



Universidad
Católica del
Uruguay

PiCA

Programa de
Intervención
en Convivencia
Adolescente

Cindy Mels,
Diego Cuevasanta,
Leticia Lagoa
y Daniel Trias

g r u p o
magro
editores







PiCA

Programa de
Intervención
en Convivencia
Adolescente

La presente guía fue ideada y redactada por Cindy Mels, Leticia Lagoa, Diego Cuevasanta y Daniel Trías en el marco del proyecto de investigación “Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa”. La investigación que da origen a los resultados presentados en la presente publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación bajo el código FMV_1_2014_1_103516.

Para contacto con el equipo: picauguay@gmail.com

El diseño y la diagramación estuvieron a cargo de Fernanda Piñeirúa y Nacha Valenti.

La guía abarca a las y los adolescentes en su totalidad, el uso del masculino genérico es un criterio de economía del lenguaje con el objetivo de generar una lectura fluida, la misma no tiene una connotación discriminatoria.



PiCA

Programa de
Intervención
en Convivencia
Adolescente

PARTE 1

MARCO

CONTENIDOS

1. Exposición a la violencia
 - 1.1 Violencia en la vida de niños y jóvenes.
 - 1.2 ¿Qué es la violencia?
 - 1.3 Exposición a la violencia comunitaria.

2. Consecuencias psicológicas de la exposición a la violencia
 - 2.1 Consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas.
 - 2.2 Problemas psicológicos más graves.
 - 2.3 Consecuencias académicas.
 - 2.4 Resiliencia y crecimiento personal.

3. Procesos psicológicos y sociales involucrados
 - 3.1 Estrés y afrontamiento.
 - 3.2 Regulación emocional.
 - 3.3 Aprendizaje social, procesamiento de la información social y naturalización de la violencia.
 - 3.4 Resolución de problemas sociales.
 - 3.5 La teoría socio-ecológica del desarrollo humano.

4. Intervenciones en violencia: enfoques y abordajes
 - 4.1 El abordaje cognitivo-conductual para la intervención en trauma.
 - 4.2 La educación socioemocional.
 - 4.3 Ciudadanía, participación y convivencia.



"¡Hay pica!"



"Te PICA una idea"



"Yo pienso que..."

PARTE **2** GUIA DE TALLERES

1. Proceso de construcción de la guía
2. Elementos del programa
 - 2.1 Conciencia
 - 2.2 Control y regulación
 - 2.3 Planificación
3. Estructura del programa
4. Sugerencias prácticas
 - 4.1 La dinámica grupal en el trabajo en equipo
 - 4.2 Técnicas para el armado de los grupos
5. Fichas didácticas de TALLERES
6. Referencias
7. Anexos



"Geo-emociones"



"¡Frio! ¡Caliente!"



"Relaj(ad)o"



"En-red-ados"



"La telenovela"



"Portadores de cambios"



"Nos vamos picando"



INTRODUCCIÓN:

Promover la convivencia en contexto de violencia

Convivir con otros implica la construcción de vínculos sociales que remiten el apoyo, la colaboración, la solidaridad y la pertenencia. A la vez, conlleva manejar la diversidad, diferencias y desacuerdos, elementos inherentes de la convivencia que suponen una oportunidad para aprender y generar las condiciones para convivir mejor.

Hablar de la violencia es referirse al ámbito en el cual las normas de la convivencia están interpeladas (Viscardi y Alonso, 2013). Por lo tanto, la problematización y el cuestionamiento de la violencia conlleva una oportunidad para abordar y fomentar la convivencia.

Aunque la violencia se manifiesta en diferentes ámbitos – familiar, institucional o comunitaria – debe ser interpretada como un fenómeno social y vincular. Para entenderla, hay que analizar las relaciones, las microculturas y normas que se construyen en la sociedad, a la vez de considerar las vivencias que genera en la esfera personal, y sus repercusiones a nivel psicológico, vincular y comunitario (Lynch y Cicchetti, 1998).

En cuanto a las dificultades psicológicas – problemas en la regulación interna, de la conducta, o dificultades en el relacionamiento con otros – la exposición a la violencia ya sea en el hogar o en la comunidad, conforma un particular factor de riesgo para su constitución, si bien son varios los factores que las determinan. A la vez, las dificultades psicológicas y



la transgresión de normas (o normalidad) que conllevan, pueden formar la base para un complejo proceso de exclusión social, remitiéndonos al ámbito de la convivencia.

Problemas socioemocionales en la adolescencia, aún en cierto grado entendidos como un fenómeno recurrente y esperable, pueden componer un desafío para el desarrollo a largo plazo si la persona no cuenta con los recursos para sobrellevarlos (Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen, y Wadsworth, 2001). La ansiedad, síntomas depresivos, el retraimiento, problemas atencionales, dificultades para controlar los impulsos, etc., pueden afectar de varias maneras a los procesos de socialización, el aprendizaje y el desempeño académico, ampliando su relevancia desde el contexto personal y familiar, hasta el contexto educativo y ciudadano.

Por más que el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes se ve influido por distintos entornos (la casa, las instituciones y la comunidad), las instituciones educativas cumplen un rol importante en la vida de sus estudiantes, y constituyen un escenario donde se puede abordar de forma cotidiana y efectiva sus necesidades socioemocionales. De tal forma, educadores y docentes tienen el potencial de contribuir al desarrollo y bienestar de su alumnado, promoviendo en ellos las habilidades necesarias para superar los desafíos que se presentan.

A pesar de su relevancia, en Uruguay se constata una carencia importante en cuanto a abordajes preventivos de la violencia comunitaria con niños y adolescentes (Trajtenberg y Eisner, 2014). Se manifiesta un interés incipiente a partir de la década del '90 mediante estudios con jóvenes sobre la violencia (Viscardi, 2003; Giorgi, Kaplún y Morás, 2011). A la vez, surgieron programas preventivos para abordar la convivencia – y sus desafíos – desde el ámbito educativo, tanto a nivel de organismos públicos (Ej. el programa Convivencia impulsado por CODICEN) como no gubernamentales (Ej. DIANOVA con su programa “Empoderamiento en centros educativos y juveniles para la prevención emocional y relacional



de la violencia”), centrando la problemática principalmente hacia la interna de la institución educativa.

En este sentido, entendemos de suma relevancia poder generar un insumo que permita fomentar el diálogo sobre la convivencia, concebido como fenómeno comunitario y desafío ciudadano, superando los límites de la institución educativa.

El principal objetivo de esta guía es brindar un material didáctico que permita a educadores y docentes abordar la convivencia desde un enfoque que problematiza la violencia comunitaria, y las posibles consecuencias emocionales, cognitivas, conductuales y vinculares que conlleva. A través de actividades organizadas en 10 talleres temáticos, se busca promover en los estudiantes habilidades socioemocionales que les permiten afrontar situaciones estresantes - la exposición a la violencia en particular - y faciliten la resolución de problemas.

La propuesta se alinea en cierto grado con el Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para Instituciones de Educación Media (CODICEN, 2015), la línea de trabajo iniciado por el Proyecto Promoción de la Convivencia Saludable (ANEP-CODICEN, 2012) y algunos elementos incorporados en el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017).

En la primera parte de este trabajo, aclaramos las bases conceptuales de la violencia comunitaria, sus consecuencias a nivel psicológico, y abordajes para la intervención. La segunda parte presenta una guía de talleres, acompañada por materiales didácticos, para facilitar a educadores y docentes el trabajo grupal para fomentar en los adolescentes la conciencia, regulación y planificación de sus pensamientos, emociones y conductas. Los temas abordados en los talleres se aplican a desafíos en la convivencia en el barrio, el centro educativo, y en los vínculos cercanos.

