

Universidad Siglo 21



Trabajo Final de Grado: Plan de Intervención

Licenciatura en Psicología

Taller Vivencial: Aprendiendo a Con-Vivir

I.P.E.M. N° 193 - José María Paz

Bollati, Gerardo Gabriel

Legajo: PSI03967

Docente Director: Dr. y Mgter. Rubén M. Pereyra

Córdoba, Diciembre 2020

Índice

Resumen.....	04
Introducción.....	05
Línea Estratégica de Intervención.....	07
Presentación de la Institución.....	09
Organigrama de la Institución.....	15
Delimitación de la problemática de intervención.....	16
Objetivos.....	19
Justificación.....	20
Marco Teórico	
Capítulo 1: Convivencia escolar, un contexto global.....	22
Capítulo 2: Adolescencia y sus características.	
Parte 1: La adolescencia.....	27
Parte 2: La familia.....	31
Parte 3: Imagen corporal y adolescencia.....	33
Parte 4: Expresión corporal.....	35
Capítulo 3: La convivencia escolar y su problemática.....	38
Capítulo 4: Taller vivencial.....	43
Plan de Acción.....	46
Encuentro N°1.....	47
Encuentro N°2.....	51
Encuentro N°3.....	58

Diagrama de Gantt	65
Recursos	66
Presupuesto	67
Evaluación.....	69
Resultados esperados	71
Conclusión	72
Referencias.....	75
Anexos	
Anexo 1: Yo tengo, Yo soy, Yo puedo	87
Anexo 2: Lo que he aprendido en la vida	88
Anexo 3: Disco rayado: siento luego pienso.....	91
Anexo 4: Simón dice.....	92
Anexo 5: Cuestionario para participantes	93
Anexo 6: Matriz de Evaluación de Impacto.....	95
Anexo 7: Encuesta de satisfacción.....	96

Resumen

El presente Plan de Intervención corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Siglo 21. Desarrollado en el año 2020. Y en el mismo se propone la mejora de la convivencia escolar en alumnos de tercer año del I.P.E.M. N°193, José María Paz, de la localidad de Saldan -Córdoba, Argentina-. El dispositivo seleccionado es el de un taller vivencial, llevado a cabo en tres encuentros presenciales, en los que se desarrollaran diversas actividades vivenciales, lúdicas, recreativas y cooperativas, con el fin de ahondar en cada uno de ellos, respectivamente, el fortalecimiento del autoconocimiento, la promoción de hábitos corporales y de vínculos saludables. El mismo se desarrollara íntegramente en las instalaciones educativas, al tercer sábado de tres meses consecutivos, con el propósito de favorecer la apropiación de las experiencias vivenciadas. El dispositivo requiere principalmente de espacios al aire libre, ya que el uso de la corporalidad es elemental. Para su evaluación se llevara a cabo la aplicación de una encuesta pre y post aplicación del Plan de Acción y se analizaran los datos obtenidos en una Matriz de Impacto con la finalidad de valorar los logros obtenidos y efectuar las recomendaciones futuras en dicha institución.

Palabras claves: Convivencia escolar – Autoconocimiento – Hábitos corporales – Vínculos saludables – Taller vivencial – Adolescentes.

Introducción

En 1993 la UNESCO conformó una Comisión Internacional, presidida por Jacques Delors, a la cual se le encargó el análisis del perfil que debería tener la educación en el Siglo XXI. Dicha comisión, determinó la construcción de la educación sobre cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Pese a que los cuatro aprendizajes resultan igualmente significativos, en el presente plan de intervención nos referiremos específicamente a aquel que, aleatoriamente, se encuentra en el último lugar: “aprender a convivir”. Si bien el hecho de convivir con otros es un asunto difícil desde siempre y que, podríamos decir, atañe a todos los sectores sociales. Las instituciones educativas, y en este caso la escuela secundaria, conforman espacios complejos en los cuales las personas, especialmente cuando son niños o adolescentes, pasan buena parte de sus vidas. Y es allí donde acceden, no solo al dominio de las disciplinas tradicionales (matemática, lengua, etc.) sino que además deben afrontar la convivencia con los demás miembros de la escuela, es decir, tanto con sus pares como con miembros docentes, directivos, etc.

En base a la revisión de investigaciones y trabajos de estudio sobre la problemática se obtuvo una extensa información, debido a la gran transversalidad que implica la convivencia escolar en las instituciones, y por ende sus abordajes son múltiples y variados. Aunque, la gran mayoría de ellos centrados en intervenciones y estudios de la violencia escolar y la conflictividad como principal variable de impacto en la afectación de la convivencia escolar.

En lo que se refiere al siguiente Plan de Intervención, se diseñó en el marco del Seminario Final de Grado, de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Universidad

Siglo 21, donde el objetivo del mismo es mejorar la convivencia escolar desde un dispositivo de Taller Vivencial, elaborado a partir de la articulación de conceptos teóricos y de herramientas prácticas de dinámicas grupales y creativas, pretendiendo intervenir en la institución seleccionada, generando un impacto positivo.

Dicho Plan de Intervención se elaboró luego de la selección y posterior análisis de la institución educativa I.P.E.M. N°193, José María Paz, de la localidad de Saldan, situada en la provincia de Córdoba, Argentina. Para dicho análisis, la Universidad Siglo 21, brindo una vasta información virtual acerca de la institución, la que permitió determinar la problemática de la convivencia escolar no por ser la única, ni mucho menos por ser la prioritaria, sino por la recursividad de demanda de atención por parte de sus miembros directivos y por quien fuese uno de los coordinadores de curso de la institución.

Para el abordaje de dicha problemática, se utilizó como línea estratégica de intervención; la vulnerabilidad y conductas de riesgo. Debido principalmente a la población adolescente a la cual se considera como vulnerable, en su capacidad de ser afectada y como así también considerando que la problemática a abordar puede constituir una conducta de riesgo, si implicase que esta afectara la sana convivencia, la cual conlleva a consecuencias debido a la relevancia de esta para la constitución del individuo y su posterior socialización.

Por todo esto, es que el presente dispositivo de Taller Vivencial, pretende promover factores, que se considerasen propicios para la sana convivencia, entendida como el aprender a convivir con otros, mediante el desarrollo del autoconocimiento, la promoción de hábitos corporales saludables para finalmente trabajar sobre los vínculos como principal soporte de la buena convivencia.

Línea estratégica de intervención

Para comenzar con el presente Trabajo de Finalización de Grado, de la Universidad Siglo 21, se elige como modalidad de trabajo el Plan de Intervención a los fines de proponer vías de resoluciones fundamentadas y críticas sobre problemas o necesidades concretas a definir más adelante.

A partir de la propuesta académica de la universidad y en base a la institución seleccionada para llevar a cabo dicho Plan de Intervención, el Instituto Provincial de Enseñanza Media (I.P.E.M.) N° 193 José María Paz, se establece como línea estratégica de intervención: “Vulnerabilidad y conductas de riesgo en la actualidad”.

Entendiéndose que la población a la cual se destina el presente plan de intervención es a los alumnos de tercer año de la institución, y considerando, además, la problemática/necesidad a la cual se intervendrá, es que se considera dicha línea estratégica como de gran relevancia para la intervención en adolescentes.

Para comenzar, vulnerable es aquello que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente, así entendido por la RAE (Real Academia Española), se refiera a una propiedad no exclusiva de los objetos sino que incluye, además, a los sujetos.

Si nos remitimos a la etimología, la palabra vulnerabilidad deriva del latín vulnerabilis. La cual está compuesta por ‘vulnus’, que significa herida, y el sufijo ‘abilis’, que indica posibilidad; por lo tanto, etimológicamente, vulnerabilidad indica una mayor probabilidad de ser herido.

La vulnerabilidad puede definirse como una capacidad disminuida de una persona o colectivo para anticiparse, hacer frente y resistir ante los efectos o consecuencias de un

peligro natural causado por la actividad específicamente humana y/o para recuperarse de las consecuencias del mismo (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Perona, et al. (2000), consideran la vulnerabilidad como: una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinados.

Y por conductas de riesgo, se considerara todas aquellas acciones que ponen o pueden poner en peligro el equilibrio de la salud (física o mental) de la propia persona (Universidad Siglo 21, 2020).

Tal como lo entiende la OMS (2002) un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión. El riesgo puede denotar: una probabilidad, un factor que aumenta la probabilidad de un resultado adverso, una consecuencia, y/o una adversidad o amenaza potencial.

A su vez la OMS (2002) advierte la importancia de determinar los factores de protección, especialmente en la salud de los adolescentes. Y sostiene que dichos factores de protección promueven comportamientos positivos e inhiben los comportamientos de riesgo, mitigando con ello los efectos de la exposición al riesgo. Concluyendo que: los actuales esfuerzos por reducir los riesgos en la adolescencia deben ampliarse para incluir el fortalecimiento de los factores de protección.

Presentación de la Institución

La institución en la cual se destina el siguiente plan de intervención, es el Instituto Provincial de Enseñanza Media (I.P.E.M.) N° 193 José María Paz. El cual se ubica geográficamente en la localidad de Saldán, situada en el domicilio Vélez Sarsfield N° 647, correspondiente a la provincia de Córdoba, Argentina y aproximadamente a 18 km de la ciudad de Córdoba.

Si bien pertenece oficialmente al Departamento Colón, subdivisión política de la Provincia de Córdoba; las tres cuartas partes de su territorio se asientan en el Departamento Capital, lo cual hacen que sea integrante de la conurbación Gran Córdoba.

La ciudad de Saldán tiene aproximadamente 10.650 habitantes según el último censo del año 2010 (Indec, 2010). La cual se compone de 13 barrios (10 públicos y 3 privados).

Estos sectores están poblados entre un 70% y un 95% y las familias tienen una posición socioeconómica baja en general, exceptuando la de los barrios privados, que es media. Estos últimos casi en su totalidad se ubican en las afueras de la localidad, ya que en los últimos tiempos, por su cercanía con la capital, Saldán se ha convertido en una ciudad dormitorio. Esta característica ha provocado muchos cambios económicos, lo que ha provocado también que muchos pobladores trabajen afuera de la localidad (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

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

A lo largo de su historia, se adaptó a múltiples cambios, propios de nuestro sistema educativo nacional y provincial, pero también a las demandas de su comunidad. A continuación se realiza un breve recorrido sobre la historia de la institución.

- 1965. Por acción de un grupo de vecinos y representantes de la Municipalidad, se logró concretar la idea de fundar una escuela secundaria, con el objetivo de evitar la dispersión de los jóvenes, que terminaban la escuela primaria y emigraban a Córdoba o a La Calera para continuar sus estudios. Además de favorecer la continuidad escolar, su propósito también fue el de formar para una salida laboral como personal de apoyo para la actividad comercial y de servicio en la localidad.

- 1966. Se procedió a adoptar el nombre del instituto, José María Paz, en relación con el caudillo cordobés. Así comenzó a funcionar como escuela privada en un edificio prestado por la escuela Nogal Histórico en horario vespertino

- 1971. Se terminó de incorporar el quinto año y quedó conformado el ciclo completo, pero además se logró la creación del Centro de Estudiantes.

- 1972. En la reunión ordinaria del Centro de Estudiantes, se planteó realizar competencias deportivas y se llegó a proponer la realización de un encuentro folklórico con el fin de realizar intercambios culturales con otras instituciones. Dada la sensibilidad musical entre los jóvenes, se preparó para revalorizar los principios de hermandad, amistad y compañerismo, por lo que surgió así la competencia folklórica estudiantil.

Los ingresos de la institución estaban conformados por los aportes de los padres, el 5 % de los sueldos docentes, en condición de socios, y las ganancias de las competencias folklóricas, cuyos beneficios –a pesar de que nunca tuvieron fines de lucro– eran para la

institución. Con los ahorros se compró el terreno (una manzana y media) para construir el edificio propio.

- 1988. La escuela ingresó al ámbito provincial y su personal a depender de DEMES (Dirección General de Educación Secundaria). A partir de ese momento, la prioridad fue la construcción de un edificio propio, que ingresó al presupuesto provincial de 1993. La cooperadora escolar surgió como un movimiento significativo para costear el posterior crecimiento de la institución. La participación de los padres fue muy importante y comprometida.

- 1993. Se implementó la Ley Federal de Educación N.º 24195. A partir de esta transformación educativa, la DEMES determinó la creación del CBU (Ciclo Básico Unificado), con tres años de duración, y del CE (Ciclo de Especialización), con orientación en Economía y Gestión de la Organizaciones, Especialidad Turismo, Hotelería y Transporte. Esta orientación está vinculada a la competencia folclórica estudiantil, que se transformó en símbolo y eje del proyecto institucional de la escuela José María Paz y de la comunidad de Saldán.

El PEI (Proyecto Educativo Institucional) se traza alrededor de la competencia folclórica, la que da sentido y significado histórico al proyecto educativo de la escuela. Su confección es el resultado del trabajo de todos los actores institucionales.

La competencia folclórica se organizaba desde la especialidad, los alumnos cumplían la función de guías turísticos y organizaban los stands y delegaciones que venían de otros lugares. La función de los docentes se centraba en la orientación y el acompañamiento de las actividades realizadas por los estudiantes en el desarrollo del

festival. Se dividían por turnos y tareas con la limpieza de aulas para recibir y alojar a los jóvenes que venían de otras provincias.

Con los años se complicó su realización debido a la gran concurrencia de instituciones de todo el país, lo que hacía casi imposible que la institución se hiciera cargo de su organización y sostén. La crisis del año 2001 aceleró el proceso y la escuela abandonó la organización del evento. La institución cubre este espacio vacío con la organización del encuentro de especialidades, a donde son invitadas escuelas de la zona a exponer sus producciones en una jornada especial con diversas actividades que culminan con una peña.

