positivas 3) Toma de decisiones responsables 4) Habilidades comunicativas 5) Habilidades sociales

En resumen, se reconocen dentro las cualidades institucionales condiciones favorables para el desarrollo pleno del potencial humano, en particular la presencia de valores, normativas y espacios físicos que posibilitan la capacitación permanente en competencias cruciales para la vida educativa, social y laboral.

Objetivos

Objetivo General:

- Optimizar la convivencia escolar de la comunidad educativa del IPEM N° 193 José María Paz a través de la capacitación en habilidades socio emocionales.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar el auto conocimiento y el control emocional (introspección, meditación).
- Ejercitar habilidades interpersonales (comunicación, empatía, asertividad).
- Favorecer la resolución saludable de conflictos (negociación, mediación).

Justificación

La realización del actual Proyecto tiene como finalidad la mejora del clima académico del colegio secundario IPEM N° 193 José María Paz. A partir del análisis realizado sobre el perfil institucional, es decir habiendo estudiado minuciosamente sus cualidades, sus fortalezas y sus potencialidades, se manifiesta una clara posibilidad de intervención sobre la convivencia escolar. Tal como manifiestan los actores institucionales: “Esta situación lleva a priorizar una problemática que nos preocupa y nos ocupa: la convivencia y la construcción entre todos de espacios saludables y aulas habitables para toda la comunidad escolar.” (Universidad Siglo 21, 2019, p. 178). Frente a las visibles dificultades encontradas en el testimonio de los miembros de la comunidad educativa, en torno a: los conflictos interpersonales, aspectos comunicacionales y malos tratos, resulta propicio brindar herramientas socio emocionales que optimicen los vínculos intra y extramuros.

Es evidente que la construcción de un ambiente seguro en el ámbito académico, es una necesidad primordial para el desarrollo integral del alumnado y el bienestar docente, para tal fin se deben promover vínculos saludables dentro y fuera del establecimiento. Las relaciones alumno - alumno, docente - alumno, alumno – institución pueden fortalecerse mediante la capacitación en habilidades intra e inter personales.

El proceso educativo se encuentra atravesado por una pluralidad de elementos: la currícula, la convivencia, la maduración del individuo y su relación con los distintos ámbitos que integra (familia, amigos, escuela, club, barrio). Por lo tanto, para adquirir una comprensión holística e integral de los múltiples factores que componen el desarrollo humano, resulta útil emplear la orientación ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979), según la cual el medio ambiente es concebido como un conjunto de estructuras anidadas, una dentro de la otra, como un juego de muñecas rusas (Matrioshka).

Este paradigma contempla la interdependencia entre los distintos contextos ambientales en los que transcurre la vida humana, desde un nivel macro (valores socio culturales), al exosistema (ambiente indirecto), al mesosistema (redes de conexiones) hasta el micro sistema (ambiente inmediato).

La World Health Organization (2014), afirma que los programas de desarrollo social y habilidades para la vida son los enfoques de prevención de violencia juvenil más utilizados en la mayoría de países. Este tipo de programas están diseñados para ayudar a niños y adolescentes a controlar el enojo, resolver conflictos pacíficamente y desarrollar habilidades de resolución de problemas.

En Norte América, la revisión científica efectuada por el Center for Disease Control and Prevention (CDC), demostró que los programas de entrenamiento en habilidades socio afectivas reducen en un 29% el comportamiento violento en escuelas secundarias. (2007). Los hallazgos del estudio sugieren que los programas escolares universales (multigrado) de prevención de violencia pueden ser efectivos en comunidades con composiciones étnicas diversas y cuyos residentes pertenecen predominantemente a niveles socioeconómicos bajos o que tienen porcentajes de criminalidad elevados.

Mientras tanto, en la península ibérica, investigadores españoles constataron que las intervenciones que utilizan una modalidad de aprendizaje cooperativo producen una reducción significativa del acoso escolar (agresiones de exclusión social y agresiones verbales y físicas directas). (León del Barco, Polo del Rio, Delgado y Lázaro, 2016).

En el campo de la psicología educacional reconocen que uno de los principios más sólidos de la psicología social y organizacional se apoya en la proposición de que el trabajo en equipo para lograr una meta en común produce mayores logros y productividad que el trabajo competitivo o individualista.

De hecho, los hermanos David Johnson y Roger Johnson, fundadores del *Cooperative Learning Center* en Minnesota, Estados Unidos, promueven una enseñanza basada en la teoría de la interdependencia social, su metodología consiste en la instrucción de pequeños grupos donde los estudiantes trabajan de manera conjunta, maximizando la adquisición mutua de conocimientos. La interdependencia positiva, constructo central de la teoría, se produce cuando hay una correlación positiva entre los logros de las metas individuales; los individuos perciben que pueden alcanzar sus objetivos únicamente cuando sus pares, con quienes se asociaron cooperativamente, también logran los propios. Los resultados esperables de esfuerzos cooperativos pueden resumirse en tres amplias categorías: esfuerzos para un logro, relaciones interpersonales positivas y ajuste o adaptación psicológica.

Específicamente, el aprendizaje cooperativo tiene una relación positiva con la madurez emocional, relaciones sociales equilibradas, identidad personal fuerte, habilidad para enfrentar la adversidad, competencias sociales, confianza básica y optimismo, auto confianza, independencia y autonomía, auto estima elevada y habilidades en toma de perspectivas. (Johnson y Johnson, 2009, 2014).

Los procesos emocionales son una parte esencial de la vida cotidiana, cumplen un rol privilegiado en la motivación, atención, intención y esfuerzo que orientan cada acción humana. Por lo tanto, su consideración es imprescindible, especialmente en un contexto académico donde los alumnos oscilan en su estado de ánimo entre momentos de interés, confianza y alegría hacia momentos de aburrimiento, enojo, miedo y tristeza. Es común que se experimenten una variedad de emociones relevantes en el proceso de aprendizaje, que pueden clasificarse según su valencia (positiva/negativa) y el foco (tarea/social).

De modo que se subdividen en emociones relativas a una tarea: positivas (interés, involucramiento, flow) y/o negativas (aburrimiento, ansiedad) y emociones sociales: positivas (empatía, gratitud, compasión) y/o negativas (insensibilidad, desprecio, celos). (Keefer, Parker & Saklofske, 2018).

Por ello, para tener éxito en la vida académica, estudiantes de la sociedad contemporánea precisan de una panoplia de habilidades sociales y emocionales incluyendo: motivación para trabajar duramente y persistir efectivamente hacia el logro de metas académicas, adaptabilidad y resiliencia frente a los obstáculos sociales y académicos, habilidades comunicacionales necesarias para el trabajo en equipo y el control emocional para mantener un estado de ánimo positivo en el aula y ser capaz de contener las emociones negativas que perturben el aprendizaje y la concentración.

Al respecto, la evidencia científica sobre la efectividad de programas que desarrollan competencias socio afectivas es alentadora. Un meta análisis de 213 programas escolares universales (multi curso) basados en el aprendizaje socio emocional demostró que sus participantes tuvieron una mejora significativa en habilidades socio emocionales, actitudes positivas (personales e interpersonales y hacia la escuela), ajuste comportamental (conducta prosocial, reducción de internalización y problemas conductuales) y rendimiento académico (en logro de pruebas y notas). (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011).

Por todo lo dicho anteriormente, se considera pertinente la propuesta de un taller psicoeducativo orientado a facilitar el florecimiento de relaciones humanas afectivas equilibradas, en un clima de confianza y seguridad de modo que el potencial humano pueda ser desplegado.

Marco Teórico

Contextualización de la violencia:

La violencia en un sentido amplio, consiste en el uso intencional de la fuerza física o poder, en forma de amenaza o real, hacia uno mismo (autoinfligida), otra persona (interpersonal), o en contra de un grupo o comunidad (colectiva) que resulta o tiene una gran probabilidad de causar lesiones, la muerte, daño psicológico, problemas de desarrollo o carencias. (World Health Organization, 2002).

En concreto, la violencia interpersonal es aquella que tiene lugar entre miembros de la familia, en la pareja, entre amigos, conocidos y extraños e incluye el maltrato infantil, violencia juvenil, violencia sexual y abuso de ancianos. Este tipo particular de violencia constituye un importante factor de riesgo durante toda la vida para problemas sociales y de salud.

La violencia es un fenómeno que permea gran parte de la actividad humana, testimonio de ello lo aporta el informe de la WHO (2014), quien advierte su ubicuidad. Dicho organismo sostiene que alrededor de medio millón de personas es asesinada anualmente. A su vez, millones de niños, mujeres y hombres sufren las amplias consecuencias de la violencia en sus hogares, la escuela y la comunidad.

Por consiguiente, es conveniente tomar medidas dirigidas a prevenir la naturalización de la violencia, evitando que la sociedad acepte la cotidianeidad de hechos violentos como parte intrínseca de la condición humana. Una de las medidas más adecuadas para este propósito consiste en la educación de habilidades para la vida a niños y adolescentes. Ubicando a los programas de capacitación en competencias sociales y afectivas, con aval científico, como una de las estrategias más elegidas en la planificación de políticas gubernamentales.

La caracterización de la violencia en nuestro continente, realizada por la WHO (2014), indica que, en los países con ingresos medios y bajos, las tasas de homicidio más elevadas ocurren en la Región de las Américas, con un total de 28.5 homicidios cada 100.00 habitantes.

Dentro del ámbito educativo, el especialista internacional en educación Juan Manuel Moreno (1998), cataloga al comportamiento antisocial del alumnado en seis categorías principales: disrupción en las aulas, problemas de disciplina (conflictos entre profesorado y alumnado), maltrato entre compañeros (bullying), vandalismo y daños materiales, violencia física (agresiones, extorsiones) y acoso sexual.

Sumado a ello Lemme (2004), propone valorar tres dimensiones contrapuestas, según la dirección que asuma el vector de la violencia. El autor comienza por definir la violencia en la escuela: donde el espacio y el territorio escolar asumen el epicentro de las situaciones violentas. Luego evalúa la violencia hacia la escuela: cuando el objeto de la agresión o daño es la institución en sí misma. Por último, pondera la violencia desde la escuela: reconociendo al sistema educativo o a sus miembros como agentes iatrogénicos.

Tradicionalmente el tratamiento de la violencia escolar ha adquirido dos abordajes principales, el estilo dominante ha sido el paradigma disciplinar, en donde: “La forma de intervenir ante los conflictos es verticalista y punitiva, y el fenómeno de la violencia escolar suele ser abordado desde la acusación y la sanción.” (Lellis y González, 2012, p. 125).

Como contrapartida, se suscita el paradigma de la convivencia, caracterizado por involucrar la palabra de todos los sujetos, grupos y sectores que componen la comunidad educativa. “Por lo tanto, la cuestión no es discutir acerca de la existencia o no del conflicto, sino pensar sus modos de resolución.” (Lellis y González, 2012, p.125).

Este cambio de perspectiva, admite y propone pensar las dificultades propias del ámbito vincular académico en un clima de participación democrática.

En fin, el fenómeno de la violencia es el resultado de una compleja interacción de factores individuales, vinculares, sociales, culturales y ambientales. Por lo tanto, un enfoque de abordaje acertado debería considerar su naturaleza multidimensional, si pretende un tratamiento integral de la problemática.

Características principales de la población en estudio:

La adolescencia es considerada una etapa formativa única en el desarrollo humano; de acuerdo a la WHO (2017), en el planeta habitan 1.2 billones de adolescentes, los cuales representan más de un sexto (18%) de la población total. Entre las experiencias claves que los adolescentes deben transitar desde la infancia a la adultez se incluyen: rápido crecimiento corporal, cambios hormonales, desarrollo sexual, nuevas y complejas emociones, incremento de capacidades cognitivas e intelectuales, desarrollo moral y relaciones maduras con amigos y familiares.

Por tal motivo, la juventud es un momento crucial que debe ser capitalizado. Un desarrollo neurológico positivo en la adolescencia es facilitado a través de formas constructivas de toma de riesgo, de aprendizajes y experiencias que estimulen conexiones cerebrales positivas.

No obstante cifras alarmantes del estudio realizado por la WHO (2014), permiten tomar conciencia del estado de vulnerabilidad y riesgo que presentan los jóvenes globalmente. Las estimaciones indican que durante el año 2012 hubo alrededor de 475.000 muertes producto de homicidios. De las cuales un 60% eran hombres de entre 15 y 44 años de edad, ubicando al homicidio como la tercera causa de muerte para hombres de dicho grupo etario.