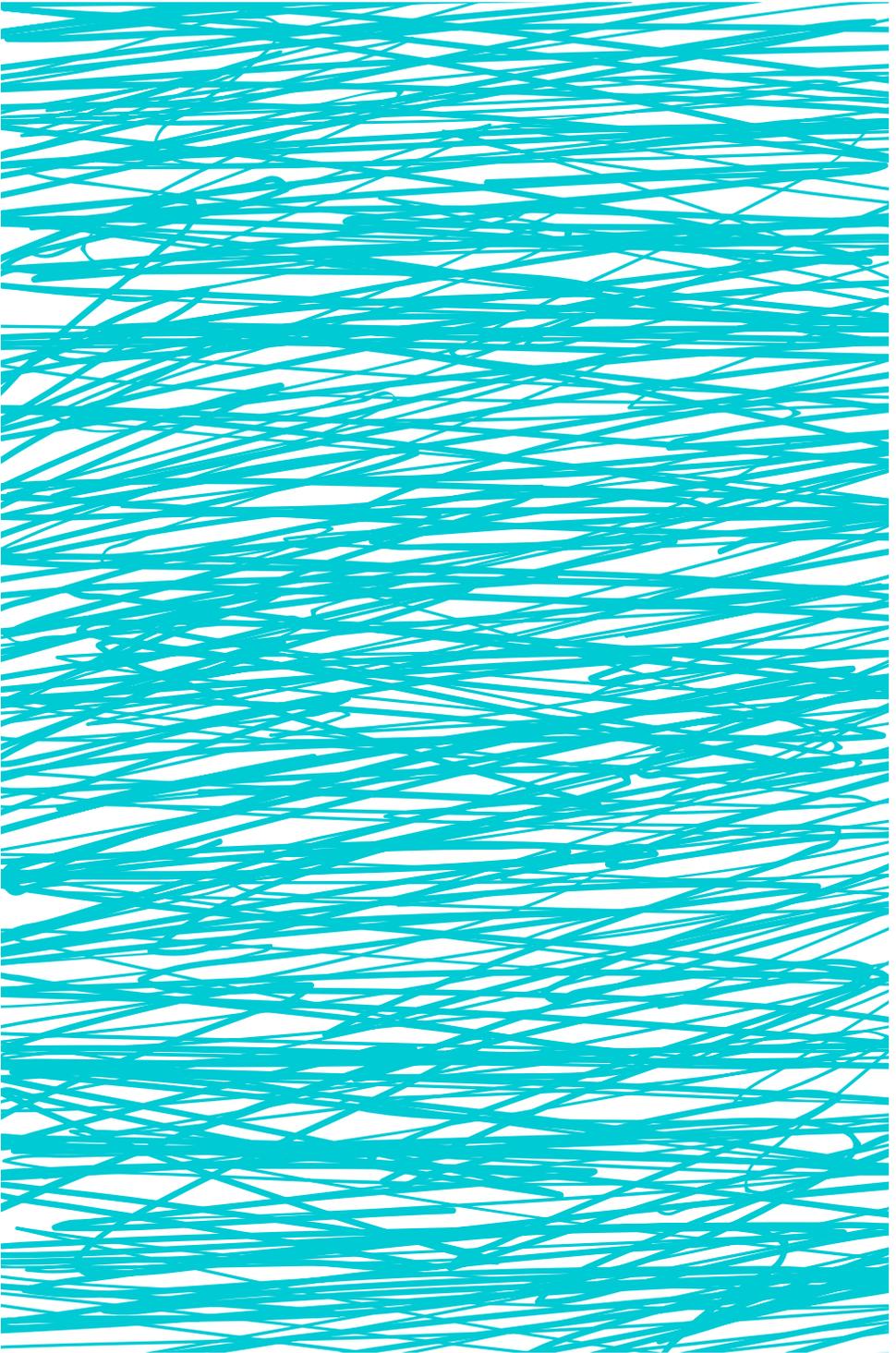


El presente material es producto del proyecto de investigación “Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa” financiado por la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) en la convocatoria correspondiente al fondo concursable María Viñas (edición 2014). El proyecto fue llevado a cabo en el Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional de la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL), contando con el aval de las Facultades de Psicología de dicha universidad, y la de la Universidad de la República (Udelar). Contó con el valioso apoyo de investigadores de la UCUDAL (Leticia Lagoa, Cindy Mels, Daniel Trías, Ignacio Navarrete, Alejandra Balbi, Sofia Von Sanden, Lucía Fernández) y la Udelar (Diego Cuevasanta, Karina Curione, Víctor Otuño).

Esta guía no se hubiera podido realizar sin el apoyo y la participación de liceos, docentes, directores, adscriptos y técnicos, que a lo largo del proceso de su creación han realizado aportes invaluable para crear PICA, colaborando para que sea una herramienta útil para docentes y educadores, y pertinente para la educación en nuestro país. Por ello, queremos agradecerles particularmente a Andrea Vázquez, Gastón Laborido, Daniel González, Sandra Mata, Sebastián de León, Rita Fagúndez, Marianela Quintana, Dayana Alonzo, Romina Moreira, Andrea Nogués, Jenifer Cherro, Marianella Furtado, Rocío Luján, Pilar Romero, Rossana Azzinnari, Ana García Gayol, Cristina Pacheco, Maricarmen García, Claudio Franco, Pétalo Plorutti, María Noel Morales y Lorena Dutra, por el tiempo dispuesto, la coordinación y gestión, la aplicación y el compromiso con las diversas actividades del proyecto, y por el gran gesto de abrirnos sus puertas para permitirnos hacer un pequeño aporte que esperamos haya sido y siga siendo de utilidad.

A su vez, queremos agradecer muy especialmente a los participantes de los grupos focales, quienes nos brindaron un gran aporte en relación a las estrategias de abordaje de la convivencia en el centro y los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes diariamente: Andrea Dimitro, Rossana Calcagno, Paula Rivero, Felipe Rodríguez, Juan Lezama, Gloria Fedorczyk, Patricia Fernández, Mario Pizzani, Fernanda Pacheco, Silvia Medina, Anabella Viera, Amyra Ruiz, Santiago Valdez, Nicolás Copello, Silvia Bocci, Marcos Bassini, Camila Montero, Serrana Cervetto y María Victoria Drapper.





PARTE 1: MARCO

1. Exposición a la violencia

1.1 Violencia en la vida de niños y jóvenes

La violencia se manifiesta en varias formas y graduaciones, algunas más visibles (la que sale en la prensa o forma parte del debate político) y otras más discretas, menos problematizadas socialmente, generalmente no penalizables, pero también consideradas como agresiones (insultos, exclusiones, humillaciones, intolerancia, etc.).

Según los datos del Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad del Ministerio del Interior, las tasas de delitos en Uruguay han ido en aumento de forma gradual desde 1985, incluyendo delitos contra personas, homicidios, lesiones, denuncias contra la propiedad, delitos sexuales, rapiñas y daños, observan porcentajes más alto en zonas con altos niveles de desempleo y pobreza (Paternain y Sanseviero, 2008). Esta evolución afecta desproporcionadamente a la población adolescente, cada vez más involucrados como autores y víctimas de violencia (Munyo, 2012). No obstante, por más que América Latina se considere el continente más violento del mundo (UNODC, 2014), Uruguay no se destaca por tasas de delitos elevadas, sino por el contrario, **nuestro país muestra los menores porcentajes de homicidios en latinoamérica**, indicando una prevalencia de 7,9 casos por cada 100.000 habitantes, en comparación a países como Honduras que

está por encima del 90 casos para cada 100.000 habitantes (Tremaria, 2016). Por otro lado, comparado con países de la región, Uruguay presenta tasas más bien intermedias en cuanto al uso de la agresión como método de crianza (UNICEF, 2017).

En Uruguay y el mundo, niños y adolescentes están en contacto con la violencia a través de varios ámbitos de su vida. Aunque la adolescencia suele asociarse con una disminución de exposición a la violencia en el seno del hogar (UNICEF, 2017), **los adolescentes pueden considerarse un grupo de alto riesgo en cuanto a sus niveles de exposición a la violencia comunitaria y las perturbaciones que genera** (Aisenberg y Herrenkohl, 2008; Steinbrenner, 2010). Esta realidad se relaciona con las características específicas de la adolescencia, que la diferencian de otras etapas del ciclo vital. Ante la mayor autonomía e independencia lograda en esta etapa, los adolescentes suelen realizar más actividades fuera de su hogar, alejados de la supervisión parental. Por lo tanto se encuentran mayormente expuestos a situaciones de riesgo. A la vez, el desarrollo cognitivo y psicosocial - caracterizadas por la búsqueda de una identidad propia - potencian sus propias conductas de riesgo.

Según la Encuesta Nacional de Adolescentes y Jóvenes el 11,3% de los adolescentes de entre 12 y 14 años declaró haber sufrido robo o hurto en la casa en el último año, un 2,9% declaró haber sido robado o hurtado con violencia y un 11,6% afirma haber sido robado o hurtado sin violencia (ENAJ, 2008). En la misma encuesta, el 4,6% declaró haber sufrido lesiones y un 0,2% afirmó haber sido víctima de violaciones. En un estudio más reciente se halló que el 24,6% de los alumnos de secundaria de entre 14 y 18 años ha sido víctima de robo, agresión o violencia sexual en el último año (Trajtenberg y Eisner, 2014). A su vez, se observa una diferencia significativa entre la exposición a diferentes eventos violentos en los jóvenes de entre 12 y 29 años pertenecientes a Montevideo y el Interior del país, donde el 8,9% de los adolescentes de Montevideo declararon haber sido víctimas de robo o hurto con violencia en comparación al 2,9% de sus pares del Interior (ENAJ, 2008).