- 1995. La escuela se trasladó a sus propias instalaciones en el terreno ubicado entre las calles Suipacha, Lima Quito y Vélez Sarsfield, comenzando a funcionar en dos turnos (mañana y tarde).

- 2009. La institución participó en el proyecto de mejora del Programa Nacional de Becas Estudiantiles, lo que permitió concretar proyectos institucionales significativos, como tutorías para acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes. Además, ese incorporó el CAJ.

Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) son organizaciones de tiempo libre educativo, destinadas a la formación, el aprendizaje, la recreación y el desarrollo personal de los jóvenes. En estos espacios institucionales de y para los jóvenes, se desarrollan actividades de extensión formativa, que integran y complementan las funciones de la escuela, promoviendo su pertenencia a la institución escolar y estimulando la reincorporación de los jóvenes que se han alejado, han desertado o han sido excluidos. Los CAJ tienden a colaborar con la mejora de la acción educativa de las escuelas ya que

responden de manera efectiva a las necesidades, intereses culturales y sociales de promoción de la salud y prevención, de participación comunitaria y solidaria, de recreación y de desarrollo artístico - expresivo de los jóvenes. Las expectativas respecto del tiempo libre educativo que se promueve en los CAJ se relacionan con el aprendizaje, la gratificación, la contención y el reconocimiento social.

- 2011. Se inició el proceso de selección de las nuevas orientaciones de la especialidad, con la realización de consultas a la comunidad educativa. Luego se abordó la construcción de acuerdos sobre la selección de contenidos, capacidades y estrategias metodológicas. Además, se presentó el proyecto de convivencia de acuerdo con la resolución N° 149/10 (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011) y la continuación del proyecto de mejora.

- 2014. Se hizo hincapié en que el equipo de gestión trabajara conjuntamente con las demás áreas del colegio, implementando los acuerdos de convivencia, como el Centro de Estudiantes y toda la comunidad educativa, para apuntar a fortalecer las trayectorias escolares.

La institución cuenta con ocho tutores, un coordinador de curso y un coordinador del Centro de Actividades Juveniles (CAJ) para acompañar a los estudiantes en su rendimiento académico.

- 2015. Se retomó el proyecto de la Expoferia a cargo del Ciclo Orientado de la escuela, la cual fue organizada por los estudiantes de 6° año de las distintas orientaciones y llevada a cabo en la plaza del pueblo para dar participación a toda la comunidad. Los estudiantes participaron mediante la muestra de producciones que daban cuenta de las habilidades, capacidades y destrezas adquiridas a lo largo del año.

El proyecto cumple con los siguientes objetivos:

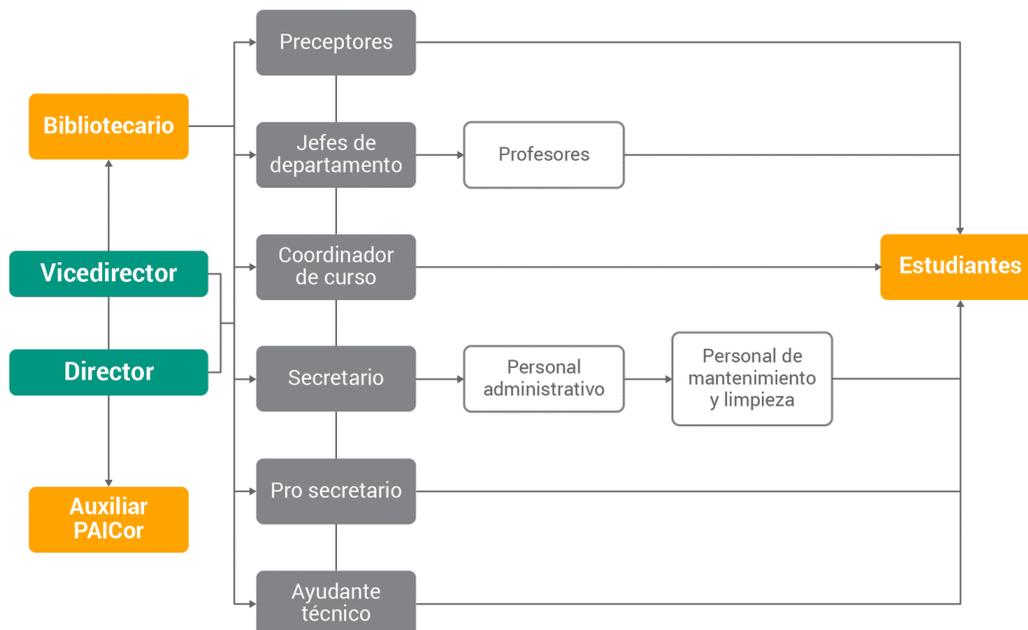
1. Posibilitar que los estudiantes puedan orientar sus prácticas hacia las capacidades adquiridas para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico, fortalecer la autoestima, el compromiso, el espíritu de participación y el sentido de pertenencia mediante la aplicación de contenidos teóricos en la organización y ejecución de trabajos.
2. Lograr que los estudiantes desempeñen distintos roles para realizar el abordaje y análisis de contenidos desde diferentes enfoques.
3. Integrar a la comunidad (escuela-familia y comunidad) a los espacios del I.P.E.M. y de las actividades que se realiza.
4. Lograr un compromiso participativo de todos los actores involucrados con la institución.
5. Facilitar las relaciones interpersonales, a partir de la experiencia del otro, para enriquecer el conocimiento personal.

Entendiendo las conceptualizaciones según Zepeda (1999): “La visión corresponde a la investigación del futuro en la perspectiva del largo plazo... mientras que la misión corresponde a la planeación normativa” (citado en Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Se considera que la finalidad que persigue la institución refiere a su misión, al citarse que: 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, Canvas, 2020).

Y siguiendo con el pensamiento de Zepeda Herrera (1999) podríamos considerar que la visión a largo plazo que persigue la institución, se sostiene en el perfil de egresado que define como: La institución facilita en el egresado la adquisición de los saberes relevantes para la formación de un ciudadano a partir de la cultura del aprendizaje, del esfuerzo y compromiso personal de su crecimiento y de la formación permanente en beneficio de su dignidad individual y social. Se trata de afianzar el compromiso social, la comprensión de conceptos aplicados a la vida cotidiana y sus problemáticas para que reconozcan valores universales aplicados en la realidad social, abordada de manera interdisciplinaria (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

En cuanto a la organización de la institución el organigrama escolar se compone de la siguiente manera:



Fuente: Universidad Siglo 21, Canvas, 2020.

Delimitación de la problemática de intervención

Luego de examinar la amplia información sobre la institución se detecta que entre los principales problemas se encuentran las trayectorias escolares incompletas, como una de las problemáticas que convoca con mayor urgencia a quienes trabajan en dicha institución. Entre ellos Juan Rojas, quien ejerce el cargo de coordinador de curso y docente de la escuela, lo expresa en una entrevista con la Universidad Siglo 21: “Trabajar en aquellas problemáticas que se presentan y que influyen o que inciden directamente en la trayectoria escolar de los chicos”, y luego añade que entre ellas se encuentran: problemas pedagógicos, relación docente-estudiante, el contexto social/familiar, problemas relacionados a la salud de los estudiantes, principalmente en consumo problemático de sustancias y también necesidades educativas referidas a la discapacidad (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Anteriormente se ha abordado dichas problemáticas mediante la institución misma, como así también mediante el trabajo colaborativo con otras instituciones, en las cuales el coordinador destaca la función de la “mesa de trabajo”, en la cual participan referentes de la comunidad que brindan otros abordajes profesionales (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Dicho coordinador de curso, plantea que en el análisis de los motivos por los cuales se veían afectadas las trayectorias escolares, se encontraban con situaciones de bullying/acoso escolar, y situaciones problemáticas de violencia: como violencia de género, violencia entre pares, etc., lo cual escenifica al manifestar: “Lo que se vive en la sociedad también se trae a la escuela”. Y a partir de esto es que se refiere gran relevancia a la necesidad de “refuncionalizar todo lo que tiene que ver con la convivencia” (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

El I.P.E.M. N° 193 ya cuenta con el “Acuerdo Escolar de Convivencia” (AEC) el cual es un logro de todos y cada uno de los que forman parte de la escuela. La importancia de los acuerdos está fundada en el reconocimiento que la comunidad educativa hace de ellos como un espacio propicio para que se desarrollen las relaciones interpersonales. Por lo tanto, conocerlos y discutirlos, reformularlos y sostener dichos acuerdos les permitirá a sus integrantes relacionarse mejor, escucharse, respetarse y comprometerse más en una dinámica comunicativa de construcción permanente (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Dicho AEC se implementa mediante el “Proyecto de Convivencia”, que se desarrolla desde 2001 y se basa en el sostenimiento de estos acuerdos y partiendo de una gestión con base en la participación democrática, se pretende lograr una convivencia acorde a un espacio institucional donde se pueda aprender cada día más y enseñar mejor, lo cual repercute en el mejoramiento de la calidad educativa (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

El nombrado proyecto de convivencia busca 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, Canvas, 2020).

Etimológicamente, el término convivencia proviene de convivere, que significa vivir en compañía de otros, es decir, cohabitar. Convivir hace parte del reconocimiento de que quienes comparten por diversos motivos escenarios y actividades dentro de un sistema convencional, están sujetos a normas que tienen el fin de favorecer la interacción, prevenir los conflictos y sus consecuencias, que, sin duda, involucran diversos sentimientos (López de Mesa-Melo, et al. 2013).

Según Ortega (2007) la convivencia escolar se enmarca en una variedad de connotaciones idealizadas como reflejo de las expectativas de docentes y directivos y están fundamentadas en el “deber ser”; que en esencia refieren a una convivencia armónica ceñida a pautas y normas de comportamiento que reconocen la libertad individual y que propician la aceptación de los otros fomentando la construcción de relaciones interpersonales satisfactorias entre los actores de la comunidad educativa que favorezcan un ambiente escolar basado en el respeto, la confianza y el apoyo mutuo (como se cita en Peña Figueroa, et al. 2017).

Maldonado (2008) sostiene que la buena convivencia escolar representa un recurso primario e insustituible en pro de alcanzar logros educacionales equitativos y de calidad. Y por ello, una educación formal construida sobre esa base sin duda producirá efectos saludables en la convivencia que se genere en otros espacios del orden social.

Dicho esto, la convivencia escolar como constructo, no implica de por sí una “problemática”, sino que se detecta en dicha institución, que el emergente problemático se podría estar refiriendo a una mala convivencia escolar, o a la imposibilidad de una buena convivencia escolar.

Objetivos

Objetivo General

Mejorar la convivencia escolar en los alumnos de 3° año del I.P.E.M. N° 193 mediante la implementación de un taller vivencial.

Objetivos específicos

- Fortalecer el autoconocimiento;
- Promover el empleo de hábitos corporales saludables; y
- Favorecer vínculos saludables.

Justificación

La convivencia escolar entendida como capacidad de “convivir”, se podría sintetizar como aquella capacidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto y solidaridad recíprocas (Sandoval Manríquez, M. 2014).

Maldonado et al. (2010) sostienen que la convivencia es una relación entre los que con-viven. Donde el prefijo “con” implica: unión, asociación, participación, simultaneidad. Y “vivencia” implica: hecho o experiencia propios de cada persona que contribuyen a formar su carácter o personalidad. Y más específicamente en psicología sostienen que es la intensidad con que una imagen psíquica aparece en la conciencia.

Desde el I.P.E.M 193 sostienen que la escuela tiene una larga historia con la elaboración y puesta en marcha de distintos acuerdos que favorecieron la elaboración del Proyecto de Convivencia, que, revisado y actualizado periódicamente, marca el rumbo de las acciones desde el año 2001. Este proyecto tiene su base en las necesidades institucionales relacionadas con el Proyecto Curricular Institucional (PCI) y la correspondencia estrecha que tiene con el desarrollo de los proyectos específicos de cada asignatura o departamento. La convivencia escolar es una preocupación constante de toda la comunidad educativa, cimentada en un principio regulador y de consenso permanente que se actualiza a través de la capacitación (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

Teniendo en cuenta el contexto social actual, la violencia se evidencia y visibiliza con mayor rapidez, en gran parte debido a los medios de comunicación y la gran oferta tecnológica que facilita e inmediateza su acceso, jugando este un papel importante en la formación de opiniones y posiciones con respecto a la temática.

Y la escuela no queda excluida de esta problemática, así lo expresa el coordinador de curso, en su entrevista, cuando relata: “Lo que se vive en la sociedad también se trae a la escuela”.

Así mismo lo resalta un estudio realizado por Bolis (2018) donde se concluye que las situaciones concebidas como violentas responden a determinaciones externas a la escuela, que atraviesan y tensionan los vínculos escolares, pero que en su condición de exterioridad no interpelan las modalidades de los vínculos institucionales. Es decir que desde esta perspectiva, las situaciones de violencia emergentes en las escuelas serían consecuencia del impacto que estas tensiones y transformaciones tienen sobre los modos de regulación de la convivencia escolar. La escuela “padece” las violencias que emergen como síntomas de época, en los jóvenes.

A partir de esto es que el presente Plan de Intervención, tiene como objetivo mejorar la convivencia escolar, mediante el fortalecimiento del autoconocimiento, favoreciendo los vínculos saludables, como así también del fomento de hábitos corporales saludables. Se considera que la promoción de estos factores en los alumnos, podrían mejorar las interrelaciones personales, mediante el desarrollo de la tolerancia hacia los otros y la no discriminación frente a las diferencias interpersonales, beneficiando la convivencia entre alumnos.

Marco Teórico

Capítulo 1: Convivencia escolar, un contexto global.