Desde la perspectiva evolutiva y del desarrollo, los alumnos que transitan el periodo escolar se enfrentan a múltiples desafíos, particularmente los jóvenes adolescentes atraviesan un periodo crítico, repleto de cambios y avatares que deberán ser conquistados. Entre las exigencias más sobresalientes se destacan: la búsqueda de una identidad madura, la asunción de roles adultos, el ingreso al mundo profesional/laboral, la progresiva independización de la familia, etc.

Un panorama preocupante lo aporta el estudio de Barrón, Bas, Crabay y Schiavoni (2010), quienes se propusieron caracterizar la situación de fragilidad social en la que se encuentra la población adolescente de la ciudad de Córdoba. Por esta razón, examinaron las características que adopta la violencia intencional, a través de encuestas realizadas con adolescentes escolarizados de ambos sexos, y registraron: el uso de navajas un 13% y 2%, armas de fuego 3% y 2%, peleas 74% y 30% y detenidos 12% y 2% en varones y mujeres respectivamente. Ante esta realidad se vuelve menester la búsqueda de estrategias de afrontamiento que permitan reducir los riesgos que amenazan el desarrollo saludable de la juventud.

La pertinencia de promover competencias socio emocionales dentro del ámbito escolar se asienta en el reconocimiento de la juventud como un periodo ventana, según Goleman (1995), el cerebro extiende su formación en distintas etapas a lo largo de la vida, con un incremento importante durante la infancia. El niño nace con una cantidad mayor de neuronas de las que serán conservadas por el cerebro maduro, a través del proceso de poda, el cerebro desecha conexiones en desuso y consolida los circuitos sinápticos más utilizados. Es por ello que las experiencias durante este periodo vital, esculpen las estructuras cerebrales, con consecuencias a largo plazo. En particular, las áreas cerebrales encargadas de la vida emocional, se encuentran entre las de más lenta maduración.

Mientras que las áreas sensoriales maduran en la temprana infancia, y el sistema límbico en la pubertad, el lóbulo frontal (centro del auto control emocional, comprensión y respuesta hábil) continúa su desarrollo en la adolescencia, entre los 16 y 18 años de edad.

Naturalmente el derrotero por las diversas experiencias del mundo adolescente implica la capacidad de superar dificultades y obstáculos. Es un periodo de turbulencias que requiere la utilización de una amplia gama de recursos, desde un nivel personal se precisa el ejercicio y el dominio de aptitudes psicológicas, afectivas y vinculares que permitan una navegación adecuada de los compromisos vitales.

La convivencia en las escuelas:

El clima escolar de acuerdo a Cornejo y Redondo (2001), es la percepción que tienen los miembros de la comunidad educativa acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones suceden.

De ahí que la institución, desde una perspectiva ecológica, presente en sí misma una confluencia de sistemas sociales, convirtiéndose en un punto neurálgico de contacto entre elementos de múltiples niveles: macrosistema (políticas escolares y valores culturales), exosistema (comunidad, medios de comunicación), mesosistema (relaciones entre sistemas) y el microsistema (individuo y sus grupos cercanos: familia, escuela/trabajo, barrio).

Dentro del escenario educativo nacional, se implementa en las escuelas secundarias el *Proyecto de Consejos Escolares de Convivencia* y los *Acuerdos Escolares de Convivencia*. Ambas iniciativas plantean la necesidad de orientar los espacios de aprendizaje hacia escuelas democráticas.

Tal como indica el Ministerio de Educación de la Nación (2010), los consejos poseen como finalidad: promover la participación de los actores educativos en la regulación de sus relaciones cotidianas, prevenir los problemas de convivencia escolar, ofrecer propuestas para la creación de un buen clima escolar y la difusión del acuerdo escolar de convivencia en la comunidad. La tarea de crear un clima fértil abarca a toda la institución y se apoya esencialmente en el ejercicio del respeto por las ideas de todas las personas. Pero la participación incluyente no significa flexibilizar el cumplimiento de las normas, sino que la ruptura de los acuerdos es atentar contra un sistema justo para todos y por eso merece una sanción. En efecto, un buen clima no elude la confrontación crítica, más bien anhela un entorno de confianza en el que las ideas propias y ajenas puedan encontrarse libremente, mediante la escucha y la argumentación sin pretender respuestas definitivas.

Igualmente, Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey (2012), postulan que la calidad de las interacciones socio emocionales entre estudiantes y docentes crean el clima emocional áulico. Los autores distinguen a las clases con un clima emocional elevado/positivo por la presencia de: profesores sensibles a las necesidades del estudiante, relaciones docente-alumno respetuosas, docentes que toman en cuenta la perspectiva del alumno, evitando el uso del sarcasmo y practicas disciplinarias severas. Tales clases se caracterizan por docentes que promueven la seguridad y el disfrute en sus alumnos motivándolos al trabajo cooperativo. Docentes en clases con un clima emocional positivo son conscientes de las necesidades emocionales, académicas del alumno desarrollando actividades apropiadas a sus intereses y puntos de vista.

En contraste con clases de un clima emocional negativo/bajo: en donde maestros y estudiantes comparten una escasa conexión emocional e indiferencia, falta de respeto, burla, humillación, amenazas o incluso agresiones físicas.

La revisión científica sobre el clima escolar, realizada por Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral (2009), sostiene que un cuerpo creciente de investigación empírica valida una asociación entre el clima escolar positivo y la predicción del logro académico, éxito escolar, prevención de violencia efectiva, desarrollo estudiantil saludable y retención docente. De acuerdo a los autores el clima escolar refiere a cuatro esferas primordiales de la vida escolar (seguridad, vínculos, enseñanza y aprendizaje, ambiental/estructural), así como a patrones organizacionales (visión: fragmentada, cohesiva o compartida, saludable o perjudicial, consciente o desconocida).

Esta conceptualización de clima escolar reconoce el rol central de los aspectos afectivos y relacionales en el proceso educativo. Concretamente, la dimensión de seguridad se compone por aspectos socio emocionales (actitudes sobre las diferencias individuales, actitudes y respuestas frente al bullying, la resolución de conflictos y la creencia en el reglamento). Al igual que la dimensión de enseñanza y aprendizaje que contempla la instrucción emocional, social y ética (aprendizaje académico socio emocional, se aprecian inteligencias variadas y las conexiones disciplinares).

En el ámbito local, Cardozo, G. y Dubini, P. (2007), realizaron un estudio en la provincia de Córdoba, para identificar factores de riesgo, así como factores que promueven conductas resilientes en alumnos de nivel secundario, a los fines de contribuir a una mejora en la calidad de vida. La población de estudio estuvo compuesta por cuatro instituciones de distintos puntos de la provincia (Saldán, Rio Ceballos, Jesús María, y Capital). A partir de los resultados, una temática central de análisis fue la violencia. Para la recolección de datos se utilizaron encuestas que indagaron si los alumnos habían sufrido o participado en hechos de violencia en el último año. Las respuestas obtenidas revelaron un porcentaje elevado en situaciones tales como: ser víctima de bromas o gestos obscenos, ser víctima de burlas y haber sido víctima de violencia física.

En las escuelas de Saldán y Córdoba la violencia en el ámbito escolar se manifestó principalmente en el vínculo docente – alumno (malos tratos, falta de comunicación) y en peleas entre pares (por diferencias de gustos musicales y conflictos por noviazgos).

En cuanto a los factores de protección se valora a la escuela como un espacio de contención, y en especial a los talleres de capacitación como un espacio propicio para el desarrollo. Así mismo, se halló la presencia de una auto valoración positiva por parte de los alumnos en cuanto a sus capacidades sociales y emocionales.

Dispositivo de intervención:

Según la WHO (2002), las intervenciones sobre violencia juvenil más frecuentes, buscan incrementar los factores de protección a través del desarrollo de habilidades individuales, actitudes y creencias. La utilidad de fomentar estrategias educativas desde el paradigma de la realización personal y de la potencialidad humana, está ligada al reconocimiento y al protagonismo otorgado al estudiante. Este cambio de perspectiva permite que el sujeto asuma un papel activo en la construcción de su destino.

El propósito del proyecto de intervención consiste en la aplicación de un taller psicoeducativo que favorezca el despliegue de capacidades socio emocionales en alumnos de nivel secundario. Por este motivo la iniciativa se encuentra en concordancia con los cuatro pilares del aprendizaje impulsados por la UNESCO (2008):

- Aprender a conocer: al apropiarse y dar sentido a los contenidos de la cultura universal, desarrollando el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: generando conocimientos socialmente útiles, por medio de la innovación, la creatividad, el emprendimiento y el liderazgo, estimulando un compromiso medioambiental y el uso de las (TIC).

- Aprender a vivir juntos: centrado en la capacidad de comprender a otros por medio del respeto a la diversidad y la resolución de conflictos pacíficamente. Promueve el ejercicio de los derechos humanos, la democracia y el aprendizaje cooperativo.
- Aprender a ser: a través del desarrollo de la personalidad, la autonomía, la identidad y la proyección personal. En el marco de relaciones empáticas y comportamientos éticos sustentados en la dignidad humana.

Siguiendo las pautas dispuestas por Ander Egg (1991), se pretende llevar a cabo la realización de un taller psicoeducativo, compuesto por una serie de actividades grupales, que permitan la adquisición de conocimientos para la vida socio emocional por medio de la experiencia directa. El formato del taller consiste en un aprender haciendo en grupo, con énfasis en la dinámica acción/reflexión. El tipo de taller a implementar es vertical, dado que se invita a participar a la población más vulnerable del centro educativo IPEM N° 193 José María Paz, integrada por estudiantes del ciclo básico (1°,2° y 3°), quienes presentan las mayores dificultades en los aspectos que atañen a la convivencia escolar.

Los objetivos se caracterizan por la necesidad de incorporar destrezas y aptitudes que permitan un desempeño óptimo en las relaciones del alumnado consigo mismo y para con los demás. Un aspecto a valorar del dispositivo taller, estriba en la redefinición pedagógica de los roles tradicionales del educador y el educando.

Desde el rol docente se abandona la postura verticalista y autoritaria de imposición de saberes para convertirse en promotor y motivador del desarrollo protagónico del alumno. Como resultado el estudiante se convierte en sujeto de su propio aprendizaje. De este modo, el taller propicia las condiciones pedagógicas para el trabajo autónomo y el desarrollo de la personalidad a través del contacto directo y sistemático con situaciones prácticas.

Es conveniente recordar que el clima en el que se desenvuelve el aprendizaje, tal como indica Ander Egg (1991), es en el de un respeto humano recíproco. Aquí se alude al sentido etimológico del término respeto, proveniente del latín *respicere*: mirar. Por lo tanto, el respeto conlleva la capacidad de mirarse y reconocerse aceptando las diferencias y las singularidades.

En relación con la afectividad, es necesario recurrir al saber de la psiquiatría para distinguir entre aquello que se denomina emociones, al referirse a los sentimientos más inmediatos, de lo que se entiende por estado anímico general. Ósea que, “Las emociones son estados afectivos que se experimentan de forma rápida y breve, desencadenados por estímulos externos o internos (representaciones mentales), y que se acompañan de un variado cortejo de síntomas neurovegetativos.” Mientras que, el estado de ánimo “También denominado *humor* (mood), es el tono o estado emocional predominante durante un periodo prolongado de tiempo, que colorea la experiencia total del sujeto.” (Palao 2008, pp.124-125).

Por otro lado, el concepto de inteligencia emocional ha adquirido un interés creciente en las ciencias humanas, particularmente dentro del campo de la psicología y la pedagogía, a raíz de su implicancia en los procesos de aprendizaje. El surgimiento de la teoría ha generado cierta controversia, al fusionar aspectos racionales y afectivos, aparentemente contradictorios, en una única noción.

La inteligencia emocional se ha convertido en una temática de investigación importante para investigadores en una multitud de disciplinas. De acuerdo al índice de citas publicado por la Web of Science, la proporción de artículos científicos relacionados con inteligencia emocional que han sido publicados pertenecen principalmente a la Psicología (48.8%), Negocios/Economía (16.6%) y a la Educación (13.5%).

Definida ampliamente la Inteligencia Emocional se refiere a un conjunto jerárquico de competencias y habilidades centrales en la identificación, expresión, procesamiento y regulación de las emociones propias y ajenas. (Keefer, Parker & Saklofske, 2018).