Por otro lado, según una encuesta realizada a 302 jóvenes de entre 16 y 25 años por INMUJERES, el 80% de los jóvenes manifestó haber sido víctima de violencia doméstica en algún momento de su vida (MIDES, 2009). Otros datos de un estudio realizado en 2013 muestran que el 53,6% de los jóvenes de 10 a 14 años encuestados fueron sometidos a métodos de disciplina violenta en el hogar (UNICEF, 2017).



1.2 ¿Qué es la violencia?

La Organización Mundial de la Salud establece que la violencia es “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, p. 5, 2002).

A partir de esta definición, se describen distintos **tipos de violencia**, asociados con los actores y con la naturaleza de los actos violentos (Figura 1). Según quienes estén implicados, se distingue la violencia auto-infligida (hacia uno mismo), la violencia interpersonal caracterizada por involucrar a un número reducido de personas relacionadas emocionalmente entre sí (violencia doméstica) o no (violencia comunitaria), y finalmente la violencia colectiva, ejercida contra toda una comunidad con un objetivo político, económico o social. Teniendo en cuenta la naturaleza de los actos violentos, la violencia puede a su vez clasificarse como física, sexual, psicológica o por privaciones o descuido (OMS, 2002).

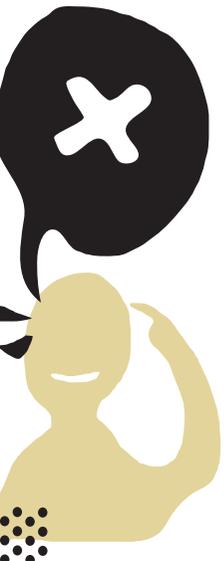


FIGURA 1

Clasificación de la violencia



Fuente: tomado de OMS (2002, p. 5)

Estos acontecimientos pueden ser experimentados de forma directa como víctima de los mismos, o de forma indirecta. La exposición indirecta puede ser como testigo, o por estar al tanto de que este tipo de eventos suceden en su entorno (por ejemplo, al haber escuchado a un compañero de clase lo que le pasó). Además de esta clasificación - que suele aplicarse para hechos violentos tangibles - también se considera la exposición a la **violencia simbólica**: aquellas acciones que son invisibles (en el sentido de que no se observan a través de un comportamiento concreto), pero también son agresiones que se encuentran implícitas en las relaciones (Bourdieu y Passeron, 1996).

La **violencia comunitaria** ocurre en el barrio, en las calles y el espacio público, en el entorno donde vivimos, trabajamos y nos educamos. Incluye una serie de eventos relacionados con crímenes, actos de violencia o potencial violencia perpetrada por personas externas al entorno familiar inmediato (Kennedy y Ceballo, 2014). Implica por tanto, la exposición a armas de fuego, cuchillos y delitos aleatorios (por ejemplo, robos, rapiñas, ataques físicos con y sin armas, y homicidios), la venta de drogas, entre otros. No obstante, la asociación entre violencia comunitaria, pobreza y desigualdad social muestra que - más allá de sus manifestaciones visibles - también implica la exposición a una violencia estructural, que permite que este tipo de entorno se naturalice (Farmer et al., 2004).

Dos consideraciones impiden una definición universal de los eventos que constituyen la violencia comunitaria. La referencia a la comunidad indica el lugar en el que se manifiestan estos eventos, no obstante, sus límites no son claros. Tampoco existe un concepto único de qué se considera como actos violentos. Dicha ambigüedad complica el abordaje de este fenómeno, e implica una necesidad por conocer y tomar en consideración el concepto y las experiencias específicas de los adolescentes con quienes trabajamos a la hora de hacer una intervención preventiva.

Por más que son individuos que cometen violencia, la violencia comunitaria es considerada como un fenómeno social, ya que los hechos son cometidos en un ámbito social que promueve dichas acciones (por ruptura del tejido social, la falta de oportunidades socioeconómicas, por valores compartidos, entre otros aspectos) a la vez que las penaliza a través de un marco jurídico o contrato social acerca de qué se considera violencia o un delito.

Como fenómeno social, la violencia afecta todos los ámbitos inmersos en la comunidad: la institución educativa, el hogar, el espacio público, los comercios, etc. Por lo tanto, en cada uno de estos espacios, podemos encontrar manifestaciones de este mismo fenómeno social. La violencia escolar o la violencia doméstica entonces, pueden ser consideradas como otras expresiones de un mismo fenómeno causal, que se potencian mutuamente. Es por esta razón que en zonas con altas tasas de delitos, suele haber mayor prevalencia de violencia doméstica y violencia escolar (Lynch, 2003; Steinbrenner, 2010).

Cuando hablamos de la **exposición a la violencia, nos referimos a la experiencia concreta de un individuo con eventos específicos**, considerados manifestaciones - más o menos visibles - de la violencia comunitaria. Lógicamente, en comunidades con mayores tasas de violencia, la posibilidad de encontrarse expuesto a actos violentos - como víctima o testigo - suele ser mayor, pero no necesariamente se cumple para todos los individuos. Por ejemplo, un adolescente que vive en una zona con altas tasas de delito, puede ser protegido por la supervisión de los padres (controlando su riesgo a una exposición violenta) o por su carácter introvertido que limita sus salidas y encuentros sociales.

Varios estudios (por ejemplo, Copeland-Linder, Lambert y Jalongo, 2010; Salzinger, Feldman, Stockhammer y Hood, 2002; Steinbrenner, 2010) han identificado una serie de **factores que aumentan el riesgo para la exposición a la violencia**, distinguiéndose según distintos niveles (cuadro 1).



Como fenómeno social, la violencia afecta todos los ámbitos específicos inmersos en la comunidad:

CUADRO 1.

Factores que aumentan el riesgo para la exposición a la violencia

Características del adolescente

- Sexo: varón
- Características biológicas e historia personal:
baja regulación de las emociones, bajo control de impulsos
- Interacción frecuente con pares que poseen antecedentes violentos

Características de la familia

- Poco involucramiento parental
- Poca comunicación en la familia
- Exclusión social
- Bajo nivel socioeconómico

Características de la comunidad

- Poca integración social
- Altas tasas de desempleo
- Alta frecuencia de violencia doméstica
- Pobreza, carencia de servicios
- Ciudades urbanizadas





2. Consecuencias psicológicas de la exposición a la violencia

Antes de profundizar en las consecuencias inherentes a la violencia, queremos recordar que la violencia comunitaria es un fenómeno social, que afecta en varios niveles y a diversos factores en la sociedad:

- Para el individuo: por ejemplo, daño físico, sensación de inseguridad, desesperanza.
- Para la familia: dificultades psicológicas de los padres, estrés parental, desorganización familiar, aceptación y reproducción de interacciones violentas (por ejemplo, a través del uso de castigo físico), entre otros.
- Para la comunidad: desconfianza, control policial, cierre de comercios por inseguridad, cese de servicios de salud y transporte.

En este apartado **nos enfocamos en las consecuencias psicológicas a nivel individual**, y más específicamente en el caso de **adolescentes** expuestos a la violencia comunitaria. Con las consecuencias psicológicas nos referimos a **los efectos en cuanto a las emociones, conductas y pensamientos** de los adolescentes.

Se debe destacar que dichas consecuencias se relacionan en parte con los efectos neurobiológicos de la exposición a eventos estresantes: la exposición a estrés crónico o repentino se asocia con una modificación en la respuesta fisiológica. A nivel psicológico, esta alteración suele expresarse en el aumento o la disminución de la activación, manifestándose como hiperactivación (por ejemplo, problemas de sueño, irritabilidad, sobresaltarse con facilidad) o una disminución de la respuesta (por ejemplo, falta de energía, depresión).

Por otro lado, las consecuencias psicológicas también suelen ser el resultado de los efectos secundarios de la violencia comunitaria, por el hecho de cómo la misma altera el funcionamiento de la familia y la comunidad (tal como mencionamos en el listado detallado anteriormente).

2.1 Consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas

Las dificultades emocionales relacionadas a la exposición a la violencia en adolescentes incluyen la tristeza, la ansiedad, el miedo, el enojo, la ira, o irritabilidad. El grado en el que se manifiestan estas emociones puede variar, igual que su persistencia y la manera en la que éstas perturban las funciones diarias (por ejemplo, el relacionarse con otros, ponerse a estudiar, participar en las tareas del hogar).