En 1993 la UNESCO conformó una Comisión Internacional y le encargó el análisis del perfil que debería tener la Educación en el Siglo XXI. Esta Comisión, presidida por Jacques Delors, determinó la conveniencia de construirla sobre cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir; siendo este último el que alude al desarrollo de conocimientos sobre los demás, sobre su historia, sus costumbres, tradiciones y su espiritualidad en el marco de sociedades cada vez más multiculturales y competitivas (Maldonado et al. s/f).

La convivencia enmarcada en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 2016) y entendida en un sentido amplio como la construcción de una paz duradera, no se orienta solamente a la reducción de los niveles de violencia escolar, sino que también se ocupa de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en los alumnos, al permitir el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad; la capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva, como el aumentar la capacidad crítica y argumentativa de los alumnos para implementar proyectos comunes o enfrentar conflictos sociales (Fierro-Evans, & Carbajal-Padilla, 2019, p.16).

Si bien, el estudio de la convivencia escolar ha tomado gran auge, conceptualmente, se encuentra en vías de consolidación. Fierro et al. (2013), identificaron dos perspectivas generales de interpretación sobre los estudios de la convivencia escolar. La primera, denominada prescriptiva, busca la regulación y disminución de manifestaciones de indisciplina y violencia escolar. La segunda perspectiva, orientada desde un enfoque

analítico, en la que la convivencia es abordada como un fenómeno relacional a partir del cual se establecen experiencias subjetivadas. En ésta, se analizan las relaciones e interacciones entre las personas, sin limitarse a hablar solo de violencia o situaciones desfavorables en las escuelas, sino en la interpretación y comprensión de las relaciones (Chaparro Caso-López, Mora Osuna & Medrano Gallegos, 2019).

Las investigaciones encontradas en un contexto global de la convivencia escolar, están centradas principalmente en investigaciones sobre la violencia escolar que definiremos según Lemme (2004) como cualquier acto que intencionalmente dañe a algún miembro de la comunidad educativa (docentes, directivos, padres, alumnos, personal no docente) producido en las instalaciones escolares o en su entorno cercano. Y que siguiendo dicho autor se manifiesta a través de comportamientos antisociales de distinto tipo: violencia física y vandalismo, problemas de disciplina, bullying, acoso sexual, ausentismo, etc.

Una investigación llevada a cabo en Uruguay relevó en todos los centros y grupos de estudiantes consultados, la existencia de situaciones de violencia escolar en las que el alumnado desempeña diferentes roles de víctimas, agresores o espectadores de la violencia. Donde se han identificado mayores índices de ocurrencia en situaciones de violencia de menor gravedad como son las de exclusión social y agresión verbal, lo cual no reduce su importancia sino que por el contrario, afectan a quién las vive y perpetuadas en el tiempo, dañan en gran medida a los adolescentes (Baridon Chauvie & Martín Seoane, 2014).

El mismo estudio se comparó con estudios llevados a cabo en centros escolares de la Comunidad Autónoma de Madrid en España (Defensor del Pueblo, 2007; Díaz-Aguado et al., 2004), donde se ha encontrado que las situaciones de violencia escolar menos graves

(rechazo verbal y exclusión pasiva) son las más frecuentes, seguidas por la violencia verbal y aquella que se ejerce sobre las propiedades. Asimismo, estos estudios pusieron de manifiesto que estas situaciones de violencia no eran episodios aislados sino que formaban parte de la vida cotidiana de los centros escolares madrileños, dando lugar a situaciones repetitivas tanto para las víctimas como para los agresores y espectadores de la violencia escolar (Baridon Chauvie & Martín Seoane, 2014).

Asimismo en España, Gomez Marmol et al. (2017) llevaron a cabo una investigación en la cual se relacionaron las variables de violencia escolar y autoimagen corporal en adolescentes, donde se concluye que existe una influencia entre las variables de auto percepción de la imagen corporal y de la violencia escolar, cumpliéndose la hipótesis de que los sujetos insatisfechos refieren haber participado en más episodios en los que sufrían violencia, si bien esta relación no se cumple para la violencia percibida. Por último, cabe destacar que los sujetos que se perciben como más obesos son, a su vez, los más insatisfechos con su imagen corporal y los que mayores niveles obtienen en las escalas de violencia escolar percibida y sufrida.

En una investigación llevada a cabo en cinco municipios de Cundinamarca, Colombia, en el año 2011. El objetivo del estudio fue evaluar la convivencia escolar, y en los instrumentos utilizados incluyeron variables como clima escolar, agresión, factores de apoyo y riesgo, autoestima, funcionalidad familiar y bienestar subjetivo. Y en sus conclusiones se halló que los estudiantes afirmaron que existe un clima escolar poco satisfactorio, conductas agresivas (verbales y físicas), destrozo de materiales, aislamiento social y acoso sexual (López de Mesa-Melo et al. 2013).

Dicha investigación incorpora la variable “clima escolar” definiendo a esta como el conjunto de relaciones que se dan mediante la percepción de los actores que integran la institución educativa, en el que se desarrollan actividades y experiencias generadas por la interacción de los contextos del aula o de la institución; está comprendido por las normas, las relaciones y la participación de los estudiantes (López de Mesa-Melo et al. 2013).

Desde una perspectiva psicométrica, en España se diseñó y validó una Escala de Convivencia Escolar (ECE) para describir la convivencia escolar desde la percepción del alumnado de educación primaria y educación secundaria. Según los resultados, la convivencia escolar se compone de ocho factores, positivos y negativos, de distinto grado de relevancia que se han denominado: gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina y desidia docente. Entre sus conclusiones se demuestra que: una dimensión que incluye el conjunto más importante es lo que se conoce como clima escolar, en la medida en que es coherente con lo que investigaciones previas han demostrado, que favorece el clima social y presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico de los escolares en general y particularmente de aquellos que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o de conflictos (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017).

En Argentina, Bolis (2018) desarrolla un estudio exploratorio sobre convivencia escolar y situaciones de violencia en escuelas secundarias, y entre los resultados obtenidos llega a conjeturar que las situaciones concebidas como violentas responden a determinaciones externas a la escuela, que atraviesan y tensionan los vínculos escolares, pero que en su condición de exterioridad no interpelan las modalidades de los vínculos

institucionales. Es decir que desde la perspectiva de Bolis, la escuela “padece” las violencias que emergen como síntomas de época, en los jóvenes.

Por otra parte, en el territorio de Córdoba, se llevó a cabo la medición de la violencia y conflictividad escolar, en un estudio comparativo de dos escuelas secundarias, en la cual se consideró relevante el enfoque de “clima social escolar” el cual se correspondería a percepciones individuales elaboradas a partir de un contexto real común y, por lo tanto, se construye de evaluaciones subjetivas. Con esta categoría se busca articular las percepciones que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar y el marco en el cual ocurren esas interacciones. Mostrando consistentemente, en algunos casos, que la construcción positiva de la convivencia escolar corresponde a comunidades en las que se perciben climas positivos y, en otros, que estas percepciones favorables correlacionan negativamente con los niveles de conflictividad (García Bastán y Tomasini, 2019).

Capítulo 2: Adolescencia, sus características y vínculos.

Parte 1: La adolescencia

En relación a la población hacia la cual está dirigida el presente Plan de Intervención, se delimita a los estudiantes de 3° año de dicha institución escolar. Se estima que en el curso normal de dicho trayecto escolar, la mayor parte de los estudiantes tienen entre 14 y 15 años de edad. Edad que se condice con la etapa adolescente.

Es difícil establecer límites cronológicos para este período; de acuerdo a los conceptos convencionalmente aceptados por la Organización Mundial de la Salud, define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos. El comienzo de la pubertad marca el pasaje de la niñez a la adolescencia.

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones, pero esencialmente positivos. No es solamente un período de adaptación a los cambios corporales, sino una fase de grandes determinaciones hacia una mayor independencia psicológica y social (Pérez & Santiago, 2002).

Aberastury y Knobel (1977) definen esta etapa como aquella etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el

medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo se hace posible si se hace el duelo por la identidad infantil (p. 40).

En cuanto al fenómeno del duelo, los adolescentes luchan, sufren, se esfuerzan, no solamente a causa de los objetos externos que tienen que ser abandonados y adquiridos, sino también debido a las identificaciones infantiles que tienen que dejar y a la adquisición de las nuevas, que configurarán la identidad adulta. Lo mismo sucederá en la cultura donde se vaya dando este proceso (Fernández Mouján, 1993).

Fernández Mouján (2004) sostiene luego que, con dicho proceso de duelo se bosquejan dos tareas fundamentales del adolescente, la lucha por la realidad psíquica (mundo interno) y la lucha por la reconstrucción de sus vínculos con el mundo externo. Ambas tareas supeditadas a una tercera que es la lucha por la identidad (reconstruir sin perder de vista el fin fundamental, ser uno mismo en el tiempo y en el espacio en relación con los demás y con el propio cuerpo).

El concepto de identidad para Fernández Mouján (1993), encierra una idea integradora, totalizadora de la persona. Integradora porque supone al hombre en permanente relación consigo mismo y con las personas y cosas que le rodean. A lo que se suma la necesidad de desarrollarse más plenamente a través de sí y de los demás. Desarrollo a través de sí, en el sentido de una confrontación permanente que el yo hace entre su imagen y conductas y su ideal de vida. Podemos inferir la identidad como el logro de una integración entre el ideal de vida para el yo y el de la sociedad.

La identidad se compone en torno a tres sentimientos básicos: unidad, mismidad y continuidad; cada uno de estos aspectos se manifiestan en todas las áreas de la experiencia:

mente, cuerpo y mundo externo. La unidad de la identidad está basada en la necesidad del yo de integrarse y diferenciarse en el espacio, como una unidad que interactúa. Correspondería al cuerpo, al esquema corporal y a la recepción y transmisión de estímulos con cierta organización. En lo que concierne a la continuidad de la identidad, surge de la necesidad del yo de integrarse en el tiempo: "ser uno a través del tiempo". Y por último, el concepto de mismidad en la identidad, es un sentimiento que parte de la necesidad de reconocerse a uno mismo en el tiempo (área mente) y en el espacio (área cuerpo), se extiende a otra necesidad: la de ser reconocido por los demás (Fernández Mouján, 1993).

La lucha por la nueva identidad se extiende a la lucha por una nueva familia, nuevas instituciones y nueva sociedad. El sentimiento de identidad adquiere importancia, necesidad, en la preadolescencia, cuando se da el fenómeno de identificación proyectiva, no para negarse, sino para verse, reconocerse en el amigo. (Fernández Mouján, 1993)

Erikson señala que en esta etapa los jóvenes sienten gran preocupación en cuanto a la percepción que los demás tengan de ellos respecto a lo que ellos mismos sienten que son. Buscan proyectar la propia imagen yoica en los otros con el fin que se refleje y se aclare gradualmente, lo cual los ayudará a constituir su identidad. (Vázquez, C., y Mouján, J. F. 2016)

Desde una perspectiva gestáltica la autora Oaklander, V. (2008) sostiene que la principal tarea de desarrollo del adolescente es individuarse y descubrir su propia identidad. Si bien sostiene que dicha tarea comienza en la infancia (esa temprana lucha para establecer un yo separado), pero es en la adolescencia cuando se vuelve una tarea crucial. Ahí es cuando debe separarse de su familia y enfrentar un futuro amenazante.

Desde una perspectiva vincular y compleja Rojas (2016), sostiene que el sentimiento de identidad se va conformando durante todo el fluir vital, en un proceso marcado por permanencias y novedad, momentos que pueden experimentarse como estables e hitos críticos que constituyen puntos de inflexión en un camino; carece de punto de llegada o conclusión. Se edifica a partir de la matriz identificatoria en el nexos con los otros, articula de modo complejo el narcisismo, el conflicto, la pulsión, la visión de la propia historia. Se trata de una experiencia correspondiente al reconocimiento del propio ser, sostenida también en lo que hace a su dimensión imaginaria por la ilusión de un sí mismo unificado, continuo e inmortal. Dicha vivencia, se produce y sustenta a la vez en el mundo intersubjetivo y sociocultural. De este modo la autora sostiene que la identidad es también la forma en que el sujeto se vive a sí mismo en relación con los otros y el mundo

Por otra parte autores como Michel Fize sostiene que la crisis de la adolescencia es una construcción social, un hecho cultural, tanto más sensible cuanto que la crisis económica y moral es grave, profunda e interminable. Es oportuno considerar lo que plantea el autor cuando señala que sí existe crisis del adolescente tenemos que referirnos a crisis dentro de otra crisis, ya que está acompañada por la crisis de la sociedad en su conjunto y por tanto también de la familia, que representa el contexto más íntimo donde el adolescente se desenvuelve cotidianamente. Igualmente crisis de las instituciones en las que participa o quiere incluirse y de la comunidad en su totalidad (Del Pino et. al 2011).

Knobel, M. definió a la adolescencia como una población vulnerable, es decir "herida", dañada, en riesgo, pues se hace depositaria de gran cantidad de fenómenos sociales patológicos, especialmente los provenientes del mundo adulto, que es el que rige los destinos de la sociedad (Aberastury y Knobel, 1977).

Parte 2: La familia

Como anteriormente se expresó, el adolescente es un sujeto singular, pero que pertenece a un sistema de relaciones, en las cuales se desarrolla y pertenece. A partir de ello se define al vínculo, que según Berenstein (2004) se refiere a una estructura compleja en donde se dan complejos mecanismos de comunicación y aprendizaje. Para dicho autor la interacción es básica ya que permite la internalización de los vínculos y la posterior inclusión de los mismos en el mundo interno. Y resalta, además, que el grupo permite el sostén del psiquismo y la pertenencia favorece la inclusión y los procesos identificatorios.