Entre los psicólogos que abordan la temática se encuentra Howard Gardner, quien en su libro *Frames of Mind*, propone la teoría de las inteligencias múltiples cuestionando el tradicional concepto de coeficiente intelectual. El autor asevera que las capacidades humanas son demasiado complejas para ser reducidas a un análisis unidimensional.

Por lo tanto, reconoce dentro del potencial humano una amplia gama de competencias: viso espacial, kinestésica, lógico matemática, lingüística, musical, intra personal e interpersonal y naturalista.

Las inteligencias personales resultan de especial interés debido a la función que cumplen en las interacciones de la vida cotidiana. En particular la inteligencia intra personal, posibilita el acceso a los sentimientos propios (rango de afectos y emociones). Es la capacidad de efectuar discriminaciones entre los sentimientos (placer/dolor), etiquetarlos, y articularlos en una red simbólica de modo que permitan comprender y guiar el comportamiento. En cambio, la inteligencia inter personal, es la habilidad para advertir y distinguir en otros individuos: el estado de ánimo, el temperamento, las motivaciones e intenciones. (Gardner, 1993).

Sin embargo, fue Daniel Goleman (1995), con su libro *Inteligencia Emocional*, quien despertó el interés del público general, de acuerdo al autor, la emoción se refiere a un sentimiento y los pensamientos asociados, a estados psicológicos y biológicos, y al rango de propensiones para la acción. A pesar de la variedad de matices que adoptan las emociones, superando la capacidad lingüística para designarlas, se resumen en: el enojo (ira, odio, violencia), la tristeza (duelo, melancolía, depresión), miedo (ansiedad, fobia), alegría (felicidad, goce), amor (aceptación, confianza), sorpresa (asombro, estupor), disgusto (desprecio, aversión) y vergüenza (culpa, humillación). El autor también sugiere que la inteligencia emocional es tanto o más importante que el cociente intelectual en la predicción de éxito en la vida, incluido el logro académico. Y le otorga a la inteligencia emocional un lugar central entre las variables que intervienen en los procesos de aprendizaje y asevera que los programas de alfabetismo emocional mejoran el logro académico y el comportamiento escolar.

De acuerdo a Goleman (1995), las principales dimensiones que se potencian por medio del entrenamiento en habilidades socio emocionales son:

- Auto conciencia emocional (mejora en el reconocimiento y clasificación de las emociones propias, mayor capacidad en comprender las causas de los sentimientos, reconocer diferencias entre sentimientos y acciones)
- Control de las emociones (mayor tolerancia a la frustración y manejo del enojo, menos peleas, interrupciones en el aula y malos tratos, capacidad de expresar el enojo adecuadamente sin pelear, menos suspensiones y expulsiones, menos agresividad y comportamientos autodestructivos, más sentimientos positivos sobre uno mismo, la escuela y la familia)
- Empatía: Leer emociones (tomar la perspectiva del otro, mayor sensibilidad a los sentimientos del otro, mejor oyente de los demás)

- Manejo de las relaciones (mayor análisis y comprensión de las relaciones, mayor habilidad para resolver conflictos y negociar desacuerdos, más asertivo y habilidoso en la comunicación, más popular y extrovertido, amigable, más considerado, más prosocial, más cooperativo y democrático al tratar con otros.)

Sin embargo, el logro de una interacción humana efectiva, involucra el dominio de la expresión y la comprensión del lenguaje no verbal. Gran parte de la comunicación se establece en el nivel corporal, por lo tanto, es un requisito indispensable un conocimiento básico sobre los mensajes implícitos que complementan el discurso oral. Por este motivo Ekman & Friesen (2003), examinan las expresiones faciales de las emociones y las reglas de exhibición provistas por el entorno social. Es habitual que durante la socialización se internalicen normas sobre el manejo de las emociones en situaciones públicas, tanto en hombres a quienes se les exige el ocultamiento del miedo, como en mujeres al prohibirles demostraciones de enojo.

De acuerdo a Ekman & Friesen (2003), las formas típicas de expresión facial son:

- La cualificación, al añadir una expresión en forma de comentario a la expresión originaria. Por ejemplo: sonreír cuando se está nervioso.
- La modulación, se efectúa un ajuste en la intensidad de la expresión, incrementando o disminuyendo el sentimiento real en función de las exigencias externas.
- La falsificación, adopta tres sub tipos: la simulación (exhibición de un sentimiento inexistente), la neutralización (no se demuestra ningún sentimiento cuando en realidad si los hay) y el enmascaramiento (cubrir una emoción con la apariencia de otra no sentida).

En definitiva, a partir de la plétora de herramientas teóricas expuestas anteriormente, se pretende la aplicación de dicho conocimiento a través de dinámicas grupales que posibiliten una optimización de la experiencia escolar en el IPEM N° 193 José María Paz.

Actividades

El cronograma del taller está diseñado para ser implementado en la escuela IPEM N° 193 José María Paz, en un total de seis encuentros, de los cuales se emplearán dos reuniones para desarrollar cada uno de los objetivos específicos del proyecto, es decir en el primer y segundo encuentro se trabajarán habilidades intrapersonales, en el tercero y cuarto se proveerán herramientas interpersonales, y por último se focalizará en la resolución saludable de conflictos. El taller pretende la apropiación del conocimiento mediante la experiencia directa y la práctica consciente de sus participantes, el siguiente adagio ilustra la orientación del trabajo aquí propuesto:

“Yo escucho... y olvido.

Yo veo... y recuerdo.

Yo hago... y comprendo.” - Antiguo Proverbio Chino.

Encuentro N° 1:

El primer encuentro corresponde con el inicio del taller psicoeducativo, cuyo objetivo general está dirigido a promover un clima humano saludable, de respeto y comprensión en el ámbito escolar por medio del entrenamiento de habilidades socio emocionales. En principio se explicitarán los conceptos básicos a desarrollar durante el programa desde el interrogante: ¿Qué son las emociones y cómo influyen en los vínculos? La primera etapa consta de dos encuentros y se centra en el reconocimiento de las emociones propias.

Tema: El encuentro se basa en el desarrollo de habilidades intrapersonales, es decir en el logro de un mayor auto conocimiento por intermedio de la observación plena y el manejo de las emociones propias.

Objetivo general del encuentro: Fortalecer las capacidades atencionales sobre el mundo interno del sujeto a través de la introspección y la meditación.

Para este encuentro se llevarán a cabo dos dinámicas, que se describen a continuación:

Actividad 1: Contemplando Emociones: ¿Cómo me siento?

Materiales: será necesario para la actividad la exhibición de imágenes o gráficos por medio de fotocopias/presentación de diapositivas/dibujos en la pizarra que ilustren la amplia gama de emociones humanas. (Ver Anexo).

Tipo de estrategia: presentación grupal y foro de debate.

Tiempo estimado: el tiempo aproximado de la actividad es de 40 minutos.

Se dispone una configuración áulica circular que permita una interacción en la que todos puedan percibir a sus compañeros con una visión panorámica. Según se prefiera pueden organizarse sentados en sillas, el suelo o incluso parados. Lo importante es reunirse alrededor de un núcleo, al estilo de una fogata, aunque en este caso el fuego será el conocimiento compartido.

Para comenzar con la actividad se procede a tomar asistencia por medio de la lista de alumnos, pero se solicita que en vez del habitual modo de responder “presente” o “acá estoy”, enuncien un número en una escala del 1 al 10 que exprese el estado anímico en el que se encuentran en el momento. En donde el 1 significa desanimado, triste o aburrido (valencia negativa) y el 10 entusiasmado, alegre, extático (valencia positiva). La consigna consiste en permitirse un momento para observar la propia interioridad, cotidianamente ignorada, respondiendo a la sencilla pregunta de ¿Cómo me siento hoy? y ser capaces de identificar sensaciones corporales, sentimientos, actitudes, pensamientos y clasificarlos según estos sean agradables o displacenteros. Utilizando para ello un sistema de valores numéricos (del 1 al 10) y el uso de términos o expresiones propias que les permitan etiquetarlos (“Estoy bajón” o “Estoy chocho”).

Es una instrucción de auto observación que permite a los jóvenes examinar sus propios sentimientos: tanto personales como aquellos que surgen producto de las relaciones humanas y situacionales.

Este reconocimiento del estado anímico permite advertir la dimensión subjetiva de toda experiencia humana y su consecuente incidencia en la manera de ser y estar en los distintos momentos del día.

En una segunda instancia se abre un espacio de debate para trabajar las problemáticas de la vida cotidiana de los jóvenes: tensiones o conflictos emocionales de la actualidad. El coordinador solicita que los alumnos recuerden algunas situaciones puntuales que ejemplifiquen la manera en las cuales el manejo adecuado o desadaptado de las emociones afectan la vida estudiantil. Por ejemplo: el dolor de ser excluido o rechazado por el grupo de pares, la envidia, los celos, las disputas que pueden escalar hacia peleas físicas en los recreos, etc. Esta segunda parte de la actividad pretende que los estudiantes sean capaces de percibir y asociar el modo en que sus emociones permean sus experiencias, sus formas de actuar y de relacionarse en el mundo.

Actividad 2: El Semáforo de la Vida

Materiales: será necesario para el desarrollo de la tarea disponer de hojas, afiches o cartulinas para la confección de posters en una campaña de prevención de reacciones emocionales desproporcionadas. (Ver Anexo).

Tipo de estrategia: conformación de grupo de pares según afinidad y elección propia para la elaboración conjunta del proyecto.

Tiempo estimado: el tiempo aproximado de la actividad es de 40 minutos.

El ejercicio está destinado a desarrollar pautas que guíen el proceso de regulación emocional. Es decir que el propósito de la actividad es amortiguar o reducir el impulso de actuar automáticamente al encontrarse en un estado emocional estresante.

Se propone la confección de posters o gráficos personalizados por los alumnos en los cuales se incluyan las distintas pautas o recomendaciones a seguir en situaciones emocionalmente desbordantes. El producto final será exhibido dentro del espacio institucional (aulas, pasillos, comedor, biblioteca, patio).

A modo de ejemplo se graficará un semáforo de tránsito que contenga distintas indicaciones de acuerdo al color. En la luz roja: detente, intenta relajarte, respira profundo y reflexiona antes de actuar. En la luz amarilla: Plantea con claridad el problema y el modo en que te hace sentir. Define una meta. Planifica diversas soluciones. Anticípate a las consecuencias. En la luz verde: Adelante, pon a prueba tu mejor plan.

El semáforo es una analogía que permite representar las distintas etapas del proceso afectivo. En este sentido el color rojo es el que permite interrumpir las reacciones impulsivas y detener el paso al acto. Es la primera barrera de contención frente a las emociones que desbordan y anulan el control volitivo. Coincide con los primeros momentos de una experiencia emocional y por lo tanto su resolución será clave para determinar el curso del proceso. La segunda instancia está representada por el color amarillo, el cual se asocia con la capacidad de reflexión y de razonamiento. Es un momento crítico de deliberación y precaución que permite encontrar cursos de acción alternativos. Y, por último, el color verde se caracteriza por ser el momento de brindar una respuesta lo más adaptada posible, logrando un compromiso adecuado entre las exigencias internas y las demandas externas.

Encuentro N° 2:

Se da comienzo al segundo encuentro y se propone una continuidad de la temática y los objetivos propuestos por el primer encuentro, por lo que se retomará el trabajo sobre las competencias intrapersonales.

Las emociones dirigen nuestra atención, la cual es fundamental en los procesos de la memoria y el aprendizaje. Estudiantes ansiosos o enojados tendrán mayor dificultad para concentrarse en comparación a compañeros calmos y contentos. Dado que los docentes quizás no puedan alterar los factores personales, ambientales o familiares que influyen en el estado emocional que presentan sus alumnos en el aula, si pueden ser parte de la solución enseñando habilidades emocionales. Como resultado permitirán que los jóvenes sean capaces de regular sus emociones favoreciendo la concentración y el aprendizaje.

Para este encuentro se llevarán a cabo dos dinámicas, que se describen a continuación:

Actividad 1: Gatillos Emocionales

Materiales: cuaderno escolar, apunte de notas o diario íntimo.

Tipo de estrategia: tarea individual.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Las emociones comienzan cuando sentimos, acertada o erradamente, que algo que afecta seriamente nuestro bienestar, para bien o para mal, está sucediendo o por ocurrir. Las emociones consisten en mecanismos de evaluación automática que relevan información del ambiente en busca de peligros que se asemejen a nuestra base de datos de alerta emocional (Ekman, 2003).