A su vez, el joven puede desarrollar problemas en el manejo de sus emociones. Esto implica la dificultad para controlar las emociones, llevando a reacciones emocionales fuertes y desproporcionadas, o la dificultad de calmarse y volver a un estado emocional tranquilo (Cloitre, Koenen, Cohen, y Han, 2002). Esto puede dificultar la interacción social, por ejemplo por dificultades para controlar la ira, o bajar la ansiedad en situaciones percibidas como desagradables.

En este sentido, **las emociones de las personas afectan a sus conductas y pensamientos.** En el caso de la exposición a la violencia, son frecuentes las conductas o pensamientos evitativos. El adolescente tratará de evitar recuerdos a los eventos violentos, por ejemplo, negando lo que le ha pasado, o evitando lugares o personas que le hacen acordar a lo ocurrido. Lo opuesto también puede suceder: una tendencia para re-experimentar el evento violento, por ejemplo, a través de pesadillas, o provocando - de modo inconsciente - a otros para volver a involucrarse en situaciones violentas de las cuales han sido víctimas. A través de la re-experimentación el sujeto busca resignificar el evento traumático.

Por otro lado, la preocupación por las emociones y la dificultad para controlarlas, puede llevar a problemas para concentrarse o permanecer quieto (tanto mental como físicamente).

Por último, los eventos impactantes y las emociones que generan tienen el potencial de cambiar nuestras ideas y cogniciones acerca de nosotros mismos, el evento, y el entorno que nos rodea. Uno puede autoculparse por lo sucedido, eventualmente llevándolo a pensar que no merece, ni es capaz de lograr cosas buenas. O puede echarle la culpa del suceso a otro, estableciendo una visión de desconfianza.

Todas estas conductas y pensamientos se enmarcan en una necesidad para afrontar el miedo, la tristeza, la ira, y emociones de ésta índole, generados por el evento estresante.

Algunas de estas dificultades emocionales, conductuales y cognitivas pueden ser temporarias, como suele ocurrir cuando un individuo debe adaptarse a una nueva situación, o superar un momento difícil. No obstante, en algunos casos se trata de problemas persistentes, que por su gravedad además afectan a la vida diaria del joven. En ese momento las dificultades emocionales, conductuales o cognitivas se pueden traducir en problemas psicológicos con carácter perdurable.

2.2 Problemas psicológicos más graves

En respuesta a la exposición a eventos violentos, se distinguen tres grandes categorías de problemas psicológicos: **los internalizantes, externalizantes y el Trastorno de Estrés Postraumático**. Cada categoría capta las reacciones emocionales y conductuales expuestas en el apartado anterior, dentro de un patrón consistente de su manifestación.

Entre los **problemas internalizantes** (abarcando un conjunto de síntomas desadaptativos principalmente dirigidas “hacia adentro” del individuo) se distinguen la depresión, la ansiedad y las quejas somáticas (molestias físicas con una causa psicológica, siendo muy frecuentes los dolores de cabeza, el malestar estomacal y la presión alta, relacionadas al estrés). Algunos autores han conectado este cuadro específico de síntomas con la exposición continua y prolongada a la violencia comunitaria (Cooley-Strickland et al., 2009; Fowler, Tompsett, Braciszewski, Jacques-Tiura y Baltes, 2009) y la coincidencia con otras fuentes de estrés, como problemas económicos (Mels, Derluyn, Broekaert y Rosseel, 2010; Salzinger et al., 2002).

Por otro lado, son frecuentes las conductas agresivas, oposicionales y antisociales (dirigidas a dañar objetos, personas o animales) en adolescentes expuestos a la violencia comunitaria (Copeland-Linder et al., 2010; Ludwig y Warren, 2009; Osypuk et al., 2012), llamado **problemas externalizantes** (o síntomas dirigidos “hacia afuera”). La manifestación de estas conductas a la vez predispone a los adolescentes a hacerse víctimas de nuevas situaciones violentas. Por ejemplo, adolescentes que son más propensos para iniciar peleas, tienen mayor probabilidad de involucrarse en situaciones que pueden terminar en confrontaciones violentas.

Se constata una elevada tasa de **uso de drogas legales e ilegales** en víctimas de violencia (Lynch, 2003). En gran medida, se ha considerado el uso de drogas como una forma para afrontar los efectos del estrés y las posteriores dificultades emocionales de la exposición a la violencia. Dicho de otra forma, las drogas permiten al individuo alterar sus estados mentales y escapar o hacer manejable los pensamientos y sentimientos generados por la exposición a la violencia.

La expresión de este conjunto de problemas conductuales como consecuencia de la exposición a la violencia comunitaria, genera un círculo vicioso: conlleva un mecanismo que vincula la exposición a nivel personal, con la consolidación y el fortalecimiento de la violencia como fenómeno social, y viceversa. Genera entonces una cadena causal (Guerra, Huesmann y Spindler, 2003) en el cual los efectos psicológicos de la exposición a la violencia (nivel individual) llevan a la reproducción de la violencia que afecta a los miembros de la sociedad (nivel comunitario) (Cooley-Strickland et al., 2009) y ésta a su vez, legitima la violencia individual.

Por último, la exposición a la violencia extrema frecuentemente lleva a un diagnóstico de **Trastorno de Estrés Postraumático** (TEPT). Se trata de una aflicción psicológica grave, causada por la incapacidad de una persona para responder adecuadamente al estrés extremo generado por un evento sumamente impactante, que involucra un daño o es de naturaleza extraordinariamente amenazadora o catastrófica para el individuo. Se manifiesta a través de una serie de síntomas, definida en el cuadro 2.



La expresión de problemas conductuales como consecuencia de la exposición a la violencia comunitaria, genera un círculo vicioso fortaleciendo la violencia como fenómeno social

CUADRO 2.

Criterios diagnósticos para TEPT según el manual DSM 5 (APA, 2013)

- La persona ha estado expuesta a un acontecimiento traumático en el que han existido amenazas para su integridad física o la de los demás y la persona ha respondido con un temor intenso ante esta situación.
- El acontecimiento traumático es re-experimentado a través de sueños y recuerdos intrusivos que provocan malestar intenso psicológico. Al exponerse a estímulos que recuerdan el acontecimiento, provoca una respuesta fisiológica negativa.
- Evitación de estímulos asociados al trauma: como pensamientos, lugares, actividades que antes hacía, restricción de la vida afectiva, e incapacidad para recordar partes concretas del trauma.
- Excesiva activación fisiológica: dificultad para dormir y concentrarse, rabia e ira, hipervigilancia o respuestas exageradas de sobresalto.
- Estos cambios provocan malestar o deterioro social, laboral o de otras áreas importantes de la vida del sujeto durante más de un mes de duración.

2.3 Consecuencias académicas

Las consecuencias académicas de la exposición a la violencia han sido las menos estudiadas hasta la fecha, si bien el aprendizaje implica una serie de procesos psicológicos y sociales que puedan verse perturbados por la exposición a la violencia. Por tanto, varios estudios han mostrado de forma consistente elevadas tasas de desvinculación escolar, repetición, ausencias y bajo rendimiento académico entre

adolescentes expuestos a la violencia comunitaria (Borofsky, Kellerman, Baucom, Oliver y Margolin, 2013; Hardaway, Larkby y Cornelius, 2014; Heinrich, Schwab-Stone, Fanti, Jones, y Ruchin, 2004; Rosenfeld, Richman, Bowen y Wynns, 2006).

Dichas dificultades en gran medida pueden ser consideradas como **consecuencias indirectas de las dificultades emocionales, conductuales y cognitivas** que surgen de la exposición a la violencia. Por ejemplo, los pensamientos y la sensación generalizada de desesperanza generada por lo sucedido, pueden obstaculizar la motivación del alumno, por no sentirse capaz de estudiar o lograr éxito, o por haber perdido “el sentido” de las cosas. Las dificultades para concentrarse o mantenerse quieto, pueden dificultar su dedicación a trabajos académicos. Problemas en la regulación emocional y conductual tienen el potencial de perturbar el orden en el aula, y el relacionamiento con docentes y compañeros de clase.

La baja motivación, junto a los problemas de relacionamiento, pueden fomentar la inasistencia del alumno a clase, aunque este fenómeno también tiene una explicación más práctica, relativa al problema de la violencia comunitaria como problema social: en zonas con altas tasas de crímenes y delitos a veces no es considerado como seguro salir a la calle, por más que sea para trasladarse al centro educativo.