Sostiene además que el sujeto se constituye en el vínculo y es este vínculo el que exige la presencia irrenunciable del otro. Otro que definirá además como inherente a la estructura vincular, ya que el sujeto establece con él una relación de semejanza, una de diferencia y lo que es más específico, una de ajenidad, dentro del campo de lo que el denomina vincular (Berenstein, 2008).

Desde modelos sistémicos, todos ellos comparten la noción que la familia es “un sistema que se compone de un conjunto de personas, relacionadas entre sí, que forman una unidad frente al medio externo” (Ochoa, 2004, como se cita en Gallegos, 2012).

Salvador Minuchin, y en concordancia con otros autores sistémicos; reconoce que la familia es un sistema donde las relaciones mutuas toman el carácter de una cooperación recíproca para poder explicar la estructura actual de las relaciones familiares. Y considera a la estructura familiar como el armazón relacional de jerarquías funcionales determinado por los roles que cumplen los miembros de una familia en particular (Gallegos, 2012).

Consecuentemente, estudios longitudinales demuestran que el adolescente presenta menos conductas de riesgo cuando sus padres o tutores son capacitados entregándoles

apoyo, conocimiento y desarrollo de habilidades básicas en la crianza, tales como disciplina consistente y apoyo afectivo, donde ambos elementos contribuyen a la adaptación conductual y al desarrollo psicológico positivo del adolescente (Valenzuela Mujica et al. 2013).

En relación con lo anterior Hellinger (2003) sostiene que un inadecuado soporte familiar –afectivo, educativo o económico– obstaculiza el desarrollo de sus integrantes como seres autónomos, diferenciados, saludables y productivos (como se cita en Gallegos, 2012).

La familia cumple varias funciones importantes en el desarrollo de sus miembros, modela sentimientos, ofrece patrones de conductas, pautas y normas de convivencia, un adecuado vínculo y funcionamiento familiar con disponibilidad de tiempo de los padres hacia los hijos, comunicación, rituales familiares, cohesión, adaptabilidad y actividades en conjunto se han descrito como factores que disminuyen significativamente las conductas de riesgo o predisponentes en el adolescente (Valenzuela Mujica et al. 2013).

La visión que los adolescentes guardan de sí mismos está ligada a la que tienen de sus familias. Si la familia es percibida como una entidad positiva, se benefician de sentirse miembros de ella; en caso opuesto tienden a verse de manera negativa y con menor control sobre ellos mismos (Mendizábal Rodríguez y Anzures López, 1999).

Parte 3: Imagen corporal y Adolescencia

Braconnier y Marcelli establecen que todo el desarrollo de la adolescencia está marcado por los efectos fisiológicos, psicológicos y sociales de estas transformaciones corporales. Esto quiere decir que los cambios que ocurren en el cuerpo del adolescente actuarán directamente en su conducta (Mora Camus, 2016).

Esta transformación corporal y la serie de cambios biológicos que comienzan en la pre adolescencia ponen al joven en un lugar en el que se ve obligado a reconocer su cuerpo y reapropiarse de él para dominarlo a nivel funcional. Este cuerpo que siente y se observa de una manera diferente, se relaciona con otros cuerpos en los que se reconoce, por lo que necesita realizar intercambios de percepción y vivencia para la comprensión de su transformación. A esta nueva manera en que el adolescente comienza a auto percibirse, entendida como la representación mental y el conocimiento que tiene cada persona de su propio cuerpo; aquello que distingue el interior de uno de la realidad exterior, le llama imagen corporal (Mora Camus, 2016).

La imagen corporal se define como el conocimiento y percepción que tenemos sobre nosotros mismos, dinámico en la propia experiencia corporal, no está ni viene determinada desde nuestra genética, sino que se va construyendo desde que nacemos y nunca termina de conformarse del todo. Se transforma a través de la incorporación de nuevas experiencias que se profundizan constantemente en nuevos aprendizajes (Mora Camus, 2016).

Dolto (2005), diferencia el esquema corporal, el cual sostiene que es el mismo para todos los individuos de la especie humana, de la imagen del cuerpo, que por el contrario, es propia de cada uno: está ligada al sujeto y a su historia. La imagen del cuerpo es la síntesis

viva de nuestras experiencias emocionales: interhumanas, repetitivamente vividas a través de las sensaciones erógenas electivas, arcaicas o actuales; es a cada momento memoria inconsciente de toda la vivencia relacional, y al mismo tiempo es actual, viva, se halla en situación dinámica, a la vez narcisística e interrelacional: camuflable a actualizable en la relación aquí y ahora, mediante cualquier expresión fundada en el lenguaje, dibujo, modelado, invención musical, plástica, como igualmente mímica y gestual (Dolto, 2005, p.21).

Dicha autora además sostiene que a partir de nuestra imagen del cuerpo, portada por nuestro esquema corporal, podemos entrar en comunicación con el otro. Debido a que todo contacto con el otro, sea de comunicación o de evitamiento de comunicación, se asienta en dicha imagen del cuerpo (Dolto, 2005).

Parte 4: Expresión corporal

La expresión corporal puede definirse como la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión con y a través del cuerpo. Según Mac Donald (1991) tiene aspectos en común con diferentes modalidades de danza, como es el caso de la danza creativa, una actividad corporal que pretende expresar ideas o sentimientos involucrando a los participantes física, emocional e intelectualmente (como se cita en Torrents, Mateu, Planas, & Dinusôva, 2011).

Según Laban (1975) cuando se toma conciencia de que el movimiento es la esencia de la vida, y que toda forma de expresión ya sea cantar, bailar, hablar, escribir, usa el movimiento como vehículo, se puede ver la importancia de entender esta expresión externa de la energía vital interior (como se cita en Cardozo, 2012).

Por otra parte, la danza proporciona unos beneficios junto a la conexión emocional. Siguiendo a Gardner, H. (1993), la danza es un tipo de inteligencia kinestésica, es considerada una habilidad para resolver problemas mediante el control del movimiento del cuerpo (citado en de Rueda Villén, & Aragón, 2013). Siguiendo dichos autores, en esta aportación se destaca el factor control del movimiento como una cualidad de la danza que implica que se haga uso de las capacidades físicas y cognitivas. El trabajo de la coordinación, del ritmo, del eje corporal, de la estabilidad, de la consciencia y el control postural, la expresividad, la creatividad y la memoria se consideran que están presentes en el arte del movimiento (de Rueda Villén, & Aragón, 2013).

Ahora bien, la exploración del lenguaje corporal, así como el uso de la motricidad para la expresión y la comunicación, se considera que puede ser una forma de canalizar

diferentes emociones y mejorar el bienestar de los adolescentes, además de ser una expresión artística (Ruano, como se cita en Torrents et al, 2011).

Siguiendo con dichos autores y desde una visión sistémica y compleja, generalmente la clasificación de las respuestas motrices y de las tareas que las motivan dependerá de cómo se relaciona el alumnado con sus compañeros y compañeras, con el espacio, con el tiempo y con los objetos (Torrents et al, 2011).

Un estudio llevado a cabo en España, sostiene que factores como: la interacción corporal entre compañeros, la escucha y la percepción de los estímulos de nuestro alrededor, el centrar la atención sobre sensaciones internas, la expresión mediante el movimiento y el sonido, la espontaneidad y la improvisación, etc., son recursos que tenemos a nuestro alrededor y que ayudan a conocernos, tanto física como psicológicamente. Concluyendo en dicho programa de intervención que la danza y la música forman un fuerte vínculo y la capacidad que tienen estas manifestaciones artísticas para incidir positivamente sobre las habilidades emocionales, proporcionan un hábito de vida saludable (de Rueda Villén, & Aragón, 2013).

Se entiende la expresión corporal como “el desarrollo de un lenguaje corporal propio, que pretende la búsqueda de respuestas personales de movimiento impulsadas desde procedimientos de exploración y producción” (Ross, como se cita en Mora Camus, 2016) y autores como Oliveto y Zylbelberg exponen que esta disciplina cuenta con elementos propios que la caracterizan, los cuales son: a) instrumento de expresión: el cuerpo; b) medio de expresión: el movimiento y c) motivación: la necesidad de expresión que se encuentra en lo más recóndito de cada uno (Mora Camus, 2016).

En conclusión, las diferentes percepciones sobre la expresión corporal permiten expresar a esta como un medio que le permite al ser humano conocerse y desarrollarse a través de la comunicación y el diálogo con el mundo en el que existe, además de ser un lenguaje expresivo, en el que se pueden reconocer habilidades, destrezas y capacidades en espacios de aprendizaje espontáneos y creativos donde el cuerpo se manifiesta libremente, desde el interior hacia el exterior (Mora Camus, 2016).

Capítulo 3: La convivencia escolar y su problemática

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba ha venido enfocando su mirada, sistemáticamente, sobre la problemática de la convivencia en las escuelas. Ese es el marco de principios e intencionalidades en el cual desarrolla su tarea el Programa Convivencia Escolar, un servicio especializado que ofrece tiempos y espacios de orientación, asesoramiento y contención a toda la comunidad educativa, en relación con las problemáticas vivenciadas en los contextos escolares y que interfieren en el logro de los objetivos educativos. En vistas al logro de sus objetivos, el Programa desarrolla acciones de asistencia técnica, capacitación e investigación y, en los dos últimos años, ha enfatizado su participación en el acompañamiento a las escuelas secundarias que trabajan en la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia (Córdoba, 2011).

El proyecto se sustenta en los fines y objetivos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial N° 9.870, promoviendo los valores de respeto, libertad, tolerancia, empatía, responsabilidad, conocimiento, sentido de pertenencia, igualdad, inclusión y honestidad a través de los objetivos institucionales expresados en el Proyecto Educativo Institucional (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

La escuela actualmente tiene el papel fundamental de contribuir a la formación de ciudadanos. Para trabajar en ese sentido, es primordial crear un ambiente que permita habilitar la palabra. Ésta, bien utilizada, permite expresar sensaciones, temores, enojos y alegrías, pero también argumentar, defender un punto de vista, preguntar y buscar alternativas. Todas estas son prácticas esenciales de ciudadanía (Universidad Siglo 21, Canvas, 2020).

En el marco de la convivencia, se busca que la escuela sea un espacio donde todas las identidades sean respetadas, valoradas, tenidas en cuenta; donde la educación sea para todos estando juntos, y donde se permita que cada uno y cada una exprese su identidad, teniendo en cuenta la forma en que los demás asumen dichas identidades (subjetividad) (UNESCO, 2015).

La convivencia es un concepto que tiene valor en sí mismo y, por tanto, no solo es una necesidad derivada de los problemas o conflictos que puedan existir. Y se puede definir como una construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar (García & López, 2011).

Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes. De allí que la responsabilidad por la convivencia escolar en el establecimiento educacional sea de todos quienes participan en ella. En la escuela los/las estudiantes aprenden sobre la vida y aprenden a convivir, siempre que este ambiente sea propicio para desarrollar sus capacidades, habilidades, competencias y talentos (García & López, 2011).

Al respecto, Maturana (2001) expresa que es primordial enseñar a un niño/a a respetarse y aceptarse, solo así aprenderá a respetar y a aceptar a sus compañeros y vivir en armonía con su entorno (como se cita en García & López, 2011).

Una investigación llevada a cabo por Fierro Evans y Carbajal Padilla (2019), mediante la revisión panorámica de literatura de 30 artículos académicos, sintetiza los

principales enfoques en el estudio de la convivencia escolar, los cuales se refieren a la convivencia como:

- estudio de clima escolar, de la violencia y/o de su prevención,
- educación socio-emocional,
- educación para la ciudadanía y la democracia,
- educación para la paz,
- educación para los derechos humanos,
- desarrollo moral y formación en valores.

En base a esto, y como se mencionó en el primer capítulo del presente trabajo, entre los riesgos que se corren, al revisar la adscripción a tal amplitud de enfoques, se conlleva el riesgo de adoptar posiciones teóricas no solamente distintas sino aún contradictorias sobre la convivencia escolar.

Uno de los problemas encontrados en dicha investigación refiere a que los conceptos de clima y de convivencia son abordados como sinónimos en varios de los trabajos, lo cual tiene consecuencias. Una de las más relevantes tiende a perder de vista que “convivencia” tiene una connotación positiva, considerando sus referentes aspiracionales como el Informe Delors. Mientras que el “clima” recupera las percepciones de los sujetos a partir de sus experiencias y relaciones en la institución, de ahí que puede tener una connotación sea positiva o negativa. Una proporción importante de los trabajos revisados estudia el clima escolar por el interés de dimensionar las situaciones de violencia existentes. De ahí el progresivo desplazamiento de estudios de clima escolar, mal llamados estudios de “clima de convivencia”, en estudios sobre la violencia (Fierro Evans & Carbajal Padilla, 2019).

La convivencia, en todo caso, es una suerte de transversal que atraviesa toda la trama de relaciones al interior de cualquier institución, una resultante de distintos aspectos o dimensiones, entre los que consignamos los siguientes: la trama vincular al interior de la institución; los procesos y estilos comunicativos prevalentes en la escuela, desde la misma a la comunidad circundante y al resto del sistema, y hacia ella; la distribución de poder, los estilos de liderazgo, los criterios o modos predominantes de tomar las decisiones, el estilo de tratamiento ante situaciones conflictivas; los umbrales de tolerancia a las discrepancias y la mayor o menor aceptabilidad de la diversidad; la historia institucional y el posicionamiento actual frente al proceso de transformación; el grado de pertenencia a la institución de los distintos actores, etc., (Maldonado et al. 2010).