La actividad consiste en realizar una evaluación minuciosa de aquellos estímulos, situaciones y/o eventos vitales que tienen una alta probabilidad de provocar una respuesta emocional. Para ello se deberá recurrir al almacén de la memoria localizando situaciones concretas donde las emociones se apoderan de la experiencia: desde momentos de extremo entusiasmo al recibir una buena calificación, ver un amigo de la infancia y hasta ocasiones de fastidio al recibir comentarios descalificativos o desazón por no ser incluido en actividades grupales.

Con tal fin debes elaborar un reporte privado de “Gatillos Emocionales” en el que incluyas al menos tres (3) situaciones que desencadenen emociones positivas y otras tres (3) que provoquen estados negativos. Recuerda incorporar la mayor cantidad de detalles posibles en cuanto al contexto de la situación, las personas involucradas, el contenido y la forma de las interacciones. El objetivo de esta investigación interna es la de poder contar con un registro personal que permita anticiparse a situaciones conflictivas en el futuro.

Actividad 2: Pequeño Buda: Meditación

Materiales: se podrá recurrir al uso de colchonetas, almohadones o de superficies cómodas para sentarse.

Tipo de estrategia: dinámica grupal.

Tiempo estimado: 20 a 30 minutos.

La meditación ayuda a los jóvenes a ser más receptivos y conscientes del momento presente. Esta práctica meditativa permite observar los pensamientos tomando distancia, libre de juicios o auto crítica. Los ayuda a prestar atención a los sentimientos con interés y compasión.

Mientras que la práctica de mindfulness no puede eliminar todas las presiones de la vida, si permite a los adolescentes responder a las exigencias de un modo que considera la salud física, mental y emocional. La práctica del estar presente aquí y ahora posibilita una vida plena y placentera.

1) Primer ejercicio: Siguiendo la respiración.

Consiste en rastrear la respiración, en principio se debe adoptar una posición cómoda y relajada (posición de loto) o también se puede realizar caminando. Comience a inhalar gentil y normalmente (desde el estómago), siendo consciente de que está inhalando normalmente. Luego exhale conscientemente. Continúe del mismo modo por tres respiraciones. A la cuarta respiración, extienda su inhalación, consciente de que está inhalando prolongadamente. Luego exhale conscientemente al eliminar el aire extensamente. Continúe tres respiraciones más.

Ahora siga su respiración cuidadosa y atentamente en cada movimiento de su estómago y sus pulmones. Siga la entrada y la salida del aire. Sea consciente de que está inhalando y siguiendo su respiración desde el comienzo hasta el final. Exhalando y siguiendo la respirando desde el principio hasta el fin.

Continúe por 20 respiraciones más. Luego retorne a la normalidad. Luego de cinco minutos puede repetir el ejercicio si lo desea. Recuerde mantener media sonrisa mientras respira.

2) Segundo ejercicio: Respiración para aquietar la mente y el cuerpo.

Sentarse en la posición de meditación con las piernas cruzadas (loto medio o completo). Adopte una media sonrisa en el rostro. Cuando la mente y el cuerpo estén tranquilos, comience a inhalar y exhalar livianamente, consciente de que está respirando hacia adentro y haciendo una respiración corporal liviana y pacífica. Está exhalando y haciendo una respiración – cuerpo liviana y pacífica.

Continúe tres respiraciones más, dando lugar al pensamiento consciente “estoy respirando y haciendo mi cuerpo entero ligero, pacífico y alegre”. Continúe por tres respiraciones y conscientemente de lugar al pensamiento “Estoy respirando hacia adentro mientras mi cuerpo y mi mente están en paz y alegría. Estoy respirando hacia afuera mientras el cuerpo y la mente están en paz y felices.” Mantenga este pensamiento en una conciencia presente de 5 a 30 minutos, o por una hora dependiendo de su habilidad y el tiempo disponible. El comienzo y el final de la práctica debe ser suave y gentil. Cuando desee terminar, masajee suavemente sus ojos y cara con sus dos manos y también masajee los músculos de sus piernas antes de volver a la posición sentada normal. Espere un momento antes de levantarse.

Encuentro N° 3:

El tercer encuentro corresponde a una segunda fase del programa, cuyo eje serán las emociones y su influencia en los modos de vinculación con otros semejantes. Esta nueva etapa parte del axioma que reconoce la existencia de un conjunto básico de emociones compartidas por toda la especie humana (miedo, sorpresa, asco, enojo, tristeza y alegría) así como también una variabilidad en la forma de vivenciar y expresar los afectos según influencias ambientales e individuales. Por lo tanto, resulta necesario para la vida en sociedad el considerar ambos aspectos, tanto el conocimiento de los modos de expresión típicos como el reconocimiento de los matices subjetivos.

Tema: El encuentro tratará sobre la capacidad de relacionarse con los demás reconociendo y tolerando las diferencias.

Objetivo general del encuentro: Ejercitar habilidades interpersonales por medio de técnicas comunicativas efectivas, asertividad en la expresión verbal/no verbal y la cualidad empática.

Para este encuentro se llevarán a cabo dos dinámicas, que se describen a continuación:

Actividad 1: Reconocimiento Facial

Materiales: Se requerirá el empleo de fotografías que retraten el rostro humano reflejando expresiones emocionales por medio de una presentación de diapositivas o fotocopias. (Ver Anexo).

Tipo de estrategia: Juego de adivinaciones.

Tiempo estimado: 40 minutos.

La finalidad de la actividad es lograr un mayor reconocimiento y manejo de las emociones propias y ajenas. Es un ejercicio que combina aspectos psicoeducativos, brindando definiciones conceptuales e indicadores observables de los diversos estados anímicos, con elementos experienciales, que permiten una internalización de distintos esquemas afectivos, cognitivos y conductuales adaptativos.

La consigna consiste en utilizar diversas impresiones o fotografías de rostros humanos que contengan expresiones emocionales para la identificación, análisis e interpretación de la amplitud del rango afectivo que contemplan las emociones. Mediante la presentación de imágenes que transmiten un mensaje no verbal se busca desarrollar la habilidad para reconocer los distintos signos corporales que coordinan la expresión afectiva.

La identificación de las emociones permite evitar malos entendidos o confusiones a la hora de interpretar los mensajes que obtenemos de nuestros interlocutores. Es necesario alcanzar cierto nivel de consenso al clasificar determinadas expresiones, actitudes y comportamientos como pertenecientes a estados emocionales particulares. De este modo se pretende reducir el nivel de ambigüedad que suele presentarse en las interacciones humanas.

También se pretende adquirir una mayor comprensión sobre la univocidad que la experiencia subjetiva adopta en distintas personas según factores temperamentales o situacionales. El reconocimiento emocional de las experiencias subjetivas de terceros se asocia con una cualidad empática, la habilidad de percibir lo que el otro está sintiendo.

La consigna consistirá en la presentación de fotografías de rostros humanos exhibiendo distintos tipos de expresiones afectivas: miedo, enojo, tristeza, asco, sorpresa y felicidad. Los alumnos deberán ser capaces de identificar correctamente a qué tipo de emoción aluden las expresiones faciales, analizando y fundamentando cuales son los movimientos, gestos y músculos involucrados en cada tipo de representación emocional.

Actividad 2: Los pasos de Chaplin: Mimos Emotivos

Materiales: Se podrán utilizar a modo de referencia imágenes que retratan estados anímicos o expresiones emocionales concretas. (Ver Anexo).

Tipo de estrategia: interacción diádica.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Las suposiciones o la falta de información sobre el estado emocional de terceros pueden ocasionar dificultades en la comunicación. Como prueba de ello solo basta con recordar situaciones en las que experimentaron dificultades para identificar el estado anímico de un compañero, familiar o amigo y como ello repercutió en la interacción subsiguiente.

Algunas maneras de tener acceso a las emociones son por medio de la memoria de experiencias pasadas, la imaginación, la empatía y la imitación de las expresiones emocionales.

Por ello si deseamos conocer el estado anímico en el que se encuentra otra persona podemos adoptar la posición de su rostro lo más idéntico posible y luego esperar que pensamiento o sentimientos surgen en la conciencia de modo de acercarnos a la vivencia ajena.

Esta actividad consiste en imitar expresiones faciales y posturales de reacciones emocionales observadas o imaginadas con el propósito de lograr una experiencia directa de la manera en que se manifiestan las emociones en el cuerpo propio de modo de ser fácilmente reconocibles en las interacciones humanas cotidianas.

Se puede organizar la clase en grupos de dos alumnos, en un primer momento uno deberá adoptar el rol de emisor de las emociones y será su compañero quien realizará una decodificación adecuada del mensaje no verbal. Luego podrán intercambiar roles para que cada uno tenga la posibilidad de practicar la lectura emocional de los gestos y la expresión corporal.

Actividad 3: Lenguaje Corporal

Materiales: fotocopia con la consigna de la tarea.

Tiempo estimado: 30 minutos.

La comunicación no solo se produce en un nivel lingüístico, sino que también se expresa por medio del cuerpo. El cuerpo adopta diversas posiciones según la situación y la reacción emocional en que se encuentre. La tarea consiste en imaginarte o recordar situaciones en las cuales te has sentido de las distintas formas que se enumeran a continuación. Debes describir las formas que adopta tu cuerpo desde tu cabeza, cara, hombros, torso y los distintos miembros superiores e inferiores.

- 1) Vergüenza: ...
- 2) Nerviosismo: ...

- 3) Excitación: ...
- 4) Aburrimiento: ...
- 5) Enojo: ...
- 6) Felicidad: ...

Encuentro N° 4:

Se da comienzo al cuarto encuentro y se propone una continuidad de la temática y los objetivos propuestos en la segunda etapa, por lo que se retomará el trabajo sobre las capacidades interpersonales.

En este encuentro se busca desarrollar la toma de perspectiva social: habilidad que permite comprender como una situación es percibida por otra persona y cuál es su reacción cognitiva y emocional a la misma. Es una capacidad opuesta al egocentrismo, una adherencia al punto de vista personal en la que no se toma consciencia de otras posturas ni las limitaciones de la perspectiva propia. (Johnson & Johnson, 1991).

Para este encuentro se llevarán a cabo tres dinámicas, que se describen a continuación:

Actividad 1: Reflejados

Materiales: Será necesario contar con la guía de trabajo (fotocopias) que especifiquen los distintos pasos a seguir en el proceso de espejarse con el otro: 1) espejo, 2) validación y 3) empatía.

Tipo de estrategia: interacción diádica.

Tiempo estimado: 40 minutos.

La empatía se ve deteriorada cuando los sentimientos propios se vuelven tan intensos que no permiten una armonización fisiológica con un otro, sino que anulan la capacidad de contacto.

Una herramienta útil para lograr una comunicación emocional efectiva es la técnica del espejo, utilizada frecuentemente en terapia de pareja. Cuando un miembro de la pareja se queja, la otra persona repite el mensaje en sus palabras intentando capturar no solo el pensamiento sino los sentimientos adheridos.

Para comenzar a trabajar se debe dividir al curso en grupos de dos personas, preferentemente entre aquellos que tengan cierto grado de afinidad y amistad previa. La actividad constará de tres momentos: la primera parte es la fase del espejo, en la que uno de los miembros ejercerá el papel de emisor y el otro de receptor. El emisor expondrá sus sentimientos y su opinión acerca de algún asunto, de elección libre, que interpele a ambos participantes y el receptor se limitará a escuchar y, luego a exponer lo más fielmente posible lo que haya entendido sobre el posicionamiento del otro. De esta forma, se intenta aclarar cualquier malentendido que pueda haber entre los miembros de la pareja. Se trata de que, a lo largo del proceso, puedas separarte de tu visión personal e intentar ponerte en lugar del otro.

Así pues, en una segunda instancia, se llega al momento de la validación. En esta fase, se intenta comprender por qué cada persona se siente cómo se siente y actúa o habla de esa forma sin fijarse si coincide con el punto de vista propio. La validación requiere de la capacidad de reconocer la experiencia subjetiva del otro sin realizar ningún tipo de juicio de valor o crítica, simplemente consiste en la aceptación de una realidad diferente.