Este conjunto de dificultades determina de forma significativa el rendimiento del alumno en tareas académicas, su vínculo con docentes y compañeros y a extensión, su vínculo con el sistema educativo. Ya que parte de estos problemas académicos surgen de dificultades en el ámbito psicológico del individuo, creemos oportuno asumir que las intervenciones dirigidas a las consecuencias emocionales, conductuales y cognitivas de la exposición a la violencia, conllevan también un importante potencial para la prevención de dichas dificultades en el ámbito académico.



Los pensamientos y la sensación generalizada de desesperanza generada por lo sucedido, pueden obstaculizar la motivación del alumno

2.4 Resiliencia y crecimiento personal

A pesar de las dificultades psicológicas señaladas, cabe destacar que la violencia no siempre genera problemas graves a nivel personal. Gran parte de los adolescentes expuestos a eventos violentos y otras adversidades muestran respuestas resilientes (Luthar y Cicchetti, 2000). Esto implica que cuentan con una serie de recursos personales y/o contextuales en su vida que los protege contra los efectos nocivos de la violencia.

Por otro lado, se destaca que algunos individuos además, logran cambios psicológicos positivos que les permite un mejor nivel de funcionamiento que el anterior a la exposición violenta. Bajo ciertas circunstancias, el evento violento impacta significativamente a los procesos de pensamiento e ideas acerca del mundo y la vida de un individuo, llevando a un importante crecimiento personal (Tedeschi y Calhoun, 2004). Este fenómeno se llama crecimiento postraumático.

Existen varios estudios que respaldan **la idea de que el adolescente tiene que construir conscientemente su propia resiliencia**, desarrollando recursos para superar las situaciones adversas de su vida cotidiana, por medio de posibilidades que se le presentan (Munist et al., 1998, Melillo, Suárez Ojeda, y Rodríguez, 2004). También consideramos fundamental incluir y atender dentro de dicha concepción al hecho de que múltiples factores resultan influyentes y determinantes a la hora de generar reacciones resilientes, no solo personales (como la introspección, el autoconocimiento y autoconcepto), sino también intrapersonales, contextuales y sociales (como la interacción positiva con pares y adultos) (Duro, 2008; Munist et al., 1998). Estas condiciones o recursos que suelen aumentar la probabilidad de reacciones resilientes, son llamados **factores protectores**, ya que tienen el potencial de proteger al individuo e impedir que se desarrollen dificultades psicológicas. Estos factores suelen agruparse en distintos niveles, correspondiendo con el individuo, su familia y otras relaciones sociales, y la comunidad (vean cuadro 3).

El potencial real de dichos factores depende de cada caso en particular, pero nos dan pautas para pensar cómo impedir el desarrollo de problemas emocionales, conductuales o cognitivos en adolescentes en situaciones de violencia. Las intervenciones pensadas desde el marco de la resiliencia, tienen como objetivo central trabajar desde una estrategia para fomentar los factores protectores, tanto a nivel del individuo como en su red social.

CUADRO 3.

Algunos factores protectores para el desarrollo de dificultades psicológicas tras la exposición a la violencia

Características del adolescente

- Adecuada regulación emocional
- Resuelve problemas de forma planificada
- Usa un amplio repertorio de estrategias de afrontamiento

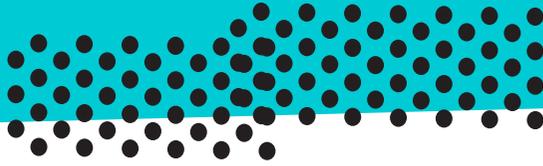
Características de la familia

- Ausencia de dificultades psicológicas parentales
- Bajo estrés familiar
- El apoyo familiar (emocional, cognitivo o práctico)
- Monitoreo parental: padres que se muestran preocupados y hacen el seguimiento de las actividades sociales de sus hijos

Características de la comunidad

- Inclusión social
- Servicios básicos
- Redes de apoyo vecinales
- Interacción y comunicación entre los vecinos





3. Procesos psicológicos y sociales involucrados

Ahora que sabemos acerca de las consecuencias psicológicas de la exposición a la violencia, ¿Cuáles son los mecanismos que las generan? Resumimos los principales abordajes teóricos al respecto que nos permiten dar cuenta de sus diferentes componentes. Los mismos nos dan claves para la intervención.

3.1 Estrés y afrontamiento

El estrés es un fenómeno que se manifiesta al momento que un individuo se encuentra desbordado por las exigencias o desafíos que se presentan en el ambiente. El “desborde” surge desde la evaluación del individuo acerca de la gravedad de las circunstancias, y su incapacidad para abordarlas, considerando su arsenal de recursos personales disponibles. Queda claro que la exposición a un evento violento implica un gran desafío, con el potencial de **desbordar** a un individuo y generar en él reacciones de estrés.



El estrés pone en marcha una serie de procesos fisiológicos, que hace que nuestro cuerpo entre en estado de alerta (caracterizado por la excitación y la producción de adrenalina). Luego, el sistema trata de adaptarse al estresor, marcado por una fase de resistencia (o “aguantante”) en la cual se manifiesta una aparente adaptación, que no obstante implica muchos recursos psicológicos. La tercera fase es la de agotamiento, en la cual la resistencia ya no es posible, y el sistema se rinde al conflicto nocivo entre él y el entorno.

Esencial en este proceso es la **evaluación cognitiva de la situación** estresante, y de las propias capacidades y recursos. Esto implica, por ejemplo, que un individuo que logra cambiar su perspectiva sobre cierta situación para no evaluarla como tan desbordante, eventualmente podría bajar sus niveles de estrés. A la vez, una situación puede resultar menos estresante, cuanto mejor valore las propias habilidades para enfrentarla y superarla.

A la vez son importantes las herramientas con las que cuenta un individuo para afrontar adversidades. Dichas herramientas son las llamadas **estrategias de afrontamiento**: el repertorio de habilidades cognitivas y conductas que permite tolerar, enfrentar y superar los desafíos experimentados (Lazarus y Folkman, 1984). Se incluyen por ejemplo:

- Convocar a sus relaciones sociales para obtener apoyo: información o consejos, apoyo práctico, escucha o descarga emocional
- Esfuerzos para bajar la sensación fisiológica del estrés, usando técnicas de relajación o canalización
- Comportamientos de evitación: tratar de no pensar en lo sucedido, buscar distracción en actividades de ocio, negar las sensaciones que el estrés genera

Queda claro que no todas las estrategias de afrontamiento son consideradas como productivas a largo plazo, por más que logren bajar los niveles de estrés - o la percepción de ellos - a corto plazo. Se considera que las estrategias que tratan de alterar la situación - sacando así la fuente de estrés - generan los mejores resultados (Compas et al., 2001).

3.2 Regulación emocional

La manifestación de emociones por parte de un individuo es el resultado de un proceso complejo que consiste en la interacción de varios componentes. Está involucrada una amplia variedad de respuestas fisiológicas y neurológicas, la evaluación cognitiva, procesos atencionales y tendencias de conductas. Teniendo en cuenta esta definición, la regulación emocional hace referencia a la **capacidad para manejar adecuadamente los procesos de respuesta internos y externos**. Supone tomar conciencia de estos procesos, en específico: la relación entre emoción, cognición y comportamiento, el control y monitoreo de los mismos, la evaluación y la modificación de las reacciones emocionales - particularmente su intensidad y el momento de su manifestación - para el logro de metas u objetivos (Bisquerra, 2008; Thompson, Lewis y Calkins, 2008).

La regulación emocional supone las siguientes competencias específicas:

- La capacidad para **expresar** las emociones de forma apropiada. Implica saber que el estado emocional interno (cómo nos sentimos) no necesita corresponder con la expresión externa (lo que mostramos). Supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento pueda tener en otras personas, y la capacidad para tener esto en cuenta en el momento de relacionarse con

otros. También supone la evaluación de cada situación en particular para valorar qué tipo de conductas son consideradas adecuadas, y actuar de acuerdo con esta evaluación.

- La **regulación** de emociones y sentimientos, esto es: la regulación (control y manejo) emocional propiamente dicha. Implica gestionar el tipo de emoción vivida, la intensidad y la duración de los estados emocionales. Esta capacidad depende de varios procesos, algunos de los más destacados son: la regulación de la impulsividad (por ejemplo, ira, agresión, comportamientos de riesgo); la tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, enojo, ansiedad, entre otros); perseverar en el logro de sus objetivos a pesar de dificultades; la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior. Se refiere a procesos internos.

- Regulación del ambiente que provoca la emoción, a través de estrategias conductuales, o sea: las **estrategias de afrontamiento**.