Todo esto conlleva una convivencia democrática, y fundamentada en el principio de “aprender a vivir con otros” de Delors, se elaboró el Proyecto de Convivencia en el marco del PEI que sugiere considerar, entre otros, los siguientes criterios:

- La prevención, la participación y el consenso como ejes de la política institucional, que atraviesen todas las estrategias en la organización, en la gestión y en lo curricular.
- La aceptación de las diferencias inherentes a todo grupo humano, aumentando los acuerdos y disminuyendo las discrepancias.
- El reconocimiento del malestar y los conflictos, como parte del clima social de la institución escolar, y a su vez, el de la función de la palabra, como estrategia aliviadora del conflicto.
- La creación de un orden normativo que defina claramente los límites de lo lícito y lo ilícito, con el consenso y aceptación del conjunto, donde la noción de autoridad

tienda a definirse desde la autorregulación, respetando los roles y funciones específicos. (Maldonado et al. 2010)

Los requerimientos a considerar para que los seres humanos puedan contar con una convivencia sana, según Schmelkes (1999), que sea a la vez beneficiosa y constructiva, son: buena comunicación, contar con elementos para entender a los otros, proporcionar los componentes indispensables para comprender y valorar la diversidad, entender y utilizar el conflicto como recurso de aprendizaje, enfrentar problemas y resolverlos de manera individual y grupal, hacer de la democracia una forma de vida y valorarse a sí mismo desde una perspectiva sociocultural (García Cruz, Cáceres Mesa & Bautista Díaz, 2019).

A través de la psicología positiva aplicada, el reconocimiento y manejo de las emociones se explican como elementos que puedan coadyuvar en la prevención, tratamiento y afrontamiento del bienestar, de manera que las emociones positivas funjan como elementos protectores. (García Cruz et al. 2019)

Es dicha perspectiva de la Psicología Positiva aplicada a la educación, se propone generar en los espacios escolarizados, convivencia consciente positiva (para cambiar formas de relaciones y proyectos de vida), este proceso psicoeducativo debe iniciar por el conocimiento de necesidades e intereses de la comunidad escolar para comprender la concepción de convivencia que se retoma en los espacios áulicos, considerando el desarrollo del respeto a dignidad, derechos y deberes, establecer relaciones de igualdad y respeto mutuo. Asimismo, se deben establecer normas, que fomenten las fortalezas de carácter. Sin olvidar involucrar a la familia en actividades escolares para reducir cualquier forma de violencia y así, potenciar de forma integrada escuela-familia, la convivencia y el bienestar (García Cruz et al. 2019).

Capítulo 4: Taller vivencial

Según la Real Academia Española, la palabra “taller”, proviene del francés ‘atelier’ y se define como: Lugar en que se trabaja una obra de manos; escuela o seminario de ciencias o de artes; ó, conjunto de colaboradores de un maestro.

Siguiendo dicha definición se podría inferir que el taller puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, el lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

El autor Ander Egg (1991) define al taller como “un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Se trata de una forma de enseñar y de aprender, mediante la realización de algo, que se lleva a cabo conjuntamente. Es aprender haciendo en grupo”.

Dicho autor, además, destaca que son supuestos esenciales de un taller: aprender haciendo con otros, la modalidad participativa, el trabajo cooperativo en función de una tarea en común, la pedagogía de la pregunta en contraposición con la pedagogía de la respuesta, el carácter globalizante e interdisciplinario y la investigación junto a la práctica (Ander Egg, 1991).

Se considera que el taller crea las condiciones para desarrollar, no solo la unidad del enseñar y el aprender, sino también para superar las disociaciones y dicotomías que suelen darse entre: la teoría y la práctica; la educación y la vida; los procesos intelectuales y los procesos afectivos, y el conocer y el hacer, el pensamiento y la realidad (Ander Egg, 1991).

A su vez, considera que quizás lo que el taller no logre, salvo casos excepcionales, es superar la disociación que se da entre el cuerpo y la mente. Lo cual indica que ocurre de manera muy generalizada: “en casi todas las propuestas pedagógicas, se da importancia al

cultivo del intelecto, aún de lo estético, pero pocas consideran como aspecto sustancial e inseparable, el cultivo del cuerpo” (Ander Egg, 1991, p.18).

Desde la psicología humanista se sostiene la idea de que el grupo proporciona ganancias que no están presentes en el trabajo individual; por ello, numerosos autores promovieron la importancia del trabajo grupal. Desde estas perspectivas, se han realizado muy variadas modalidades del trabajo con grupos, uno de los cuales es el denominado taller vivencial. (Gómez del Campo del Paso, Salazar Garza & Rodríguez Morril, 2014).

Villar (2010) define que: “un taller vivencial es un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico. Posee una estructura y planeación previa que contempla, además de los contenidos teóricos, ejercicios que facilitan el aprendizaje y el desarrollo personal de los participantes” (como se cita en Gómez del Campo del Paso et al. 2014, p.180).

Ampliando aún más, dichos autores sostienen que el taller vivencial permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos, afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros (Gómez del Campo del Paso et al. 2014).

Los objetivos de un taller vivencial, con un enfoque centrado en la persona en el ambiente educativo, son: promover en los participantes cambios afectivos y actitudinales, desarrollar la cohesión del grupo, fomentar el autoconocimiento y promover la independencia, la iniciativa y la responsabilidad en el trabajo del estudiante. Todo esto según Lafarga (2005) se favorece mediante actividades que fomentan la participación e

interacción de los estudiantes, promueven la discusión acerca de experiencias personales y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje (Gómez del Campo del Paso et al. 2014).

En un estudio llevado a cabo en Chile se evaluó el efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la auto-actualización de adolescentes, entendiéndose en dicho estudio a la auto-actualización como la necesidad básica y finalidad de todo individuo de realizar sus potencialidades de la mejor manera posible de adolescentes, se demostró que el taller, a través de su metodología vivencial, fomenta el aprendizaje intra e interpersonal de cada uno de los miembros participantes, por lo que los adolescentes tenderían a una mejor aceptación de sí mismos, aumentando su autoestima, creyendo en sus capacidades y disfrutando de su existencia, ya que se hace cargo de su realidad y es responsable de ella. A su vez, el tener una visión del hombre como esencialmente bueno, le permite confiar en el otro, mejorar su red de apoyo y establecer relaciones interpersonales más adecuadas (Parra, Ortiz, Barriga, & Henríquez, 2006).

Plan de Acción

A continuación se expone el plan de acción correspondiente para la implementación de un dispositivo a modo de taller vivencial, el cual se desarrollará a través de tres encuentros presenciales, los cuales se llevaran a cabo el tercer sábado del mes, en el periodo de tres meses consecutivos.

La modalidad de encuentro vivencial, presenta la particularidad de que los alumnos habiten el taller desde su corporalidad y en una actitud proactiva a los fines de lograr la asimilación de lo abordado en las respectivas actividades.

Es por ello que se planifica dichos encuentros con una extensión de aproximadamente tres horas, a los fines de que los participantes cohabiten el espacio en una cierta permanencia de tiempo que implique su involucramiento en las actividades, e implique sostener vínculos durante la duración del mismo.

Así mismo, se establece una distancia de aproximadamente treinta (30) días, entre cada encuentro, para brindar espacio suficiente a los fines de lograr la asimilación y el registro personal, de cada integrante, de lo abordado en cada encuentro.

Con propósito en el abordaje de los tres objetivos específicos, se destinará un encuentro por cada uno de ellos, el cual se subdividirá en dos (2) partes de una duración aproximada de ciento veinte (120) minutos en cada una de ellas y con un intervalo de quince (15) minutos entre cada parte.

El taller será coordinado por un/a Licenciado/a en Psicología y la modalidad de trabajo será grupal, ateniendo a las particulares propias de cada actividad.

Para sustentar dicho proceso y debido a la extensión en el tiempo del mismo, se propone a modo opcional/optativo la posibilidad de que cada participante lleve consigo una

bitácora ya sea en papel o por medio del algún dispositivo móvil, el cual cumpla la función de espacio de producción personal de sus vivencias y sensaciones a lo largo del proceso.

Encuentro N°1

Objetivo general: Fortalecer el autoconocimiento de todos los participantes.

Tema: Inicio del taller, presentación de cada uno de los participantes y desarrollo de actividades en base al objetivo del encuentro.

Primera Parte: El objetivo de este primer momento es el de propiciar un primer acercamiento entre los alumnos y el coordinador del taller a los fines de hacer la introducción al mismo mediante una presentación personal y de los objetivos a trabajar, explicando brevemente las actividades que se llevarán a cabo a lo largo de los encuentros previstos, con el fin de que los asistentes puedan comprender la finalidad del taller y visualizar el modo de trabajo planificado.

En este primer momento se inicia previamente con una breve presentación del taller y agradecimiento por participar del mismo a cargo del coordinador y posteriormente se llevan a cabo dos (2) actividades:

Actividad N°1: “La buena noticia”

Objetivo: Presentación de cada uno de los integrantes

Estrategia: Presentación. Lúdica

Tiempo: 40 minutos.

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Una tarjeta, o media hoja A4 por cada participante
- Una lapicera por participante

Instrucciones para el coordinador: Para comenzar se otorgara una tarjeta (media hoja A4) a cada uno de los integrantes incluido el coordinador en el cual deberán escribir tres (3) buenas noticias que quieran contar sobre sí mismos, pueden ser buenas noticias o algo que les gusta mucho de ellos/as, que sean principalmente actuales. Luego se las entregan todas al coordinador.

Posteriormente se mezclan y se reparten al azar. Todos formados en una sola ronda comienzan de a uno a leer las “buenas noticias” y el resto de los integrantes deben adivinar de quien están hablando. Una vez que adivinaron de quien se está hablando pueden agregar buenas noticias sobre esa persona. Así hasta que todos hayan sido presentados, incluso el coordinador.

Se agradece y valida lo compartido a cada participante.

Actividad N°2: “Yo tengo, Yo soy, Yo puedo...”

Objetivo: Introducirnos un espacio de autoconocimiento.

Estrategia: Lúdica y recreativa.

Tiempo: 60 minutos.

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- 3 carteles, pueden ser a mano o impresos en hojas A4 (cada uno debe llevar una de las afirmaciones “yo quiero”, “yo puedo” y “yo tengo”);

- Hoja de registro, una por participante;

- 1 lapicera por participante

Instrucciones para el coordinador: Se dispondrán los alumnos y el coordinador en un círculo bien amplio y todos los integrantes de pie y bien separados entre sí, dejando el centro despejado.

El coordinador colocara de a uno los carteles impresos en el centro sobre el suelo y leerá en voz alta las sentencias (Anexo 1) para cada cartel correspondiente, y aquellos que acuerden a dicha sentencia deberán avanzar hacia el centro.

Finalmente se entrega la hoja de sentencias (Anexo 1) a cada integrante y deberán individualmente seleccionar las sentencias a las que hayan avanzado en el ejercicio, o cambiar su elección, haciendo un registro personal de cada una de las afirmaciones.

Se sugiere que guarden dicho trabajo en su bitácora.

Dicha actividad es una adaptación de los factores de resiliencias propuestos por Grotberg E. (2006).

A continuación se brinda un intervalo de quince (15) minutos.

Segunda Parte: En este segundo momento se busca profundizar en actividades que propicien el autoconocimiento mediante la exploración del conjunto de saberes y actitudes que tienen sobre sí mismos. Y a través del reconocimiento de sus estados anímicos o sentimentales, compartiendo y expresándolos en el grupo para producir un clima más relajado y gratificante.

Actividad N°1: “El árbol”

Objetivo: Favorecer la introspección. Mejorar la imagen que tiene cada uno de sí mismo.

Estrategia: Manualidad y dinámica grupal.

Tiempo: 45 minutos.

Lugar: A libre elección del grupo.

Materiales:

- Hojas A4 (una por participante)
- Lápices, colores, fibras, resaltadores, a libre elección.

Instrucciones para el coordinador: Previamente el coordinador debe dialogar sobre la vida de un árbol comparándola con nuestro pasado (serían las raíces e inicio del tronco), el presente (serían el tronco y las ramas principales) y el futuro (otras ramificaciones, hojas y frutos/flores).

Luego se le brinda una hoja A4 a cada uno y se propone que individualmente dibujen su árbol dándole la forma, textura, color que crean que más armonizan con su vida (pasada, presente y la idea de la futura, es decir cómo les gustaría que fuese). Cada raíz, anillo del tronco, hoja, rama, debe de tener su significado. Pueden utilizar todo tipo de lápices de colores, lapiceras, resaltadores, lo que consideren.

Por último se conforman grupos al azar, de hasta 5 personas, y cada uno de los participantes relatara su elaboración, explicando el porqué de que su árbol sea así.

Esto además de conocerse a sí mismo les permitirá contraponer su percepción a la que los demás tienen de su manera de ser o vivir o desea hacer.

Actividad N°2: “Lo que he aprendido en la vida”

Objetivo: Reflexionar sobre las lecciones que se van aprendiendo en la vida

Estrategia: producción individual y grupal

Tiempo: 45 minutos

Lugar: Opcional, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Una hoja “lo que he aprendido en la vida” por participante
- Una lapicera por participante.

Instrucciones para el coordinador: Se lee de forma colectiva el texto anónimo de la hoja “lo que he aprendido en la vida” (Anexo 2)

Luego se conforman nuevos grupos al azar, de hasta 5 personas, y cada uno lee en voz alta la frase que más le gusta, que le llama la atención o desearía hacer suya.

A continuación, cada uno escribe lo más importante que ha aprendido hasta ahora en su vida. Y se finaliza compartiendo los textos personales.

Para finalizar se agradece la participación y se invita a elaborar sus bitácoras recuperando en ellas lo trabajado en las actividades. Y se invita al próximo encuentro.

Encuentro N°2

Objetivo general: Promover el empleo de hábitos corporales saludables.

Tema: Desarrollo de actividades lúdicas, recreativas y corporales en base al objetivo. Y propiciando la recuperación de lo trabajado en base al autoconocimiento.