Por último, lo ideal es lograr una sintonía empática que permita una comprensión, aceptación y sincronía mutua. Para ello es necesaria una flexibilización afectiva y cognitiva para alternar entre los marcos de referencia propios y la adopción de esquemas extraños. Al finalizar el proceso se pueden revertir los roles comunicacionales de modo que ambas posturas puedan ser enunciadas y comprendidas.

Actividad 2: Crítica con Estilo

Materiales: Fotocopia/Diagrama en la pizarra que explicite el procedimiento de una comunicación efectiva.

Tipo de estrategia: reunión grupal.

Tiempo estimado: 35 minutos.

De acuerdo a Goleman (1995), una crítica ingeniosa se focaliza en señalar aquello que la persona hizo y que puede ser mejorado, más que en denunciar un rasgo de personalidad vicioso a causa de un trabajo infructuoso. Por ello un ataque al carácter, llamar a alguien de tonto o incompetente, pone a la persona en una posición defensiva en la que carece de la capacidad receptiva para apreciar el mensaje sobre lo que debería hacer mejor. En términos de motivación, cuando alguien cree que sus falencias se deben a características fijas de su persona, pierde la esperanza y deja de intentarlo. En tal caso, se deben promover creencias optimistas en las que los obstáculos o retrocesos son debido a circunstancias de las cuales podemos hacer algo al respecto y mejorarlas.

La actividad consiste en conformar grupos de no más de tres personas para aprender a comunicarse de manera efectiva siguiendo los pasos de la fórmula “ABC”: Cuando hiciste “A”, me hizo sentir “B”, y yo preferiría que hicieras “C”.

Ejemplo: Cuando me dijiste que no ibas a poder acompañarme al cine como habíamos acordado, me hizo sentir despreciado. Me gustaría que la próxima vez que tengas algún inconveniente en cumplir con nuestros acuerdos me avises con tiempo.

Esta técnica de comunicación saludable evita el uso de ataques a la persona, insultos o amenazas que suelen escalar y desencadenar una pelea física. Se centra en enunciar con precisión cual es el problema, que es lo que está mal o que sentimientos te produjo y que podría mejorar.

Por lo que los requisitos esenciales para una comunicación funcional son: ser específico, ofrecer una solución, estar presente en una interacción cara a cara y tener sensibilidad.

Actividad 3: Comunicando Sentimientos

Materiales: Fotocopia o descripción en la pizarra que explicita el procedimiento para comunicar sentimientos.

Tipo de estrategia: grupos de pares.

Tiempo estimado: 35 minutos.

Por lo general en la escuela se aprende a describir ideas de manera clara y correcta pero rara vez se instruye como comunicar sentimientos con precisión. Los sentimientos son expresados, pero no es frecuente que se los nombre y describa.

El siguiente ejercicio tiene como objetivo potenciar la comunicación asertiva, la cual se caracteriza por una descripción directa de sentimientos, pensamientos, opiniones o preferencias a un tercero, de manera honesta y apropiada, en un clima de respeto mutuo.

Cuatro herramientas para expresar los sentimientos son:

- 1) Identifique o nombre su sentimiento: “Yo estoy enojado”, “Yo me siento avergonzado”, “Vos me gustas”.
- 2) Use descripciones sensoriales que capturen como se siente: “Yo me siento pisoteado”, “Me siento como en una nube”, “Estoy como si me hubiera pasado un camión por encima”. Cuando las palabras no alcanzan para nombrar las emociones se pueden inventar expresiones que las describan.
- 3) Informe que tipo de acción esa emoción le impulsa a realizar: “Tengo ganas de abrazarte”, “Me dan ganas de golpearte”, “Quiero irme de acá”.

4) Use metáforas para describir sus sentimientos: “Me siento insignificante como una hormiga”, “Estoy tan tranquilo como una laguna”.

Una descripción de un sentimiento debe incluir un pronombre personal (yo o mío) y un sentimiento nombrado, un impulso a actuar o una metáfora. Por ejemplo: Yo ...(sentimiento), cuando vos ... (comportamiento específico) porque ... (como me afecta a mí). “Yo me enojo cuando no me saludas porque me hace sentir despreciado y me gustaría que me reconocieras.”

Encuentro N° 5:

Este encuentro corresponde con la última etapa del taller, por lo que el foco de trabajo se traslada al desarrollo de capacidades cooperativas y constructivas entre pares.

Tema: El encuentro enfatiza la necesidad de construir espacios de aprendizaje cooperativos que permitan resolver desacuerdos de manera constructiva, logrando integrar puntos de vista divergentes en una síntesis democrática.

Objetivo general del encuentro: Favorecer la resolución saludable de conflictos vinculares mediante la práctica en procedimientos de negociación y mediación entre pares.

Las disputas humanas son parte cotidiana de toda interacción en la cual dos personas poseen puntos de vista divergentes, es totalmente esperable que en situaciones de aprendizaje y de trabajo sucedan este tipo de problemas. Según Deutsch (1969), un conflicto existe cuando se presentan actividades incompatibles. Pueden ocurrir en un nivel intra personal, grupal, nacional o ser inter personales, grupales, nacionales. Básicamente es una acción incompatible con otra acción que previene, obstruye, interfiere, daña o de algún modo hace que sea menos probable o efectiva.

Según Johnson & Johnson (1991), se pueden presentar cuatro tipos de conflicto:

A) Controversia, cuando las ideas y opiniones de una persona son incompatibles con las de otra con la que se pretende llegar a un acuerdo. B) Conflicto conceptual, ocurre cuando en la mente de una misma persona habitan ideas incongruentes de manera simultánea o cuando recibe información que no encaja con el conocimiento previo. C) Conflicto de intereses, cuando las acciones de una persona que intenta satisfacer sus necesidades interfieren, previenen o bloquean las de otra. D) Conflicto evolutivo, actividades incompatibles entre adultos y niños a raíz de diferencias en los procesos del desarrollo.

Para este encuentro se llevarán a cabo dos dinámicas, que se describen a continuación:

Actividad 1: ¿Qué harías tu?

Materiales: fotocopias con las pautas de la actividad para repartir en grupos de tres o cuatro alumnos.

Tipo de estrategia: discusión grupal, elaboración de un plan y plenario de ideas.

Tiempo estimado: 30 minutos de actividad grupal y 30 minutos de puesta en común, un total aproximado de 60 minutos.

La actividad consiste en presentarles a los alumnos situaciones conflictivas hipotéticas en las cuales puedan desplegar sus capacidades creativas, reflexivas y pragmáticas en la elaboración de estrategias de resolución de problemas concretos por medio de la discusión grupal y la escritura de un plan detallado.

A continuación, se presentan una serie de problemas típicos de la convivencia escolar, se te pide que pretendas ser la persona que está involucrada en el conflicto ilustrado y que propongas qué harías si te encontrases en la misma situación o que recomendaciones darías a quienes merezca. Escribe en tu respuesta un curso de acción lo más preciso, detallado y viable que te sea posible.

Ejemplo 1: Te encuentras en el horario de recreo y decides dirigirte a la zona de juegos o al patio de la escuela. De repente aparece otro estudiante manipulando entre sus manos una pelota de fútbol, básquet o tenis con la cual quisieras jugar. Le pides amablemente si te permite usarla y te responde que no. Sin embargo, continúas con el deseo de jugar con la pelota. ¿Qué harías tú frente a esta situación?

Ejemplo 2: Estás en el periodo de exámenes semestrales y el docente ha decidido cederles el horario de su clase para brindarles mayor tiempo de preparación de las pruebas. Por este motivo eliges la biblioteca como un lugar calmo para comenzar a leer un libro. Pasados unos minutos de lectura se aproxima un compañero a invitarte a participar de su juego, pero tu solo quieres que te dejen tranquilo. ¿Qué harías tú frente a esta situación?

Ejemplo 3:

Durante el horario de almuerzo, en el aula realizando un ejercicio o en los pasillos de la escuela te cruzas con un compañero de clases que busca molestarte, agredirte verbalmente o provocarte poniéndote apodos. Esta actitud abusiva por parte de tu compañero hiere tus sentimientos y logra irritarte. ¿Qué harías tú frente a esta situación?

A modo de cierre, se realiza la exposición de las soluciones creativas, un referente de cada grupo será el expositor que conformará el panel de expertos en resolución de conflictos para así debatir las modalidades de actuación en conflictos más eficaces.

Actividad 2: La Fábula de Los Sabios y el Búfalo

Material: fotocopia de la historia “Los Sabios y el Búfalo” para su lectura.

Tipo de estrategia: Actividad grupal con turnos de lectura compartida.

Tiempo estimado: 20 minutos.

Para la siguiente actividad se propone trabajar con un breve cuento; la estructura áulica ideal es la conformación de un círculo, en donde cada alumno vaya cediendo su turno de lectura al compañero que se encuentra a su derecha luego de cada oración.

La siguiente historia permite reflexionar sobre los peligros que implica aferrarse con rigidez a un solo punto de vista sin considerar explicaciones alternativas. Para la resolución de conflictos es necesaria una comprensión de la mirada de los demás. Un claro ejemplo de ello son los protagonistas del relato:

Érase una vez, cuatro hombres ciegos, que eran considerados los más sabios del pueblo, tuvieron el deseo de conocer como era el aspecto de un búfalo. En el lugar que estos eruditos vivían no existía esa clase de animales, por ello hicieron traer de un poblado vecino al pobre animal. Y el día que el búfalo arribó, todos ellos se apresuraron a su encuentro. El primer sabio tomó de la cola del animal. Y dijo en voz alta: “El búfalo es como una soga”. El segundo hombre acarició con su mano suavemente al animal en el lomo. Y acto seguido “¡Exclamo! ¡No!, ¡No! El búfalo es como una gran alfombra peluda”, provocando su llanto. El tercer hombre sabio apretó con fuerza los cuernos del mamífero. Y grito “¡El búfalo es como una lanza!”. “Todos ustedes se equivocan” dijo el cuarto hombre. “El búfalo es más bien como una mesa”. Él estaba sosteniendo las dos piernas del búfalo. “¡Soga!”, “¡Alfombra!”, “¡Lanza!”, “¡Mesa!” Los pobres ciegos se gritaron unos a otros por el resto del día. Y nunca llegaron a un acuerdo sobre como el animal se veía realmente.

Esta historia pretende ilustrar el modo en que distintas miradas sobre el mismo fenómeno, no siempre indican puntos de vista contradictorios sino más bien complementarios. La utilidad de ser receptivo a las diversas opiniones radica en el enriquecimiento que puede resultar de un debate constructivo.

Encuentro N° 6:

El sexto encuentro corresponde con la finalización del taller, por lo que a pesar de continuar trabajando las habilidades de resolución de conflictos se contemplará un espacio de cierre para que alumnos, docentes y/o coordinadores realicen una valoración del proceso.

Para este encuentro final se llevarán a cabo dos dinámicas, que se describen a continuación:

Cuando los estudiantes no pueden resolver por su cuenta un conflicto de manera saludable la mediación es un procedimiento válido para asistir el proceso de negociación. Un mediador es una persona neutral que ayuda a dos o más personas a resolver sus conflictos. El mediador ocupa una posición central entre dos personas a las que asiste en cada paso de la negociación para permitir que se llegue a un acuerdo que ambas partes consideren justo, imparcial y factible. El proceso de mediación consiste en: ponerle fin a la hostilidad, asegurar que ambas partes se comprometan con el proceso de mediación, ayudar a dos personas en una negociación exitosa y formalizar un acuerdo. (Johnson & Johnson, 1991).

Actividad 1: Juego de Roles

Materiales: fotocopias con los procedimientos del ejercicio.

Tipo de estrategia: dinámica en grupos de pares.

Tiempo estimado: 25 minutos.

En el juego de roles se plantea una situación imaginaria para que los estudiantes actúen y representen un nudo problemático que deberá ser resuelto adecuadamente. Esta técnica permite producir una serie de acuerdos opcionales frente a un escenario conflictivo abierto.

Se podrán dramatizar alguna de las situaciones provistas a continuación:

Juego de rol 1: ¿Por qué no te ubicas?

Situación: Dos compañeras Lucia y María asisten al mismo curso del turno tarde. Lucia, trabajó duramente para su proyecto de ciencia durante una semana de manera ininterrumpida. El día lunes concurre al colegio para presentar sus avances en el diseño de su maqueta del sistema solar a escala de miniatura. Pero durante el recreo María, sin preguntar la toma con sus manos para observarla detenidamente y se le cae al suelo rompiéndola.