- La competencia para autogenerar **emociones positivas**, como la alegría, el amor, humor, satisfacción. Esta competencia pone en juego varios procesos de afrontamiento y regulación de las emociones, de forma espontánea y consistente.

3.3 Aprendizaje social, el procesamiento de la información social y la naturalización de la violencia

Bandura (1973, 1989) considera que la conducta agresiva se adquiere y mantiene a través de un aprendizaje observacional y el refuerzo directo. Así, la observación de conductas agresivas cuando está

acompañada por algún tipo de beneficio a quienes las llevan a cabo, llega a transformarse en una opción de conducta válida y un hábito aceptado. Este proceso se llama **modelamiento**, y puede darse en relaciones cercanas (por ejemplo, la agresión modelada y reforzada por miembros de la familia, dando un cachetazo a un niño para que se calle, reforzando así el estatus y poder del agresor), o a un nivel más simbólico, a través de los medios de comunicación - por ejemplo, la televisión - donde se legitiman a los agresores como poseedores de éxito o de reconocimiento social.

Las teorías del procesamiento de la información social profundizan la idea del aprendizaje social, desenredando los procesos cognitivos que están detrás. Sostienen que **las observaciones y experiencias están guardadas en la memoria, estableciendo así una guía o esquema para la conducta social**. Es así que los adolescentes expuestos repetidamente a actos violentos, de alguna forma se acostumbran a los mismos. La violencia se vuelve una parte de sus expectativas sociales, considerándola en cierta medida como aceptable y poco problemática. Esta normalización o *naturalización* de la violencia facilita - a nivel individual - el pensar acerca de la violencia, su aceptación y valoración, y la propia planificación de conductas violentas. La exposición a la violencia afecta entonces a los procesos involucrados en el procesamiento de la información: a la hora de interpretar una situación o la conducta de otra persona (por ejemplo, percibiendo que el otro me está “mirando mal”, lo considero como una provocación que exige una reacción), en cuanto al rango de reacciones conductuales disponibles y consideradas como aceptables (siguiendo el ejemplo, se considera al uso de la agresión como una estrategia legítima de resolución de conflicto y autodefensa), y a la hora de evaluar o valorar su propia reacción (siendo percibida como justificada la reacción agresiva, ya que “solamente se estaba defendiendo frente a una provocación”).

3.4 Resolución de problemas sociales

Cuando hablamos de problemas sociales¹ nos referimos a aquellos que ocurren en los ambientes naturales de la vida, por ejemplo, una disputa con un compañero, haber perdido un trabajo que mandó un docente, una situación de violencia entre pares en la clase que nos obliga tomar posición frente a la misma y los involucrados (D’Zurilla y Nezu, 1982). La resolución de dichos problemas exige un proceso de autodi-rección cognitiva y comportamental que implica varios pasos para llegar a determinar cuál es la solución más efectiva para la situación que se presenta, luego implementarla y evaluar su adecuación. Los siguientes pasos pueden ayudar a la comprensión del proceso:

a) Identificación de la situación problemática.

La persona trata de esclarecer y comprender el problema, considerando toda la información que tenga disponible de la situación presentada. A partir de esta se identifican los obstáculos y demandas, así como también se establecen metas realistas para la resolución del problema.

b) Generación de alternativas para solucionar el problema.

El sujeto pone el foco sobre el objetivo de la resolución del problema, identificando potenciales formas de resolverlo, incluyendo soluciones tanto convencionales como originales.

c) Elegir la opción más adecuada para resolver el problema.

Una vez identificadas las diferentes soluciones posibles, en este paso se anticipan las consecuencias de cada una de ellas, las evalúa y las compara, para elegir la solución más efectiva.

d) Implementación.

En el último paso el sujeto implementa y verifica la solución. La persona monitorea y evalúa cuidadosamente el resultado de la solución empleada en la resolución del problema al que se enfrentó.

1. Se distingue en este sentido de la resolución de problemas académicos, por ejemplo un ejercicio de matemática.

3.5 La teoría socioecológica del desarrollo humano

Como hemos visto, la violencia es entendida como un fenómeno que afecta al individuo de forma directa (por haber sido víctima o testigo de actos violentos) e indirecta (por cómo la violencia perjudica a la dinámica familiar, sus redes sociales, etc.). Se manifiesta en diferentes contextos de la vida, como pueden ser: el barrio, el hogar, el centro educativo, la plaza. A la vez, estos contextos se ven afectados en su constitución y dinámica por las propias consecuencias de la violencia. Por lo tanto, es pertinente analizar este fenómeno, su reproducción y los mecanismos detrás de las consecuencias psicológicas que genera, desde una perspectiva *socioecológica* (Bronfenbrenner, 1979).

La teoría *socioecológica* del desarrollo humano reconoce que los individuos aprendemos y crecemos como resultado de la interacción entre el ambiente y nuestras características individuales. Concibe al ambiente como un conjunto de estructuras seriadas que se encuentran unas dentro de otras, conformando distintos niveles contextuales que se influyen mutuamente.

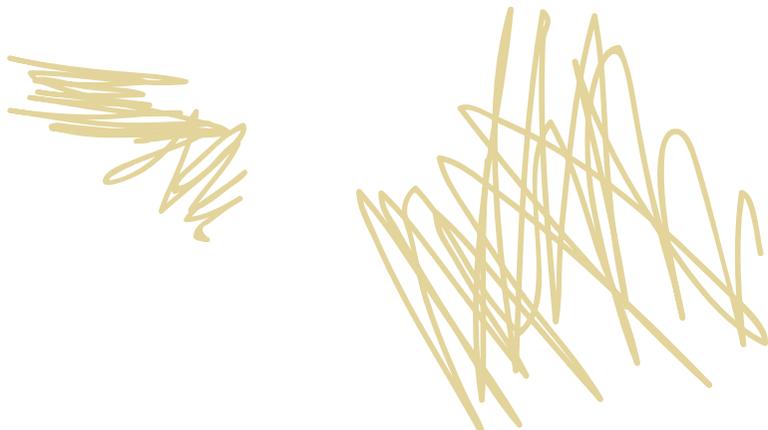
El primer nivel, llamado *microsistema*, se refiere al entorno inmediato del individuo, donde ocurre la interacción con otros, por ejemplo: la casa del joven en donde interactúa con hermanos y padres, en el salón de clase interactúa con compañeros y docentes, en la plaza juega al fútbol con amigos.

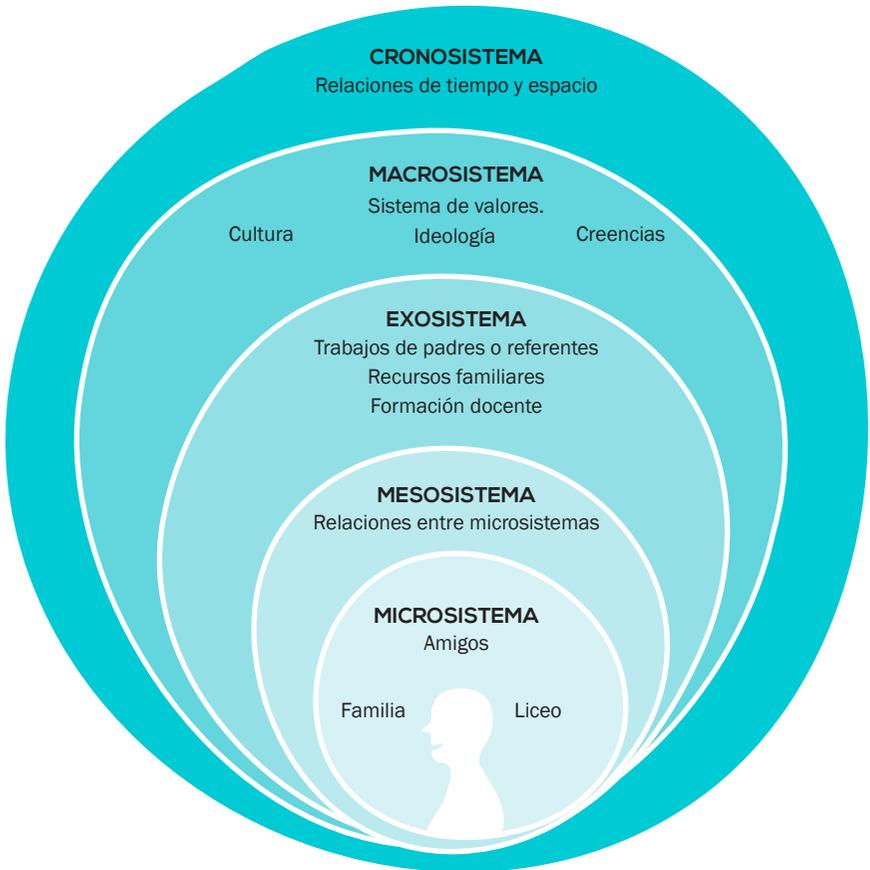
El segundo nivel, llamado *mesosistema*, abarca las relaciones entre dos o más microsistemas. Por ejemplo: los padres asisten a reuniones con el docente en el liceo. De forma indirecta, estas relaciones entre sistemas, afectan sobre las interacciones concretas que tiene el adolescente con sus padres en casa, y sus docentes en el liceo, y por lo tanto determinan su desarrollo.