Primera Parte: El objetivo principal de esta primera parte es la de recuperar lo trabajado con respecto al autoconocimiento en el primer encuentro y en base a ello continuar dicho trabajo más específicamente desde la promoción de hábitos corporales saludables, que impliquen el registro sí mismos ahora desde la corporalidad.

Antes de la primera actividad se colocan todos en ronda y se pide que cada participante recupere muy brevemente algo del encuentro anterior, que desee compartir. Se agradece dicho aporte y se prosigue con las actividades programadas.

Actividad N°1: “Disco rayado: siento y luego pienso”

Objetivo:

- Aprender a diferenciar entre pensamientos, sentimientos, sensaciones corporales y comportamientos.
- Compartir estrategias que utilizan cuando se sienten mal.

Estrategia: Lúdica. Musical.

Tiempo: 40 minutos.

Lugar: Aula, sala multimedia o al aire libre.

Materiales:

- Lista de música de variados géneros y estilos (las pueden elegir los adolescentes).
- Un aparato reproductor de música.
- Una hoja “Disco rayado: siento luego pienso”.
- Una lapicera para cada participante.

Instrucciones para el coordinador: Se reparte una hoja “Disco rayado: siento luego pienso” (Anexo 3) y luego el coordinador reproduce distintas músicas e indica la consigna en la cual cada uno debe escuchar e identificar (escribir en la hoja) los pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales que se producen en ellos, cuáles son las situaciones en las que suelen experimentar esos pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales y cómo se comportan habitualmente en esas situaciones.

Por último, comparten unos con otros las estrategias que siguen cuando se sienten mal, qué pensamientos les vienen a la mente y si han probado a escribirlos, releerlos y corregirlos cuando ya no está la emoción.

Actividad N°2: “Simón dice”

Objetivo: Ejercitar el cuerpo ayudando a los participantes a conectarse con el mismo, mediante la coordinación de movimientos simples.

Estrategia: Estiramientos corporales, coordinación, movimiento.

Tiempo: 40 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música (opcional)

Instrucciones para el coordinador: Esta actividad se puede hacer sentados o de pie. Asegurarse de que todos los participantes estén lo suficientemente separados para que puedan extender sus brazos horizontalmente en relación al suelo sin tocarse los unos a los otros.

El coordinador va dando las indicaciones, a la vez que vamos demostrando cómo se hace el ejercicio. Pueden ser suaves o más exigentes, dependiendo de la habilidad de los miembros del grupo. Adaptándose a cada posibilidad.

En el Anexo 4 se ofrece una secuencia posible de ejercicios.

Se añade a cada una de las acciones la frase “Simón dice”, por ejemplo “Simón dice que movamos los dedos de los pies”. Si se dice una acción pero no se precede de “Simón dice” y alguien hace la acción, esa persona se encarga de dar una indicación de movimiento no realizado. Esto hace que la actividad sea buena para pensar rápido y concentrarse.

A continuación se realiza un intervalo de aproximadamente quince (15) minutos.

Segunda Parte: El objetivo de esta segunda parte es el de continuar el proceso de promoción de hábitos corporales, específicamente mediante la aplicación de dinámicas recreativas y lúdicas de expresión corporal, que inviten a utilizar el cuerpo como lenguaje de sus pensamientos, sentimientos, emociones, etc.

Se propiciara la improvisación como dinámica exploratoria en la expresión corporal considerando que esta permite que el estudiante refuerce su consciencia corporal, espacio-temporal y social, además de potenciar una actitud creativa y única.

Actividad N°1: “1, 2, 3, 4”

Objetivo: Estimular a través de la coordinación audiomotriz.

Estrategia: Movimiento guiado.

Tiempo: 30 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música y música a libre elección.

Instrucciones para el coordinador: El coordinador aclara las consignas correspondiente a cada número:

- Al decir número uno, los participantes tendrán que apoyar como soporte una, dos o tres partes del cuerpo en el piso (según sea la indicación en el momento);
- Al decir dos, los participantes tomaran deberán ubicarse en parejas espalda con espalda, darse peso y bajar hasta sentarse para volver a subir sin separarse;
- Al decir tres tendrán que tomar las dos manos de un compañero en contrapeso (Peso que ejerce una fuerza opuesta a otra);
- Al decir cuatro se detendrán en una pausa.

Los participantes estarán distribuidos por el espacio caminando, todo el tiempo. El coordinador brindara las consignas del 1 al 4, pudiendo alterar el orden o aumentar el número de consignas.

Antes de realizar la actividad el coordinador debe dejar claras las indicaciones desde el comienzo, la atención y concentración serán fundamentales para su realización, de esta manera se preverán accidentes.

Actividad N°2: “yo puedo ser”

Objetivo: Estimular la confianza, la creatividad y prevenir la vergüenza.

Estrategia: Improvisación

Tiempo: 30 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música y diferentes estilos de música.
- Objetos varios a disposición en el lugar (pelota, escoba, telas, libros, útiles, etc.) y elementos varios que decida el coordinador.

Instrucciones para el coordinador: Todos los participantes se ubicaran en un círculo, y dentro de él, el coordinador pondrá algún objeto que tenga a su disposición, o dos, o varios. Irán saliendo de a uno al centro a realizar alguna acción con el elemento cambiando la función de éste. Ejemplo: Convierte una tela tomándola con las dos manos de las dos puntas y la mueve como si fuera el mar, o se la pone encima para convertirse en fantasma, etc.

El coordinador puede comenzar haciendo algún ejemplo. Se indica que los movimientos, en lo posible, deben de ir al ritmo de la música. El coordinador puede elegir al azar un participante y luego ese participante al finalizar elige quien continúa.

El coordinador estará atento a que no salgan siempre los mismos, y se deberá estimular a no repetir las mismas acciones, para ello el clima debe ser de motivación.

Luego de pasar de a uno por vez, se puede hacer pasar de a dos o más, según el número de personas. Siempre respetando las creaciones individuales.

Actividad N°3: “Seguidme, que te sigo”

Objetivo: Reforzar la idea de respeto junto con la libertad de movimiento y espontaneidad de cada participante.

Estrategia: Improvisación, estilo recíproco, creatividad, baile.

Tiempo: 20 minutos.

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música y diferentes estilos de música.

Instrucciones para el coordinador: Se conformarán grupos de hasta 5 personas al azar. Luego cada grupo se dispondrá en filas. El que esté adelante irá moviéndose a un ritmo que le permita a los de atrás ir siguiéndolo, copiando su movimiento. Será importante que cada participante siga a quien esté exclusivamente delante de él, de manera que se vaya produciendo un movimiento colectivo en efecto dominó.

Después de un tiempo, por disposición del coordinador el primero de la fila irá atrás y así sucesivamente hasta que se todos hayan pasado. Reforzando la motivación a crear movimientos nuevos cada vez que son guías.

Luego de que hayan pasado todos por la primera experiencia, se cambian los participantes de las filas. Y por último hacer una gran fila entre todos hasta cumplir con el tiempo estimado.

Actividad N°4: “Nuestros cuerpos dicen”

Objetivo: Registrar las experiencias realizadas en el encuentro

Estrategia: Reflexión grupal, conversación.

Tiempo: 20 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Material “Disco rayado: siento luego pienso” completado en la actividad 1,
- Una lapicera por participante.

Instrucciones para el coordinador: todos los participantes se disponen en ronda, y recuperan el material elaborado en la primera actividad y a partir de lo trabajado en las sucesivas actividades del encuentro, se piden que revisen principalmente las sensaciones corporales, las emociones, y las situaciones en las que se encuentran de esta manera.

El coordinador debe estar atento a las sensaciones que los participantes nombran, se pide que agreguen dichas experiencias en la hoja e invitar a que lo hagan posteriormente en sus bitácoras.

Se agradece la participación y se recuerda el próximo encuentro.

Encuentro N°3

Objetivo general: Favorecer los vínculos saludables en los participantes

Tema: Recuperar lo trabajado en los encuentros anteriores, abordaje de las actividades en base al desarrollo del objetivo de dicho encuentro. Y cierre del taller.

Primera Parte: El objetivo de esta primera parte es recuperar lo trabajado en los encuentros anteriores, continuando los procesos de fortalecimiento de la autoestima y la promoción de hábitos corporales saludables, y a partir de las próximas actividades fomentar vínculos saludables con sus pares.

Al igual que en el “Encuentro 2”, se colocan todos en ronda y se pide que cada participante recupere muy brevemente algo de lo que hayan vivido en los encuentros anteriores que consideren necesario compartir. Se agradece dicho aporte y se continúa con las actividades programadas.

Actividad N°1: “Espaldas que no ven”

Objetivo: Trabajar el respeto y la comunicación con otros, mediante la corporalidad

Estrategia: Dinámica de parejas, contacto.

Tiempo: 30 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música y música suave.

Instrucciones para el coordinador: Para iniciar se colocan todos en pareja, a elección. Luego sentados en el piso, pegan las espaldas con la máxima superficie en contacto posible. Para ello los dos se echan hacia delante, juntan sus coxis y entonces enderezan sus espaldas. Ambos deben mantener los ojos cerrados y un completo silencio.

Luego por indicación del coordinador uno comienza a mover alguna parte de la espalda por ejemplo el hombro, el otro lo percibe y reacciona moviendo otra zona de la espalda de forma que llegue un momento en que ambos se mueven simultáneamente y no necesariamente de igual manera. Se trata de comunicarse a través de la espalda, de enviar mensajes y de captarlos al mismo tiempo.

El coordinador antes de comenzar indica que una vez que se baje la música cambiarán de pareja en el mayor silencio posible y volverán a realizar la dinámica.

Esta dinámica exige mucho respeto y silencio para motivar la concentración que de otro modo se rompería. Por ello, antes de comenzar el coordinador debe aclarar que si alguien no pudiera controlar la risa se levante sin ningún problema y quede aparte durante el ejercicio.

La dinámica se realiza tres veces (o más), hasta completar el tiempo, con la intención de que descubran que al igual que hablando, corporalmente la compenetración con el otro y las sensaciones que se producen difieren dependiendo de con quién se esté.

Actividad N°2: “Guía(dos)”

Objetivo: Descubrir niveles de seguridad y confianza entre compañeros/as.

Estrategia: Dinámica cooperativa, parejas.

Tiempo: 60 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Sillas y objetos varios a disposición en el lugar (mochilas, bolsos, ropas, que no puedan llegar a lastimar),
- Pañuelo para vendar ojos.

Instrucciones para el coordinador: Se disponen en parejas, con alguna persona que aún no hayan trabajado. Y uno de los dos se venda los ojos. Luego, despejando el centro de una amplia parte del espacio, entre todos colocan sillas y obstáculos (mochilas, bolsos, etc.) generando una especie de laberinto, que permita circular fácilmente.

Luego el coordinador indicara que irán jugando de a cuatro duplas.

Primero tomados de la mano, el compañero que no está vendado ayudara a atravesar de un lado a otro del laberinto sin hablar y cuidando que el compañero que este vendado no se choque ningún objeto. Luego regresaran pero esta vez sin tomarle la mano, simplemente hablándole y direccionándolo desde cerca con indicaciones claras. En ningún momento el participante vendado podrá hablar, deberá simplemente dejarse guiar.

Una vez que todas las duplas trabajaron. Ahora el compañero que guío será el que se vendará y viceversa. Una vez vendados, se pueden cambiar de lugar algunos objetos modificando el laberinto. Y se repite la misma dinámica anterior hasta completar que todos hayan hecho el trabajo en ambos roles.

Posteriormente se realiza un descanso de 15 minutos.

Segunda Parte: Por último el objetivo de esta segunda parte es el de continuar fomentando los vínculos saludables, y recuperar los objetivos trabajados durante todo el taller, para llevar a cabo el cierre del mismo.

Actividad N°1: “Desfile de monstruos”

Objetivo: Fortalecer la cohesión grupal desde el respeto de sí mismo y de los otros.

Estrategia: Improvisación. Recreativa.

Tiempo: 30 minutos

Lugar: Espacio amplio y luminoso, preferentemente al aire libre (patio).

Materiales:

- Un reproductor de música y música divertida.

Instrucciones para el coordinador: Se conformaran en equipos de 4 personas seleccionados a libre elección. Luego el coordinador les brindara diez (10) minutos para que entre los cuatro integrantes creen un monstruo, en el que tienen que estar involucrados los cuatro participantes, este puede ser un dragón, un animal extraño, o lo que ellos deseen. El mismo tiene que tener movilidad, para desplazarse, y tiene que tener un gruñido característico.

Posteriormente se arma una pasarela entre todos los participantes y de a un grupo por vez desfilaran los monstruos.

Actividad N°2: “Somos tribu”

Objetivo: Trabajar la cohesión grupal, añadir el humor y propiciar la creatividad.

Estrategia: Dramatización. Recreativa.

Tiempo: 40 minutos

Lugar: - El playón deportivo con tribuna, o un espacio amplio,

Materiales:

- A elección de los participantes.

Instrucciones para el coordinador: El coordinador dividirá a todos los participantes en dos equipos, y les dará la consigna de elaborar en cada uno de los equipos una tribu.

La tribu debe tener un nombre y un lema.

Tendrán 30 minutos para trabajar y luego tendrán como máximo 5 minutos por equipo para hacer la presentación de su tribu. Que dicha presentación debe ser una dramatización de la misma. Pueden hacer un escrito en el que un orador relatara lo que sucede en la tribu.

Algunas de las consignas a trabajar en la tribu y que deben de mostrar en sus dramatizaciones son:

- ¿Cómo es vivir en esa tribu?,
- ¿Qué tendría que pasar para que cada miembro este cómodo viviendo en dicha tribu?,

- ¿Cómo la pasaría bien cada uno en esa tribu?,
- ¿En qué contribuye cada miembro para que esa tribu conviva en armonía?, etc.