Lucia: ¡Estoy furiosa! Voy a encontrar algo que María haya producido para destrozarlo. Ella rompió mi maqueta. Le dije a todo el mundo que no la tocara. Odio cuando las personas rompen mis cosas.

María: Fue tan solo un accidente. No tuve la intención de romperla. Simplemente tuve curiosidad por ver de qué se trataba por eso la alcé. Ahora ella se ha puesto loca. Eran solo un par de pelotas de Telgopor, nada más. No va tener mayores inconvenientes para repararla. Pero si cree que se va meter con algo mío está equivocada. Me enoja el solo hecho de que me amenace con hacer algo así.

Juego de rol 2: ¡Concéntrate por favor!

Situación: Luis y Juan están intentando trabajar en un proyecto juntos.

Luis: Juan siempre está interrumpiendo e intentando cambiar de tema para que nunca podamos avanzar con la tarea. Es muy frustrante. Cuando estamos a punto de discutir la organización del trabajo desvía la conversación a cualquier tema. No puedo lograr que preste atención y se focalice en el proyecto.

Juan: Yo intento pensar creativamente. Busco pensar en nuevas ideas para el trabajo haciendo asociaciones novedosas. Quiero usar mi fantasía y mi espontaneidad para que nuestro trabajo sea único y se distinga al resto de la clase. Pero nunca logro explicar lo que estoy intentando hacer. Luis siempre quiere tener el control.

Consignas para debatir grupalmente luego de actuar ambas situaciones:

- 1) ¿Cómo se podría haber prevenido el conflicto?
- 2) ¿Cómo se sintieron los personajes en la escena?
- 3) ¿Cuál es una solución satisfactoria?
- 4) ¿Qué otras soluciones podrían funcionar?

Actividad 2: Puente de los Acuerdos

Materiales: fotocopia con las pautas de negociación e imagen ilustrativa. (Ver Anexo).

Tipo de estrategia: negociación en grupos de dos integrantes y mediación en grupos de tres.

Tiempo estimado: 20 minutos.

La actividad consiste en utilizar la guía de negociación para llevar a cabo una negociación entre dos personas con intereses contrarios.

Se podrán utilizar conflictos de la vida personal de los participantes o dramatizar la situación provista a continuación.

Situación a modo de Ejemplo:

Julio y Sabrina están en el curso de informática. Ambos llegaron tarde del recreo y se encuentran con que hay solo una computadora disponible, pero tienen necesidades e intereses opuestos y no pueden llegar a un acuerdo sobre quien debería usarla primero.

Diálogos:

- Julio: “Quiero usar la computadora y no poder hacerlo me enoja”
- Sabrina: “Yo también necesito usarla y la verdad que me siento frustrada”
- Julio: “Yo tengo el trabajo casi listo así que me quiero fijar si tengo algún mensaje de correo nuevo”
- Sabrina: “Y yo quiero usarla para hacer la tarea pendiente”
- Julio: “Yo entiendo que vas a estar frustrada si no podés hacer tu tarea a tiempo en la computadora”
- Sabrina: “Yo entiendo que vos vas a estar molesto si no podés revisar tus mensajes ahora”

Consigna: Para lograr un acuerdo entre dos personas que tienen intereses opuestos recuerda utilizar los distintos pasos de una negociación.

- 1) Decir lo que quieres.
- 2) Expresar tus sentimientos.
- 3) Fundamentar tus razones.
- 4) Da cuenta de lo que el otro quiere parafraseando sus motivos.
- 5) Propone soluciones alternativas.
- 6) Formaliza un acuerdo.

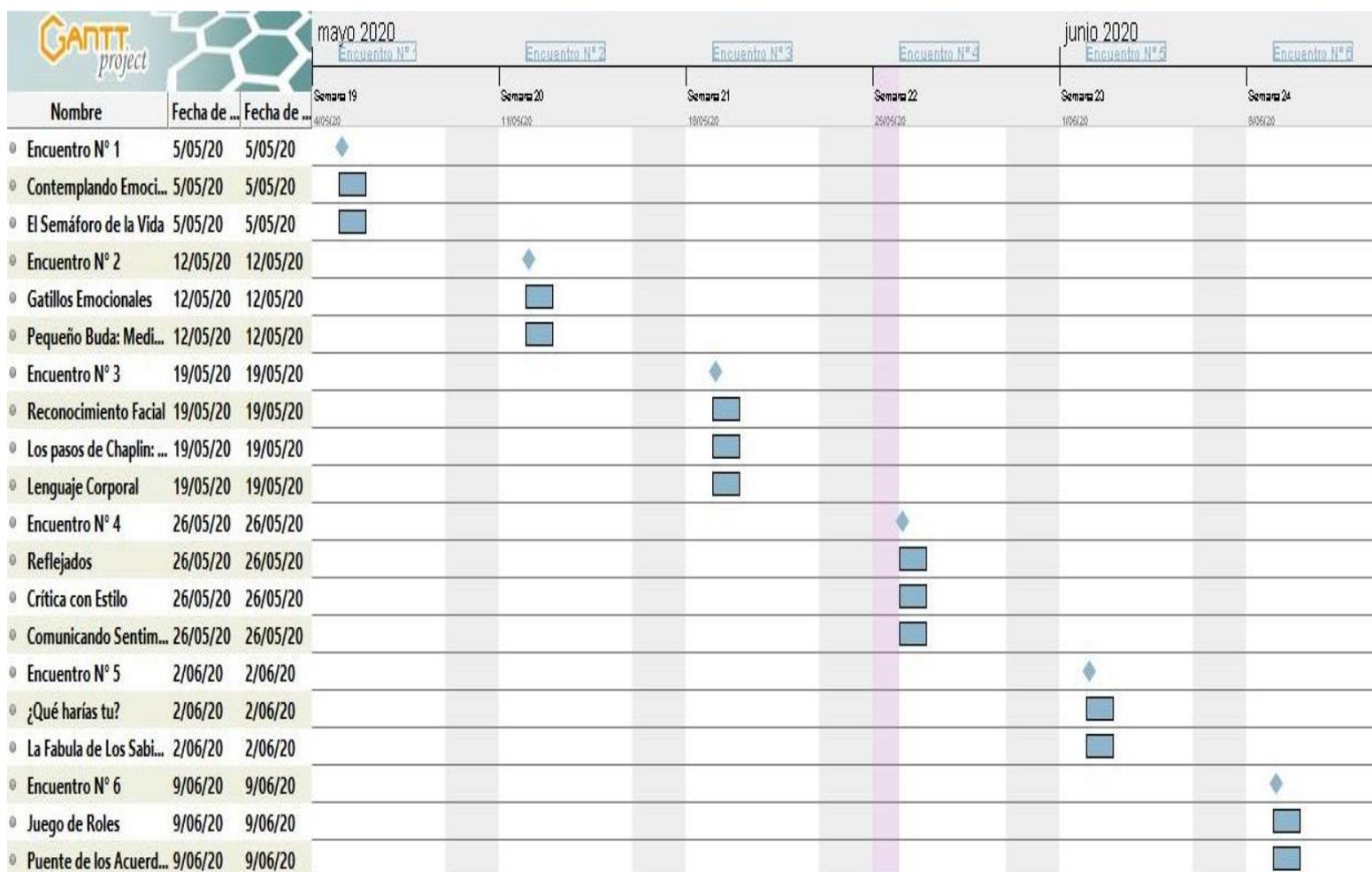
En el caso que dos personas no puedan llegar a un acuerdo por su cuenta la ayuda de un mediador imparcial puede facilitar el proceso de negociación. Las principales tareas del mediador son:

- 1) Ponerle fin a la hostilidad: impedir las peleas físicas y calmar los ánimos.
- 2) Asegurarse que ambas partes se comprometan con el proceso.
- 3) Ayudar a las dos personas a negociar exitosamente:
 - a. definiendo el conflicto de manera conjunta y afirman que es lo que quieren y como se sienten.
 - b. Intercambiando razones.
 - c. Invertir las perspectivas para que cada parte represente correctamente la posición y los sentimientos del otro.
 - d. Inventar al menos tres opciones de beneficio mutuo.
 - e. Alcanzar un acuerdo sabio y darse la mano.
- 4) Formalizar el acuerdo: la solución se materializa en un contrato escrito.

Diagrama de Gantt

El cronograma del taller está diseñado para ser implementado con una frecuencia de un encuentro por semana y una duración total aproximada de 40 días.

A continuación, se presenta el calendario de actividades:



Recursos

Se enumeran a continuación los distintos recursos necesarios para la realización del taller, una gran mayoría de los elementos requeridos se hallan presente como parte del patrimonio institucional.

| Recursos Humanos | Recursos Materiales |
|------------------|---------------------------------|
| Psicólogos | Computadora |
| Docentes | Proyector |
| Coordinadores | Pizarrón |
| | Tiza |
| | Guías de Trabajo |
| | Imágenes y Ejercicios del Anexo |
| | Colchonetas, almohadas o sillas |

Presupuesto

Entre los materiales no provistos por la institución será necesario adquirir los siguientes:

| Cantidad | Material | Valor |
|--------------|--|---------------|
| 20 | Afiches | \$ 200 |
| 20 | Fibrones | \$ 100 |
| | Impresión del material gráfico del Anexo | \$ 100 |
| | Fotocopias de guías de actividades | \$ 50 |
| 1 | Resma de papel A4 blanco | \$ 300 |
| 2 | Cintas adhesivas | \$ 100 |
| Total | | \$ 850 |

El Colegio de psicólogos de la Provincia de Córdoba, establece en la resolución de junta de gobierno 137/14 que los honorarios mínimos éticos profesionales son:

- Psicoterapia Individual \$ 1080
- Psicoterapia de Pareja y Familia \$ 1660
- Psicoterapia Grupal \$410 por integrante

Teniendo en cuenta la modalidad de taller psicoeducativo será utilizado para el cálculo de los honorarios profesionales el valor fijado para la *Conducción o coordinación de espacios de formación* con un valor de \$ 1570 por hora.

Evaluación

Para realizar la evaluación del taller de habilidades socio emocionales en el IPEM

Nº 193 José María Paz se elabora una matriz de evaluación de impacto:

| Categoría De Análisis | Indicador | Respuestas (informes) |
|-----------------------------------|--|------------------------------|
| Introspección | Reconocimiento del estado anímico | |
| | Descripción verbal de los sentimientos | |
| Meditación | Relajación por medio de la respiración | |
| | Control de las reacciones emocionales | |
| Vínculos | Crítica constructiva | |
| | Comunicación asertiva | |
| Empatía | Adopción de puntos de vista alternativos | |
| | Sintonía afectiva | |
| Aprendizaje en equipo | Pensamiento crítico | |
| | Integración de posturas antagónicas | |
| Conflictos interpersonales | Empleo de técnicas de negociación | |
| | Uso de la mediación | |

Al finalizar el taller se llevarán a cabo cuestionarios individuales que permitan obtener una apreciación cualitativa de los efectos esperados, es decir la modificación de hábitos y la adquisición de herramientas que los mismos participantes reconozcan en sus vidas como resultado del ejercicio de las competencias trabajadas en el dispositivo. Se recopilará información por medio de cuestionarios de auto reporte a los alumnos y de informes del cuerpo docente. (Ver Anexo).

Resultados Esperados

Los beneficios que se pretenden lograr con la realización del actual proyecto están dirigidos a la mejora de las relaciones humanas dentro del ámbito educativo. La propuesta del taller de habilidades socio emocionales procura dar respuesta a las necesidades observadas en el espacio áulico, en particular anhela mejorar y optimizar la calidad de los vínculos por medio de herramientas y técnicas que permitan generar conciencia sobre el proceso de tratar consigo mismo y los semejantes.

La incorporación de herramientas ligadas al auto conocimiento y el respeto de la condición humana permiten un desenvolvimiento saludable frente a las diversas y demandantes circunstancias personales, sociales y naturales.

La ciencia del ser ubica como punto de partida la propia subjetividad e implica un retorno a la interioridad tan frecuentemente ignorada o despreciada. El alcance de la sabiduría emocional pretende hacerse extensivo a todos los ámbitos vitales por los que transcurre el individuo, consiste en el ejercicio y la práctica continua de la presencia, para que donde sea que vallas o fueres, allí te encuentres.

Conclusión

Es oportuno adoptar una actitud de apertura y curiosidad hacia la esencia del ser, de búsqueda y exploración de lo que implica pertenecer a la especie homo sapiens: un ser humano que piensa pero que al hacerlo es consciente de sus operaciones mentales y experiencias subjetivas.