El tercer nivel, o *exosistema*, implica aquellos espacios o actividades en las que el adolescente mismo no está directamente involucrado, pero que pueden tener incidencia indirecta sobre él. Por ejemplo: el trabajo de los padres (donde los padres pueden estresarse, potencialmente afectando a la interacción con sus hijos en la casa), la formación docente (donde el docente aprende a usar herramientas que influyen en la interacción con sus alumnos), o vínculos de amistad de un familiar (siendo un fuente de apoyo, consejos etc.).

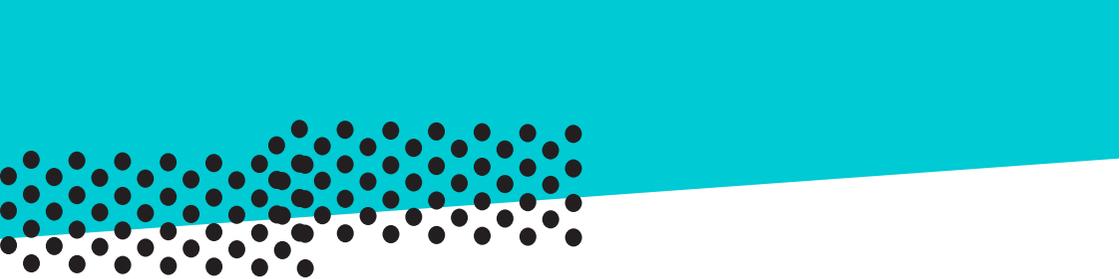
En último lugar, estos tres sistemas están modelados por valores compartidos, creencias y costumbres culturales, estructuras políticas, sociales y económicas, que organizan los entornos y las relaciones entre ellos. Este nivel se llama el *macrosistema*.

Todo esto, se enmarca en un momento temporal específico, o *cronosistema*, que también moldea a todos los subsistemas. Por ejemplo: la forma de interacción entre padres y docentes hoy en día, ya no es la misma que 20 años atrás; o el hecho de que la introducción de las redes sociales ha cambiado las formas de vincularse entre adolescentes; o que con el tiempo cambiaron las expectativas culturales acerca de los fines de la enseñanza formal.





Fuente: elaboración propia en base de Bronfenbrenner (1986)



4. Intervenciones en violencia: enfoques y abordajes

Existen distintos abordajes que de alguna forma tratan de prevenir las consecuencias psicológicas negativas de la exposición a la violencia, o que - desde la teoría de la resiliencia - buscan promover las competencias y condiciones para poder abordar de forma efectiva conflictos y adversidades que se presentan en la vida. Por más que encaran al mismo fenómeno, lo hacen desde distintas tradiciones o enfoques y aportan distintas herramientas para abordar un problema tan complejo.

4.1 El abordaje cognitivo-conductual para la intervención en trauma

El abordaje cognitivo-conductual de intervención psicológica se basa en la noción de que las emociones, conductas y pensamientos están interrelacionados. Trata de modificar cogniciones (actitudes, pensamientos y creencias) y conductas a través de la instrucción de estrategias para la regulación emocional, la resolución de problemas, y las habilidades para el procesamiento de la información. Inicialmente aplicado al tratamiento de la depresión, el abordaje se ha adaptado y ha sido usado de forma efectiva para el tratamiento de una serie de problemas psicológicos.

Aplicado al tratamiento de estrés traumático en adolescentes (en inglés: trauma focused cognitive behavioral therapy), el abordaje consiste - entre otros - de los siguientes componentes (Cohen y Mannarino, 2008):

- **Psicoeducación del joven y los padres:** se refiere a la provisión de información acerca de las consecuencias psicológicas esperadas después de una exposición traumática, los procesos psicológicos detrás de su manifestación, y los servicios especializados disponibles (tanto jurídicos, como sociales y psicológicos). El conocimiento de las reacciones psicológicas esperadas, permite cierto grado de control y puede reducir el estrés generado por la exposición violenta. Dicho de otro modo: el saber y reconocer que otros también están sufriendo esas reacciones psicológicas, potencialmente genera cierta tranquilidad, la cual en sí es considerada como productiva para el proceso de recuperación. Además, estos conocimientos permiten una perspectiva de esperanza acerca del curso de los síntomas, conociendo los factores protectores, y tomando consciencia que las reacciones resilientes son una consecuencia viable en muchas víctimas de violencia, a pesar de las dificultades iniciales.
- **Practicar habilidades de relajación:** implica la instrucción y práctica guiada de ciertas estrategias que permiten relajar el cuerpo y la mente, por ejemplo: respiración honda, relajación muscular, escuchar música. La disposición de dichas herramientas permite al joven probarlas y encontrar la que mejores resultados le da en su caso particular. El objetivo es poder lidiar con los elevados niveles de estrés y agitación tras una exposición violenta, a la vez sobrellevar situaciones particulares que le generan emociones fuertes al individuo (por ejemplo: ira o ansiedad). En estos casos la relajación provee un sentido de autocontrol, elemento esencial en la regulación emocional.

4. Intervenciones en violencia: enfoques y abordaje

- **Afrontamiento cognitivo:** se trata de facilitar el reconocimiento de la relación entre pensamientos, emociones y conductas, en situaciones concretas. Se invita al individuo a buscar otras formas de pensar acerca de cierta situación, y reflejar sobre cómo una nueva perspectiva eventualmente podría cambiar sus sentimientos y sus conductas concretas. De tal forma, se aprende a tener **control** sobre sus pensamientos, emociones y conductas. Por ejemplo, un joven que ve a un grupo de pares a las carcajadas, podría pensar que se están riendo de él (pensamiento), eventualmente generando en él sensaciones de ansiedad y tristeza (emoción), y en consecuencia, el retraimiento (conducta). ¿Cómo reaccionaría si pensara que los otros se estaban riendo por algo totalmente no relacionado a él?

4.2 La educación socioemocional

Poco a poco la educación emocional y social va encontrando su camino en el aula (Bisquerra, 2008). Propone fomentar habilidades como la motivación, perseverancia, la empatía y el autocontrol, entre otros. Estas habilidades son consideradas como esenciales para poder desempeñarse en la vida educativa, laboral y ciudadana. La formación en habilidades socioemocionales se realiza a través de proyectos o programas específicos, aunque existe también una tendencia de incluirla en el currículum de forma transversal.

Considerando la naturaleza de ciertas habilidades abordadas - como la regulación emocional, la resolución de conflictos, la toma de perspectiva, el autocontrol - también se trata de fomentar habilidades para generar una capacidad resiliente, algunos de ellos sumamente relevantes para el afrontamiento de situaciones de violencia, y la convivencia.