Actividad N°3: “La mochila”

Objetivo:

- Que cada integrante pueda dar cuenta de lo trabajado en todo el taller;
- Identificar y hacer consciente experiencias que pudo haber incorporado; é
- Intercambiar y compartir experiencia para seguir enriqueciéndose.

Estrategia: Cierre. Conversación. Reflexión.

Tiempo: 20 minutos

Lugar: Preferentemente espacio al aire libre.

Materiales:

- Hojas de registro de los encuentros y/o bitácora.

Instrucciones para el coordinador: Todos dispuestos en una ronda y sentados en el piso. El coordinador explica brevemente la metáfora de “la mochila” como disparador de la reflexión.

Una explicación de la metáfora podría ser: *La mochila está cargada de útiles y objetos, que pesan en nuestras mochilas de los cuales algunos ya no utilizamos o no queremos utilizar nunca más. Y sin embargo en el transcurso del taller conocimos otros útiles y aprendizajes que si queremos cargar en nuestra mochila.*

Usando la metáfora como disparadora, uno por uno de los participantes brevemente compartirá que quita de su mochila y que siente que se ha construido en este taller con lo que se quiere quedar en su mochila.

Para finalizar se agradece a cada participante por compartir su experiencia, y se oficializa el cierre del taller.

Diagrama de Gantt

		SABADOS - MES 01				SABADOS - MES 02				SABADOS - MES 03			
		1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°	1°	2°	3°	4°
ENCUENTRO N° 1													
Parte 1	Actividad 1												
	Actividad 2												
Parte 2	Actividad 1												
	Actividad 2												
ENCUENTRO N° 2													
Parte 1	Actividad 1												
	Actividad 2												
Parte 2	Actividad 1												
	Actividad 2												
	Actividad 3												
	Actividad 4												
ENCUENTRO N° 3													
Parte 1	Actividad 1												
	Actividad 2												
Parte 2	Actividad 1												
	Actividad 2												
	Actividad 3												

Fuente: de elaboración propia.

Recursos

Para llevar a cabo la realización de las actividades, del presente Plan de Intervención, se necesitan una serie de recursos y materiales.

La institución ya cuenta con algunos de estos, los cuales forman parte de la infraestructura escolar, a saber:

- Institución edilicia, con acceso a sanitarios, aula espaciosa, bancos y sillas en base al cupo de alumnos disponible, sala de uso multimedia, equipo de música, espacios al aire libre como patio, y playón deportivo con tribuna.

- Servicios básicos de energía eléctrica, e internet wifi.

En cuanto a los recursos humanos y debido a que la actividad se llevara a cabo los días sábados, se deberá contar de la asistencia de un personal directivo o coordinador de curso responsable, como así también del servicio de portería y/o limpieza.

Otros materiales que serán necesarios, pero que no forman parte de la institución y son necesarios para llevar adelante las actividades, son:

- Hojas en blanco,
- Hojas de trabajo impresas,
- Lapiceras,
- Pañuelo,
- Música en formato pen drive, o dispositivo con bluetooth,

Presupuesto

En base a los recursos previstos, la institución cuenta con materiales y recursos que forman parte de la infraestructura escolar, se detallan a continuación aquellos que estarán disponibles para la realización de los encuentros del taller:

- Salón de clases amplio e iluminado equipado con sillas y bancos,
- Sala de multimedia,
- Patio y playones deportivos,
- Equipo reproductor de música, parlante,
- Objetos varios: pelota, escoba, telas, libros, útiles, etc.

Para el desarrollo del taller los participantes deberán asistir con sus útiles escolares a los fines de no incurrir en gastos de utilería como lápices, marcadores, resaltadores, etc.

Para todos aquellos gastos no contemplados en la institución se determina el siguiente presupuesto:

Cantidades	Materiales	Costo
1	Resma de hoja A4, 70g	\$300
1	Tela para pañuelos	\$200
1	Impresiones (carteles y actividades)	\$200
Total=		\$700

En cuanto a los recursos humanos, la modalidad de Taller Vivencial, requiere de un profesional Licenciado en Psicología, en carácter de conducción o coordinación de espacios de formación.

El Colegio de psicólogos de la Provincia de Córdoba, establece en la resolución de junta de gobierno N°008/19 que el honorario mínimo ético profesional para la “conducción o coordinación de espacios de formación” es igual a: \$1880 -mil ochocientos ochenta- por hora.

Debido a que el Taller tiene estipulado aproximadamente trece (13) horas, dando un total de \$24.440 -veinticuatro mil cuatrocientos cuarenta-.

Evaluación

A los fines de evaluar el impacto de la realización del Taller Vivencial para mejorar la Convivencia Escolar en los alumnos del I.P.E.M. N°193, José María Paz, se ha realizado una evaluación, con cuyas respuestas se espera indagar sobre la efectividad o no del mismo y si hay aspectos a mejorar.

Para dicha evaluación, la metodología a utilizarse será la administración de un Pre-test y un Post-test a cada participante antes de comenzar el Taller y una vez finalizado el mismo. Los datos obtenidos en ambas administraciones se colocarán en una Matriz de Evaluación de Impacto para comparar los resultados.

En el Anexo 5 se incluye el cuestionario que se utilizará tanto en el Pre-test como en el Post-test, para luego ser comparados y analizados en la Matriz de Evaluación de Impacto, que se encuentra en el Anexo 6.

Debido a que la modalidad del taller es vivencial, y se compone de actividades lúdicas, recreativas y de expresión corporal, es que se requiere una reflexión constante sobre el proceso de aprendizaje que se dé individualmente en cada participante, verbalizando la experiencia al finalizar cada encuentro y al inicio del encuentro posterior. Esta reflexión puede llevarse a cabo utilizando diferentes recursos, como puede ser el discurso oral, compartiendo dichas reflexiones con el grupo, o bien de forma escrita, para lo cual se propiciaba el uso de la bitácora. Esta herramienta permitirá que cada participante destaque, con su propia forma de expresarse, aquellas vivencias que más le impactasen y extraer de su propio discurso las respuestas emocionales en función del tipo de actividades que vivenciaran.

Por último se realiza una breve entrevista (Anexo 7) con el fin de evaluar la satisfacción de los participantes con el Taller, como así también la posibilidad de realizar aportes y críticas al mismo.

Resultados esperados

Finalizada la implementación del presente Plan de Intervención, mediante los tres encuentros programados, y llevada a cabo la evaluación del mismo, se espera en su posterior análisis como resultados haber alcanzado el desarrollo de los objetivos específicos, a decir: el fortalecimiento del autoconocimiento y el empleo de hábitos corporales saludables, en cada uno de los participantes, como así también se espera favorecer vínculos saludables.

Todo ello mediante la participación activa de cada uno de los participantes. Considerándose como propósito principal el mejoramiento de la convivencia escolar, entendiéndose que para ello el Plan de Acción correspondiente espera que cada uno de los participantes logre respetarse y aceptarse a sí mismo, para luego aprender a respetar y a aceptar a sus compañeros y así lograr convivir en armonía con su entorno.

Se espera que en el transcurso posterior al Plan de Intervención, llevar una devolución a la institución para así poder generar un impacto positivo en la misma, brindando alternativas de resolución de conflictos y dinámicas novedosas de abordaje desde una mirada externa a la misma, centrándose en la capacidad creativa de los alumnos.

Conclusión

En base a la selección de la institución I.P.E.M. N°193, José María Paz y luego de reconocer la multiplicidad de problemáticas y necesidades que se observasen en el análisis de la información favorecida por la Universidad Siglo 21, es que se delimita como problemática a abordar la convivencia escolar.

Luego de haber examinado algunos de los proyectos anteriores donde ya se abordara dicha problemática, y en base a que la misma continua enunciándose como una problemática vigente y de suma importancia, es que se fue diseñando dicho Plan de Intervención, con el objetivo de impactar en la institución desde una perspectiva novedosa que impacte principalmente en los alumnos –adolescentes-, considerándose a ellos como componente centrales para el abordaje del presente plan.

En consecuencia se realizó una extensa revisión teórica e investigaciones de intervención sobre la temática, de la cual se extrajo como variable de mayor preponderancia la “violencia escolar”, sobre las que priman la mayor parte de los estudios. Considerándose a dicha variable como el factor principal de impacto en la problemática de la convivencia escolar.

Sin embargo el presente Plan de Intervención se desarrolla a partir de la concepción de que la convivencia implica vivir y convivir con otros en armonía a partir del respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes. Favoreciendo un clima positivo de interrelaciones entre los individuos.

A partir de ello se diseñó un Plan de Acción, compuesto por tres encuentros presenciales, con actividades en las que se priorizaran el autoconocimiento, no solo desde

una introspección actual y la retrospección, tanto interna como externa, sino que además se focalizara en los hábitos corporales, buscando el reconocimiento de sentimientos, emociones, sensaciones corporales y comportamientos, que se perciben en la imagen de sí mismos.

Para luego finalizar con la promoción de vínculos saludables donde el eje de las actividades se centrara en el desarrollo de la confianza entre pares, la empatía y el fomento de relaciones interpersonales respetuosas.

En cuanto a las limitaciones que se presentan en dicho plan se considera que la principal está referida al volumen de personas con las que se puede intervenir, debido a que la modalidad del taller es vivencial y que de ello deviene la importancia de llevar a cabo un seguimiento y escucha activa a las producciones que individualmente vayan realizando.

El presente plan está diseñado en función de alumnos de 3er año, es decir adolescentes de 14-15 años aproximadamente, debido a que estos llevan cerca de tres años de convivencia en la institución, y además se encuentran finalizando el Ciclo Básico Unificado (CBU), pronto a la selección de una especialidad y por ello la posibilidad de conformación de nuevos grupos de pares, lo que constituye esto un factor valioso el de seleccionar dicha población.

No obstante, es quizás una de las fortalezas del citado plan, la posibilidad de adaptarse a otros grupos de alumnos, de otros grados, quizás revisando solo algunas de las de las actividades, pero no por ello, se verían afectados los objetivos de intervención, dado que estos se consideran significantes en cualquier etapa del curso escolar.

A la luz de esto y destacando los principios de la convivencia establecidos por Delors (UNESCO 1993), es que las recomendaciones a futuras intervenciones e

investigaciones en la temática sean en los que se prevea seguir manteniendo una cultura de convivencia positiva, desarrollando el respeto mutuo y la empatía, generando una convivencia armoniosa, identificando, reconociendo, celebrando y respetando la diversidad, fomentando un sentimiento de seguridad y pertenencia hacia la comunidad escolar, ejercitando las emociones positivas y aprendiendo cómo manejar las emociones negativas, disfrutando el proceso de enseñanza y aprendizaje, resolviendo los conflictos interpersonales de forma pacífica, motivando las relaciones humanas a través de elevar las habilidades de una comunicación efectiva y el trabajo colaborativo.

Referencias.

Aberastury, A., & Knobel, M. (1977). *El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico.* Paidós (Eds), Buenos Aires.

Ander Egg, E. (1991). *El Taller. Una alternativa de renovación pedagógica.* Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Baridon Chauvie, D., & Martín Seoane, G. (2014). Violencia escolar en estudiantes de educación media. *Ciencias Psicológicas*, 8(2), 173-183. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212014000200007&lng=es&tlng=es.

Berenstein, I. (2004). *Devenir otro con otro(s): ajenidad, presencia, interferencia.* Buenos Aires: Paidós.

Berenstein, I. (2008). *Del ser al hacer: curso sobre vincularidad* (No. 150.195 BERde).

Bolaños, D., & Stuart Rivero, A. J. (2019). La familia y su influencia en la convivencia escolar. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 140-146. Epub 02 de diciembre de 2019. Recuperado en 27 de septiembre de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000500140&lng=es&tlng=es.

Bolis, N. (2018) Estudio exploratorio sobre convivencia escolar y situaciones de violencia en escuelas secundarias de gestión pública; *irice*; Revista IRICE; 33; 33; 11-2018; 135-176. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/93374>

Cardozo, M. P. (2012). *El grupo, la elaboración psíquica y la danza* (Tesina de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Dirección URL del documento: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/540>. Fecha de consulta del artículo: 09/09/20.

Chaparro Caso-López, A. A., Mora Osuna, N., & Medrano Gallegos, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 102-116. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>

de Rueda Villén, B., & Aragón, C. E. L. (2013). Música y programa de danza creativa como herramienta expresión de emociones. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 141-148. Recuperado el 09 de Septiembre de 2020 de <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732290029.pdf>

Del Pino, M. A., Bustamante, H. A., Ojeda, S. H., Fernandez, D. A., Romano, C. C., & Romano, C. S. (2011). Vulnerabilidad adolescente: factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. *Informes Científicos Técnicos-UNPA*, 3(3), 62-80.

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 275-285. <https://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>

Dolto, F. (2005). *La imagen inconsciente del cuerpo*, Argentina, Paidós.

Fernández Mouján, O. (1993). *Abordaje teórico y clínico del adolescente*. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

García Bastán, G, & Tomasini, M. (2019). Los marcos de la conflictividad: Una aproximación comparativa a dos escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *Psicoperspectivas*, 18(1), 28-41. Epub 15 de marzo de 2019. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1391>

García Cruz, R., Cáceres Mesa, M. L., & Bautista Díaz, M. L.. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(4), 177-183. Epub 02 de septiembre de 2019. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202019000400177&lng=es&tlng=es.

García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela: Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555. Recuperado de: http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1046/2011_Garc%C3%ADa_Convivir%20en%20la%20escuela.%20Una%20propuesta%20para%20su%20aprendizaje%20por%20competencias.pdf?sequence=1

Gallegos, W. L. (2012). Algunas consideraciones sobre la familia y la crianza desde un enfoque sistémico. *Rev. psicol. Arequipa*, 35. Recuperado de: <https://ucsp.edu.pe/wp-content/uploads/2020/02/Consideraciones-sobre-la-familia-y-la-crianza.pdf>

Gómez del Campo del Paso, M. I, Salazar Garza, M. Leticia., Rodriguez Morril, E. I. (2014). Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación [en línea]*. 16 (1), 175-190 [fecha de Consulta 12 de Octubre de 2020]. ISSN: 0187-7690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114010>

Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J., & Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia

(España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 17(68), 677-692.