En este camino de interrogantes adquiere relevancia el entendimiento y el uso que se le otorgan a la razón y las emociones, recursos que tradicionalmente han sido concebidos como pares antitéticos, en donde las emociones son vistas como intrusivas y perturbadoras del pensamiento racional y la capacidad de tomar decisiones acertadas.

Aunque gracias a los avances de la ciencia y la investigación humana es posible reconocer que las emociones son una pieza clave de los procesos atencionales, motivacionales y de la memoria. También se admite su utilidad para aprender, tomar decisiones inteligentes y mantener relaciones sociales positivas. Es por ello que resulta necesario ejercitar y adquirir cierta maestría de los diversos atributos humanos si se anhela alcanzar un equilibrio y una integración saludable de las posibilidades intrínsecas que abarcan al hombre.

Limitaciones de la propuesta: el enfoque de abordaje utilizado en el proyecto, con el cual se trabajó la problemática o necesidad detectada, no es la única manera posible de optimizar los vínculos institucionales, simplemente es una de las herramientas disponibles en la universalidad de recursos pedagógicos. El desarrollo de capacidades socio emocionales pretende actuar como un recurso complementario del resto de estrategias educativas igualmente válidas.

Una de las recomendaciones que será de utilidad para lograr un mayor efecto e impacto en la adquisición de recursos socio emocionales para la vida cotidiana, reside en la inclusión de distintos actores al programa de capacitación, es decir intentar cubrir el mayor número de ámbitos de intervención posibles: invitando la participación no solo de la comunidad académica, sino también del contexto social, barrial, familiar y comunitario más amplio.

Otra limitación que se desprende del desarrollo del plan de intervención está vinculada con la ausencia de un involucramiento directo con la institución, ya que la realización de la propuesta se basó en el análisis realizado sobre la información obtenida por intermedio de una fuente externa. Es por ello que sería interesante a futuro poder establecer algún tipo de vínculo institucional.

Referencias

Ander Egg, E. (1991). *El taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Aberastury, A. y Knobel, M. (2004). *La adolescencia normal*. México: Paidós Educador.

Amparo, D. M., Cardenas, C, Galvão, A. C. & Koller, S. H. (2008). A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco: Perspectivas educacionais de jovens. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, (12), 69-88. doi: 10.1590/S1413-85572008000100006

Barrón, M., Bas, E., Crabay, M. y Schiavoni, C. (2010). Adolescentes, violencia y familia en la ciudad de Córdoba (Argentina). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 83-95. doi: 10.7179/PSRI_2010.17.07

Bar-On, R. & Parker J. D. A. (Eds). (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: EXPERIMENTS BY NATURE AND DESIGN*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Brown, S. A., McGue, M., Maggs, J., Schulenberg, J., Hingson, R., Swartzwelder, S., ...Murphy, S. (2008). A Developmental Perspective on Alcohol and Youths 16 to 20 Years of Age. *Pediatrics*, 121 (4), 290-310. doi: 10.1542/peds.2007-2243D

Cardozo, G. y Dubini, P. (2007). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Psicodebate*, 7, 21- 40. doi: 10.18682/pd.v7i0.425

Centers for Disease Control and Prevention. (2007). The Effectiveness of Universal School-Based Programs for the Prevention of Violent and Aggressive Behavior. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, (56), 1-12. Recuperado de <https://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/rr5607a1.htm>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-213.

Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Ultima década*, 9 (15), 11-52. doi: 10.4067/S0718-22362001000200002

Deutsch, M. (1969). Conflicts: Productive and destructive. *Journal of Social Issues*, 25 (1), 7-41. doi: 10.1111/j.1540-4560.1969.tb02576.x

Dirié, C., Fernández, B. y Landau, M. (Coords.). (2015). *LAS TUTORIAS EN LA EDUCACION SECUNDARIA EN EL MARCO DEL PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL. ESTUDIO EN TRES JURISDICCIONES*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tutorias-secundaria-2015-version-digital-24-11.pdf>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82 (1), 405– 432. doi:10.1111/j.1467- 8624.2010.01564.x

Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. New York: Times Books.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *UNMASKING THE FACE: A guide to recognizing emotions from facial expressions*. Cambridge MA: Malor Books.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Jessor, R. (1991). Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action. *JOURNAL OF ADOLESCENT HEALTH*. 12 (8), 597-605. doi: 10.1016/1054-139X(91)90007-K

Johnson, D. W., & Johnson, R. (1991). *Teaching students to be peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365–379. doi: 10.3102/0013189X09339057

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (2014). “Cooperative Learning in the 21st Century.” *Anales de Psicología*, 30 (3): 841 –851. doi: 10.6018/analesps.30.3.201241

Keefer, K. V., Parker, J. D. A. & Saklofske, D. H. (eds). (2018). *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with practice. The Springer Series on Human Exceptionality*. New York, NY: Spring Press.

Lellis de, M. y González, M. (2012). Concepciones y prácticas sobre la violencia en el ámbito escolar. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología* (Universidad de Buenos Aires), 19(1), 123-130.

Lemme, D. (2004). Violencia Escolar: Construcción de un modelo para su análisis. En H. Maldonado (Ed.), *Convivencia Escolar: Ensayos y Experiencias* (pp. 142-173). Buenos Aires: Lugar Editorial.

León del Barco B., Polo del Río, M. I., Delgado, M. y Lázaro, S. M. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying: un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1). doi: 10.6018/analesps.32.1.183141

Mena, M; Romagnoli, C y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (3), 1-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Consejos Escolares de Convivencia. Cuadernillo de trabajo para las escuelas*. Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de http://oei.org.ar/lineas_programaticas/documentos/valores/Cuadernillo_Consejos_Escolares_Convivencia.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Centros de Actividades Juveniles: Lineamientos generales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005638.pdf>

Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (18), 189-206.

Palao, D. J. (2008). Alteraciones de la afectividad. En J. E. Obiols (Ed.), *Manual de psicopatología general* (pp. 121-148). Madrid: Biblioteca Nueva.

Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712. doi:10.1037/a0027268

Spear, L. P. (2018). Effects of adolescent alcohol consumption on the brain and behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, (19), 197-214. doi: 10.1038/nrn.2018.10

UNESCO. (2008). SITUACION EDUCATIVA DE AMERICA LATINA Y EL CARIBE: GARANTIZANDO LA EDUCACION DE CALIDAD PARA TODOS. Santiago de Chile: Salesianos Impresores. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152894>

Universidad Siglo 21 (2019). I.P.E.M. N° 193 José María Paz. Recuperado de <https://siglo21.instructure.com/courses/7659/pages/plan-de-intervencion-modulo-0#org1>

Universidad Siglo 21 (2019). Líneas Temáticas Estratégicas. Recuperado de <https://siglo21.instructure.com/courses/7659/pages/plan-de-intervencion-modulo-0>

World Health Organization. (2002). World report on violence and health. Geneva: WHO Press. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

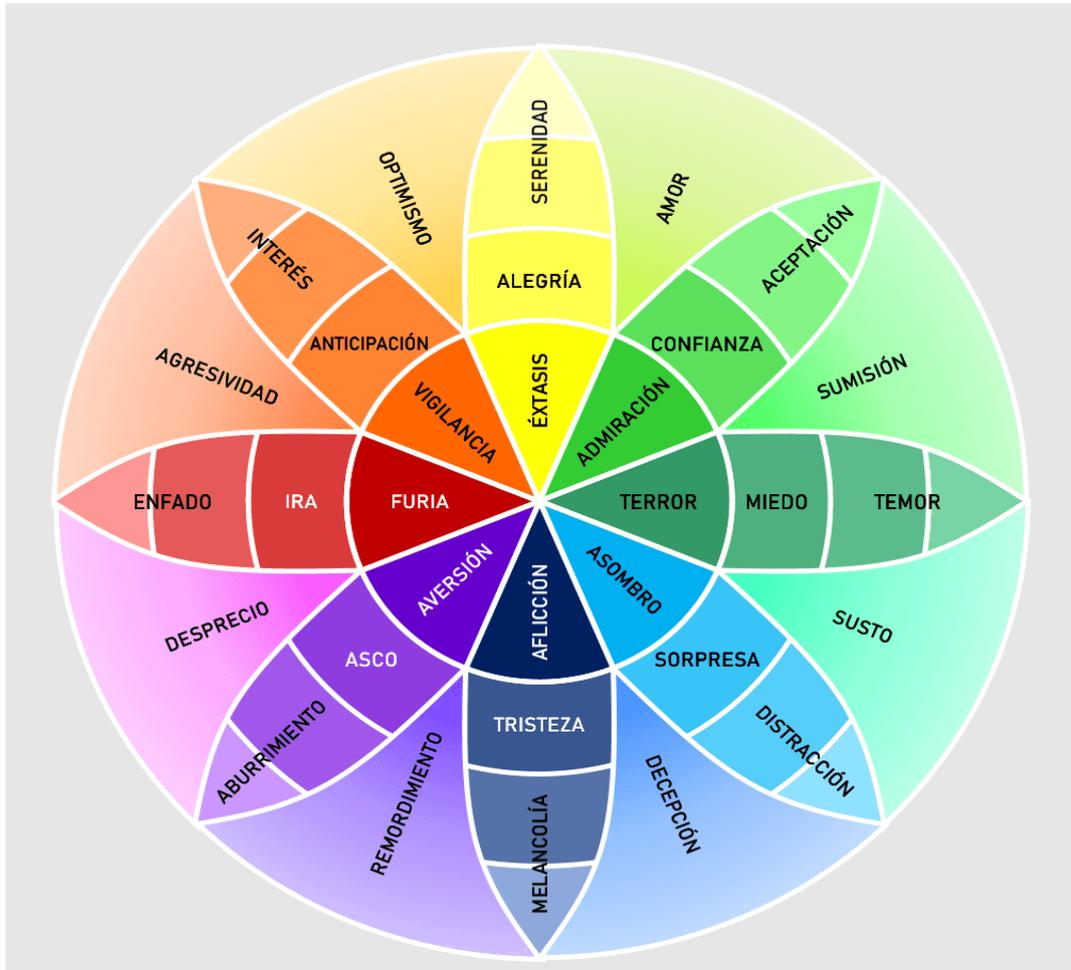
World Health Organization. (2014). GLOBAL STATUS REPORT ON VIOLENCE PREVENTION 2014. Geneva: WHO Press. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/status_report/2014/en/

World Health Organization. (2017). Global accelerated action for the health of adolescents (AA-HA!). Geneva: World Health Organization. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255415/9789241512343-eng.pdf?sequence=1>

Anexo

Encuentro 1: Actividad 1: Contemplando Emociones: ¿Cómo estoy?