Grotberg, E. (2006). La resiliencia en el mundo de hoy. *Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa, 216.

Lemme, D. (2004). Violencia escolar. Construcción de un modelo para su análisis. En H. Maldonado (Comp.), *Convivencia Escolar, ensayos y experiencias*. Cap. 6, pp 143-172. Buenos Aires.

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C., Soto-Godoy, M., & Urrea-Roa, Pedro Nel. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410. Recuperado el 25 de Septiembre de 2020, http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942013000300001&lng=en&tlng=es.

Maldonado, H. (2008). Aprender a Convivir en la Escuela. De un paradigma a otro. *La Voz del Interior*, Fascículo, 6. Recuperado de:

http://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Maldonado.%202008.%20Aprender%20a%20convivir%20de%20un%20paradigma%20a%20otro.pdf

Maldonado, H., Del Campo, M., Lemme, D., et Paxote, S., Lopez Molina, E., & Toranzo, G. (2010). Convivencia escolar: Aportes a considerar para el quehacer institucional en la escuela. Recuperado el 20 de Septiembre de 2020 de: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/CONVIVENCIA%20Aportes%20a%20considerar.pdf>

Mendizábal Rodríguez, J. A., & Anzures López, B. (1999). La familia y el adolescente. *Rev. méd. Hosp. Gen. Méx*, 62(3), 191-7. Recuperado de: https://www.academia.edu/download/60426421/la_flia_y_el_adolescente20190828-11725-13onc2f.pdf

Mora Camus, C. (2016). Expresión corporal para el desarrollo integral del adolescente. *Santiago de Chile: Universidad de Chile.*

Oaklander, V. (2008). *El Tesoro Escondido (Hidden Treasure): La vida interior de niños y adolescentes. Terapia infanto-juvenil.* Ed. Cuatro vientos.

OMS, Organización Mundial de la Salud, et al. (2002). Informe sobre la salud en el mundo: 2002: reducir los riesgos y promover una vida sana. Recuperado el 28 de Agosto, 2020 de <https://www.who.int/whr/2002/es/>

Parra, L., Ortiz, N., Barriga, O. A., & Henriquez, G. (2006). Efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la auto-actualización de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. *Ciencia y enfermería*, 12(1), 61-72. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95532006000100007&script=sci_arttext

Pittman, B. P. (2018). Talleres vivenciales para fortalecer la autoestima en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la institución educativa Miguel Grau Seminario del Cusco. Recuperado el 11 de Octubre, 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/232928288.pdf>

Peña Figueroa, P., Sánchez Prada, J., Ramírez Sánchez, J. y Menjura Escobar, M. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista*

Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), 13 (1), 129-152. [Fecha de Consulta 25 de Agosto de 2020]. ISSN: 1900-9895. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134152136007>

Pérez, P., & Santiago, M. A. (2002). El concepto de adolescencia. *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia, 2.*

Perona, N., & Rocchi, G. (2001). Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Recuperado el 25 de Agosto, 2020 de <https://www.revistakairos.org/vulnerabilidad-y-exclusion-social-una-propuesta-metodologica-para-el-estudio-de-las-condiciones-de-vida-de-los-hogares/>

RAE, Real Academia Española. Diccionario de la lengua española, 23^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20 de Agosto, 2020]

Rojas, M. C. (2016). Los adolescentes y los otros: apuntalamiento y vulnerabilidad. *Desvalimiento Psicosocial, 3(1)*. Recuperado el 01 de Octubre de 2020 de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/3591>

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412.

Unesco-Unicef. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. Argentina. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Universidad Siglo 21 (2020). Seminario final, Plan de Intervención. Recuperado de: <https://siglo21.instructure.com/courses/9721/pages/plan-de-intervencion-modulo-0>

Valenzuela Mujica, M. T., Ibarra R., A. M., Zubarew G., T., & Correa, M. L. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia. *Index de Enfermería*, 22(1-2), 50-54. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100011>

Vázquez, C., & Mouján, J. F. (2016). Adolescencia y Sociedad - La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *{PSOCIAL}*, 2(1), 38-55. Recuperado de: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/psicologiasocial/article/view/1477>

Zepeda Herrera, F. (1999). *Psicología organizacional*. México: Pearson Educación.

ANEXOS

Anexo 1: Yo tengo, Yo soy, Yo puedo

Yo tengo (apoyo externo)

1. Una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman incondicionalmente;
2. una o más personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente;
3. límites en mi comportamiento;
4. personas que me alientan a ser independiente; y
6. acceso a la salud, a la educación y a servicios de seguridad y sociales que necesito.

Yo soy (fuerza interior)

1. Una persona que agrada a la mayoría de la gente;
2. generalmente tranquila y bien dispuesta;
3. alguien que logra aquello que se propone y que planea para el futuro;
4. una persona que se respeta a sí misma y a los demás;
5. alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos;
6. responsable de mis propias acciones y acepto sus consecuencias;
7. segura de mí misma, optimista, confiada y tengo muchas esperanzas.

Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

1. Generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas;
2. realizar una tarea hasta finalizarla;
3. encontrar el humor en la vida y utilizarlos para reducir tensiones;
4. expresar mis pensamientos y sentimientos en mi comunicación con los demás;
5. resolver conflictos en diferentes ámbitos: académico, laboral, personal y social;
6. controlar mi comportamiento: mis sentimientos, mis impulsos, el demostrar lo que siento;
7. pedir ayuda cuando la necesito.

Anexo 2: Lo que he aprendido en la vida

1. Lee el siguiente texto anónimo. ¿Qué frases harías tuyas?

He aprendido que no puedo hacer que alguien me ame, sólo convertirme en alguien a quien se pueda amar; el resto ya depende de los otros.

He aprendido que se pueden requerir años para construir la confianza y únicamente segundos para destruirla.

He aprendido que lo que verdaderamente cuenta en la vida, no son las cosas que tengo alrededor sino las personas que tengo alrededor.

He aprendido que no debo compararme con lo mejor que hacen los demás, sino con lo mejor que puedo hacer yo.

He aprendido que hay cosas que puedo hacer en un instante, y que pueden ocasionar dolor durante toda una vida.

He aprendido que es importante practicar para convertirme en la persona que yo quiero ser.

He aprendido que siempre debo despedirme de las personas que amo con palabras amorosas; podría ser la última vez que los veo.

He aprendido que puedo llegar mucho más lejos de lo que pensé posible.

He aprendido que los héroes son las personas que hacen aquello de lo que están convencidos, a pesar de las consecuencias.

He aprendido que el dinero es un pésimo indicador del valor de algo o alguien.

He aprendido que con los amigos podemos hacer cualquier cosa o no hacer nada y tener el mejor de los momentos.

He aprendido que a veces las personas que creo que me van a patear cuando estoy decaído, son aquellas que me ayudan a levantar.

He aprendido que en muchos momentos tengo el derecho de estar enojado, más no el derecho de ser cruel.

He aprendido que la verdadera amistad y el verdadero amor continúan creciendo a pesar de las distancias.

He aprendido que simplemente porque alguien no me ame de la manera que yo quisiera, no significa que no me ama a su manera.

He aprendido que la madurez tiene más que ver con las experiencias que se han tenido y con aquello que se ha aprendido de ellas, que con el número de años cumplidos.

He aprendido que simplemente porque dos personas discutan, no significa que no se amen la una a la otra; y simplemente porque dos personas no discutan, no significa que sí se aman.

He aprendido que hay muchas maneras de enamorarse y permanecer enamorado.

He aprendido que sin importar las consecuencias, cuando soy honesto conmigo mismo llego más lejos en la vida.

He aprendido que tanto escribir como hablar puede aliviar los dolores emocionales.

He aprendido que los títulos sobre la pared no nos convierten en buenos seres humanos.

He aprendido que las personas se mueren demasiado pronto.

He aprendido que es muy difícil determinar dónde fijar el límite entre no herir los sentimientos de los demás y defender lo que creo.

He aprendido que sólo cuando me conozca y me acepte a mí mismo podré conocer y aceptar a los demás.

He aprendido que la felicidad está dentro de mí y no en los demás.

He aprendido que la felicidad llega cuando asumo plena responsabilidad de quién soy y qué soy.

He aprendido que no necesito la aprobación de todos ni de nadie, que sólo yo necesito aprobarme.

He aprendido que comunicación significa poder expresar con claridad lo que siento, y poder escuchar a la otra persona.

He aprendido que una relación sana y duradera debe basarse en honestidad y veracidad.

He aprendido que decir la verdad no es fácil pero es la única forma de conservar el amor.

He aprendido que hoy es el primer día del resto de mi vida y que es mi decisión disfrutar plenamente el único tesoro en mis manos EL AHORA.

2. Escribe a continuación lo más importante que has aprendido hasta ahora en tu vida:

Anexo 4: Simón dice

Indicaciones sencillas para calentar motores y prepararse a la actividad.

- Movemos la cabeza suavemente de lado a lado.
- Tocamos el pecho con la barbilla y giramos lentamente la cabeza haciendo un círculo.
- Levantamos los hombros y los bajamos, y los movemos en círculo.
- Doblamos los brazos por los codos y movemos las manos adelante y atrás.
- Giramos las manos en círculo en torno a las muñecas.
- Movemos los dedos de las manos.
- Giramos el torso, primero a la derecha y luego a la izquierda.
- Movemos las caderas en círculo.
- Levantamos las rodillas, primero la izquierda y luego la derecha.
- Levantamos un pie y lo flexionamos hacia adelante por el tobillo, y luego hacia atrás unas cuantas veces, y luego hacemos lo mismo con el otro pie.
- Giramos en círculos un tobillo apoyando el pie sobre las punteras, y luego hacemos lo mismo con el otro.
- Movemos los dedos de los pies.

Anexo 5: Cuestionario para participantes

A continuación, se encuentra un breve cuestionario en el que deberás leer atentamente cada indicador y marcar con una cruz en el casillero que consideres correspondiente, donde:

N es Nunca, **CN** es Casi Nunca, **CS** es Casi Siempre, y **S** es Siempre.

INDICADOR		N	CN	CS	S
1	¿A menudo te preocupas por cómo te sientes?				
2	¿Aun cuando te sientes nervioso o cansado, o cuando piensas que otra persona es irritante, mayoritariamente sigues siendo amable?				
3	¿Eres capaz de reconocer con facilidad tus equivocaciones y aceptar las críticas ajenas?				
4	¿Te resulta fácil simpatizar y trabajar con la mayoría de personas, en lugar de disgustarte con ellas?				
5	¿Puedes exponer tus sentimientos a otras personas?				
6	¿Las dificultades te hacen esforzarte más, en lugar de hacerte sentir derrotado?				
7	¿Te sientes a gusto trabajando en grupos?				
8	¿Puedes identificar fácilmente las emociones de tus compañeros/as?				
9	Cuando trabajas con otro compañero: ¿Buscas el consenso o prefieres imponer tu decisión?				
10	¿Te tomas la molestia de ayudar a otros/as?				
11	¿Procuras ser amistoso/a y accesible la mayor parte del tiempo?				

INDICADOR		N	CN	CS	S
12	¿Tomás conciencia de las consecuencias de todos tus actos?				
13	¿Consideras las personas como son, sin sentir prejuicios según sexo, edad, origen social, etc.?				
14	¿Te elogias a ti mismo en tus virtudes?				
15	¿Reconoces tus emociones ante cada situación?				
16	Cuando no puedes realizar algo solo: ¿Confías ciegamente en la ayuda de los demás?				
17	¿Puedes ponerte en el lugar del otro?				
18	¿Elogias y decís cosas positivas a los demás?				
19	¿Confías en tus habilidades al momento de crear algo?				
20	¿Intentas tener un buen trato con todos tus compañeros/as?				
21	Cuando un amigo te cuenta un problema ¿Escuchas atentamente intentando comprenderlo/a?				
22	¿Evitas peleas y discusiones con tus compañeros/as?				
23	¿Hay ocasiones en que no sos completamente honesto/a con tus amigos acerca de tus verdaderos sentimientos?				
24	¿Generalmente expresas afecto a tus compañeros/as con palabras gestos o abrazos?				
25	¿Eres creativo/a?				

Anexo 6: Matriz de Evaluación de Impacto

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	INDICADOR	RESPUESTAS
Autoconocimiento	Reconocimiento del estado anímico Autopercepción de sus emociones Desarrollo de la introspección	
Hábitos Corporales	Apropiación de la imagen corporal Coordinación audiomotriz Confianza en sus capacidades kinestésicas Control de las reacciones emocionales	
Vínculos	Confianza entre pares Desarrollo de la empatía Relaciones interpersonales respetuosas	
Convivencia Escolar	Cohesión grupal Capacidad de cooperación y coparticipación Respeto mutuo entre pares	

Anexo 7: Encuesta de satisfacción

Para finalizar, te invito a completar las siguientes preguntas de forma anónima para que puedas compartir tu experiencia en el taller.

1) ¿Participaste voluntariamente del taller? Si - No

2) ¿Qué fue lo que más te gusto del taller?

3) ¿Qué fue lo que menos te gusto del taller?

4) ¿Qué otra actividad ó tema consideras que hubiera faltado realizar?

5) ¿Consideras que este taller ayudo a conocerte mejor? Si - No

6) ¿Consideras que este taller ayudo a conocer mejor a tus compañeros? Si - No

7) ¿Participarías nuevamente de un taller como esté? Si - No

Muchas Gracias!