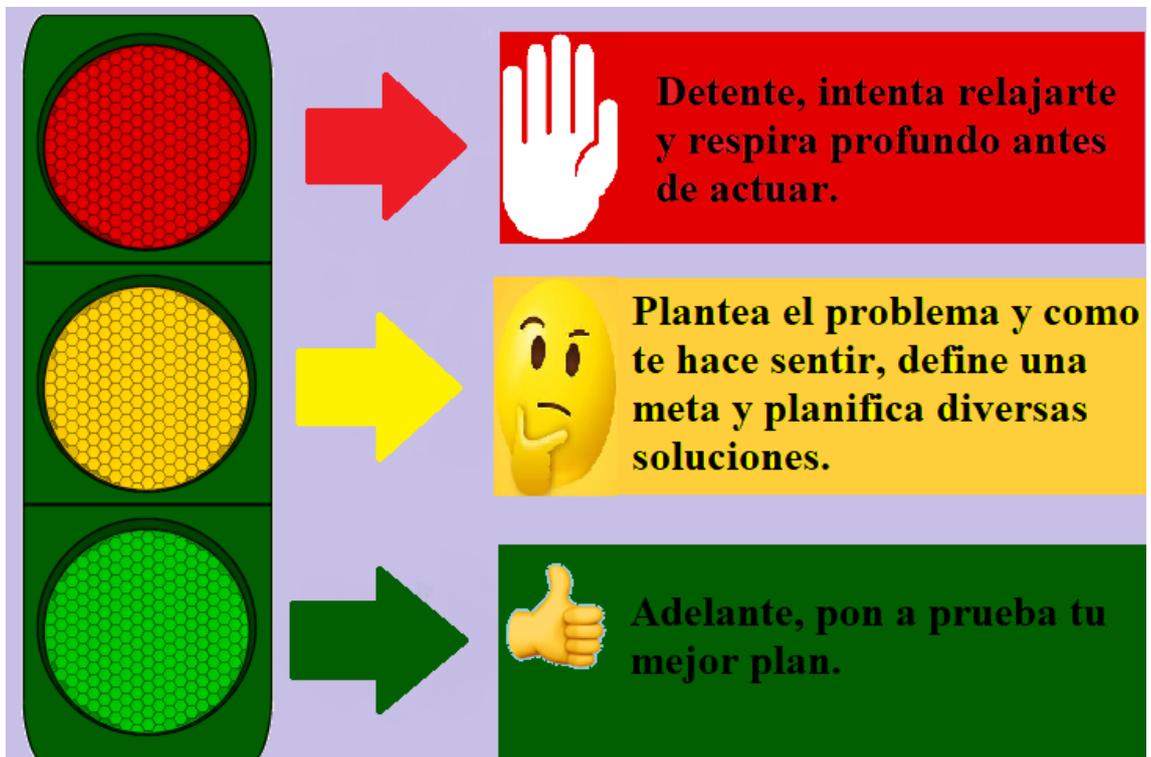
EMOCIONES BÁSICAS



Emociones básicas y sus derivadas



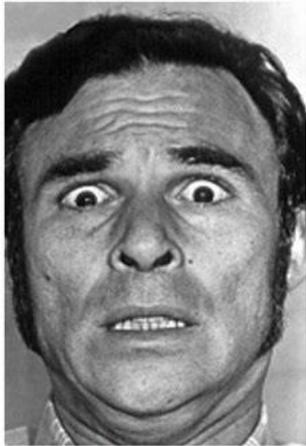
Actividad 2: Semáforo de la vida



Encuentro 2: Actividad 2: Pequeño Buda: Meditación



Encuentro 3: Actividad 1: Reconocimiento Facial



Miedo



Enojo



Tristeza



Felicidad



Asco



Sorpresa



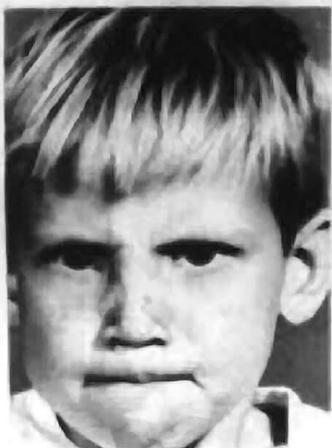
F55



H16



F50



C118



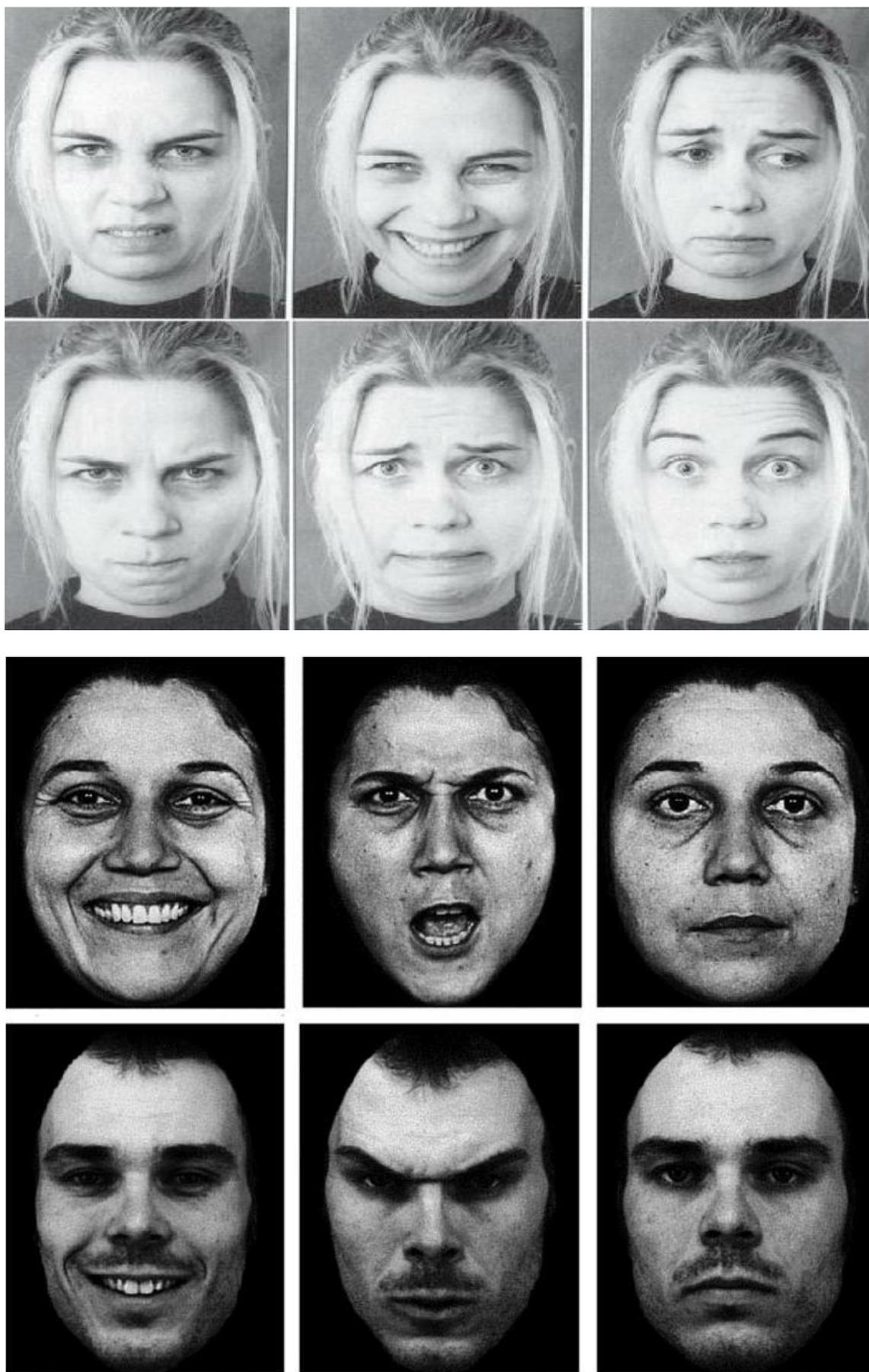
HE4



J38







Actividad 2: Los Pasos de Chaplin: Mimos Emotivos

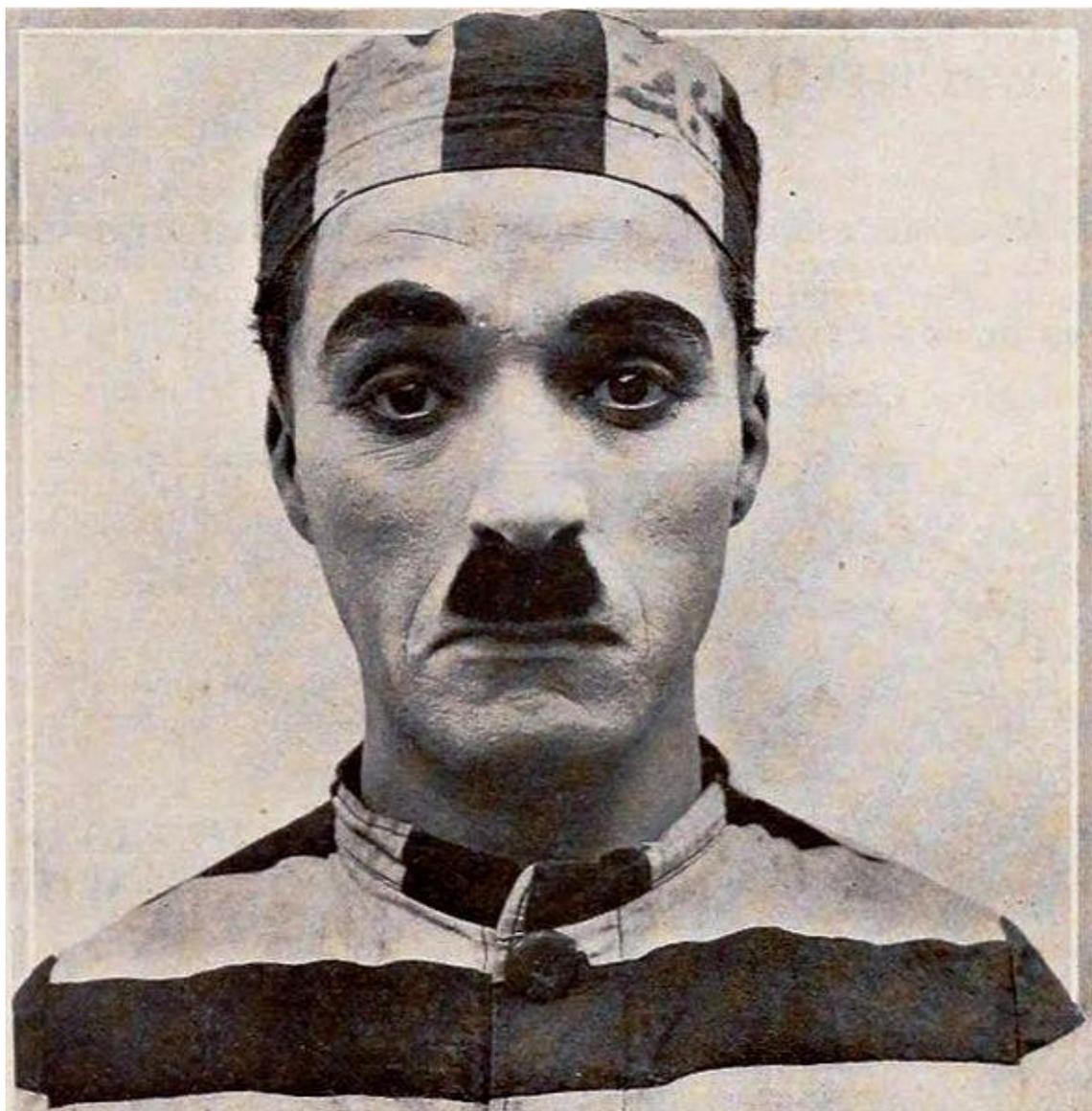












Encuentro 6: Actividad 2: Puente de los Acuerdos



Cuestionarios

Formulario Docente:

1) ¿Cuál/es han sido el/los efectos más visibles del programa sobre sus estudiantes?

Brinde algunas situaciones específicas en los distintos dominios trabajados. Por ejemplo: reconocimiento emocional propio y de pares, regulación emocional, capacidades comunicacionales y vinculares, resolución de conflictos saludable, etc.

2) Además de los aspectos socio emocionales trabajados por el taller, ¿ha sido posible observar algún efecto sobre el desempeño académico? ¿Se observa la apropiación de alguna de las técnicas brindadas en la cotidianeidad institucional?

3) ¿Ha podido como docente/coordinador/instructor incorporar alguno de los conceptos trabajados por el taller en su propia práctica? En caso afirmativo: ¿De qué manera? ¿Encontró dificultades? En caso de no haberlos aplicado: ¿Por qué motivos?

4) ¿Considera que la capacitación en habilidades socio emocionales debería incorporarse a la currícula académica? ¿Cómo parte de alguna materia, como un tema especial o cual sería el modo más apropiado? ¿Cómo se debería preparar al cuerpo docente?

Formulario de Alumnos:

1) ¿Qué fue lo que más le gusto del taller?

2) ¿Qué efectos tuvo el taller sobre su persona? ¿Observo algún cambio en la manera de relacionarse con sus compañeros? Y/O ¿En la forma que se vincula con el resto de los miembros de la comunidad educativa, con sus amigos fuera de la escuela, en sus relaciones de pareja, familiares (filio - parental y fraternas)?

Si es posible brinde ejemplos concretos del impacto que el taller le produjo a usted y a sus relaciones con los demás.

3) ¿Considera que su participación en el taller tuvo algún efecto sobre su rendimiento académico? Si es así: ¿De qué manera?

4) ¿Le pareció valioso el taller, que aspectos destacaría, fue de utilidad para su vida académica, que cosas modificaría?

5) Si tuviese que describir brevemente los beneficios y las herramientas adquiridas en el taller a un compañero, a sus padres o a un amigo: ¿qué le diría?