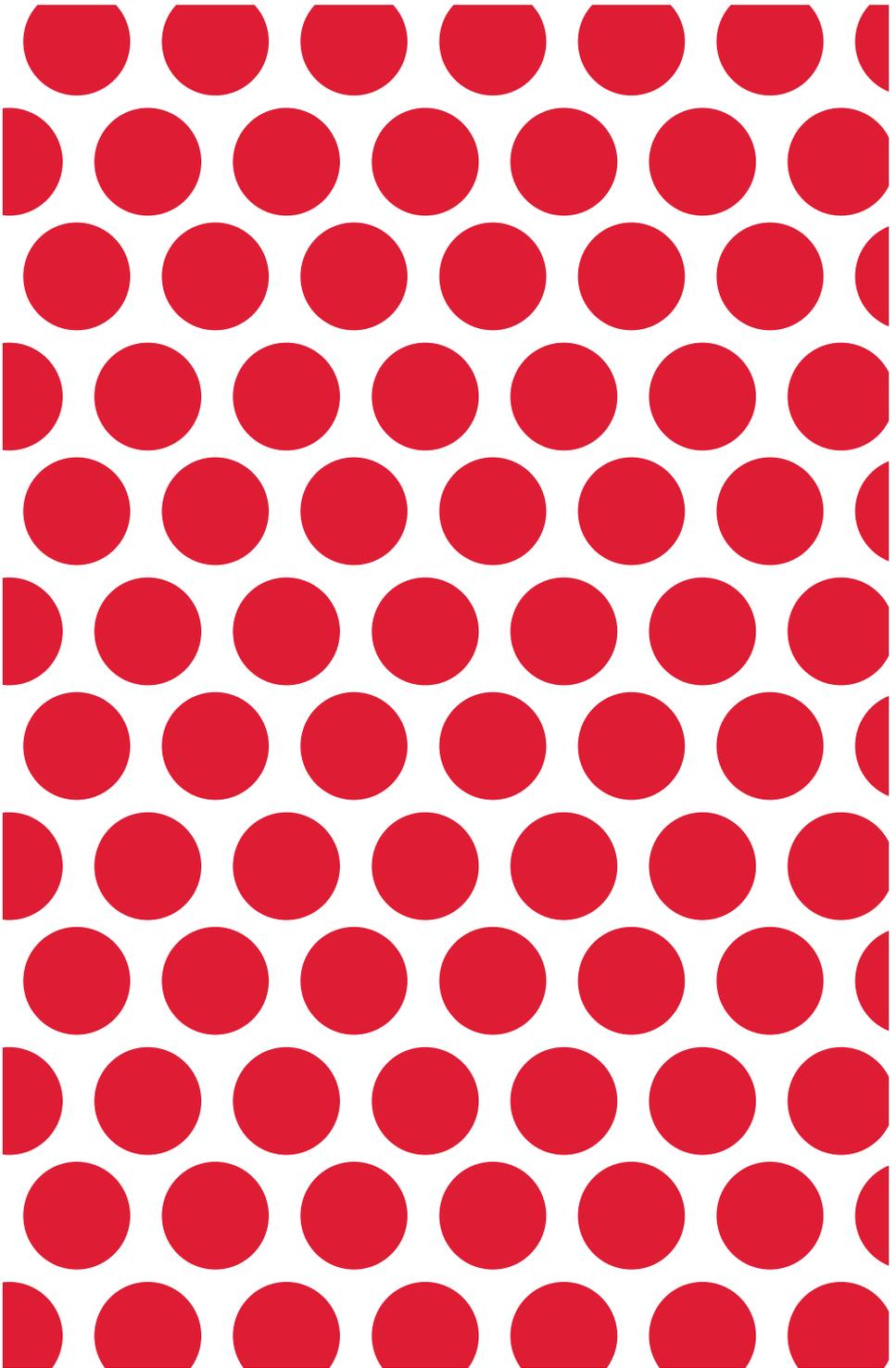
4.3 Ciudadanía, participación y convivencia

El objetivo de la educación para la ciudadanía es formar a ciudadanos efectivos y responsables, que tengan hábitos y competencias para la convivencia democrática (Bisquerra, 2008). Según la concepción que se tenga del mismo, se dará significado y contenido a la educación para la ciudadanía. La misma puede abarcar temas de conocimientos de los derechos humanos, las instituciones democráticas, la participación cívica, haciendo referencia a los aspectos más legales y políticos del tema. No obstante, los conocimientos no son suficientes para poder ejercer una ciudadanía efectiva y constructiva. Por lo tanto, la educación en este aspecto también hace referencia a valores y actitudes (por ejemplo interés para el bien común, el respeto para la diversidad), y habilidades personales consideradas como requisitos para la convivencia democrática (competencia para la resolución de problemas, competencias sociales, regulación de la ira, etc.).

Las competencias adquiridas deben ponerse en práctica mediante la participación de los estudiantes en la gestión del centro educativo y en la comunidad para hacer posible su transferencia a situaciones de la vida diaria. Por lo tanto, debe ser considerada como un aspecto esencial de la cultura del centro educativo, involucrando a todos sus actores (Viscardi y Alonso, 2013).

Ya que la violencia se concibe como un obstáculo para la convivencia, los programas de educación en ciudadanía también se han aplicado con el objetivo de atenuar sus efectos y reproducción.





PARTE 2: GUÍA DE TALLERES

A continuación presentamos una propuesta para el abordaje sistemático de la convivencia adolescente, trabajado desde la problematización de la violencia comunitaria, y poniendo el foco en las habilidades socioemocionales que requiere afrontarla. Como hemos visto en el apartado anterior, la misma es considerada como una consecuencia de dificultades inherentes a la convivencia en comunidad. A la vez, las dificultades que pueden generar la exposición a la violencia a nivel psicológico individual tienen el potencial de impactar negativamente sobre la interacción social, y consecuentemente, la convivencia. La intervención que proponemos trata promover herramientas para romper con este ciclo.

1. Proceso de construcción de la guía

La elaboración de esta guía consistió de dos etapas. Primero, se hizo una revisión sistemática de la literatura sobre intervenciones en violencia comunitaria con adolescentes, de la cual se desprendieron veinticinco artículos académicos que sirvieron como sustento teórico y empírico para la delimitación de las áreas y las estrategias de intervención.

En paralelo, contando con el aval del Consejo de Educación Secundaria se desarrolló una segunda etapa de trabajo con liceos. Con el objetivo de diseñar una intervención adaptada a nuestro contexto, dicha etapa consistió en un proceso de construcción colectiva en el cual participaron investigadores (psicólogos educacionales y psicopedagogos), equipos de dirección, docentes y estudiantes. Contamos con la colaboración de dos liceos de la Zona Oeste de Montevideo. Este abordaje responde a una metodología participativa basada en la comunidad (Israel et al.,

1. Proceso de construcción de la guía

1998), la cual implica el involucramiento de los beneficiarios en todas las fases de un proyecto de investigación (el diseño, la recolección de datos y la discusión de los resultados) para mejorar la validez y aplicabilidad del producto final.

Con el objetivo de generar insumos para el desarrollo de esta guía, se realizaron 14 grupos focales, en los que participaron 19 docentes y 32 adolescentes. A través de tres encuentros, cada grupo abordó temas vinculados a la violencia comunitaria, sus consecuencias emocionales, conductuales, académicas y motivacionales, así como las diferentes estrategias de afrontamiento que los adolescentes emplean ante situaciones de violencia y estrés, y los abordajes utilizados por los docentes para responder y ayudar ante las mismas.

A su vez, a través de varios encuentros formales e informales con los equipos de dirección y referentes dentro de las instituciones educativas, se logró una participación activa en la que se generaron insumos para el marco conceptual, recomendaciones concretas acerca del diseño y la implementación del programa, concretándose en una primer propuesta de guía didáctica.

Esta versión fue implementada por tres docentes en dos liceos participantes del proyecto, en horario curricular con grupos de primer año. Esta experiencia generó insumos para incluir los últimos ajustes que aquí presentamos, a la vez que ofreció una oportunidad para evaluar de forma sistemática la efectividad del programa (evaluación cualitativa del proceso de implementación, evaluación cuantitativa a través de un estudio cuasiexperimental). Los resultados parecen prometedores, sobre todo en cuanto al potencial del programa para la reducción de problemas internalizantes, externalizantes y TEPT (resultados a ser publicados).

En una próxima etapa se pretende implementar el programa en otros centros educativos, y ampliar su respaldo empírico con el objetivo de arribar a un modelo de intervención disponible para la Educación Media de nuestro país.



2. Elementos del programa

Esta guía para el abordaje de la convivencia adolescente se posiciona epistemológicamente desde una perspectiva socioecológica y la teoría de la resiliencia. Para fomentar la convivencia en el centro educativo, entendemos que se requiere un abordaje holístico que abarque varias acciones coherentes a nivel del centro, y el involucramiento de todo su personal, directivos, estudiantes, las familias y a extensión: la comunidad barrial. Nuestra propuesta pretende aportar al mismo, ofreciendo un programa que constituye un aporte puntual para la formación de docentes o educadores, y un recurso para llevar a cabo actividades grupales dirigidos a adolescentes para el abordaje de la temática en contextos educativos. Aunque se entienda que esta guía puede aportar a la mejora de algunos elementos que favorecen la convivencia, abogamos por su inclusión estratégica en un proyecto de centro que aborde a la convivencia desde un enfoque más amplio, involucrando a todos los actores educativos, para poder lograr efectos más duraderos, transferibles y esenciales.

Por tanto, el objetivo principal de esta guía es la provisión de un insumo para docentes y educadores para el trabajo grupal con adolescentes con la finalidad de **promover sus habilidades socioemocionales para afrontar situaciones estresantes en general y la violencia en particular, y para facilitar la convivencia.** Las actividades se alinean con los conceptos teóricos introducidos en el apartado anterior.

2. Elementos del programa

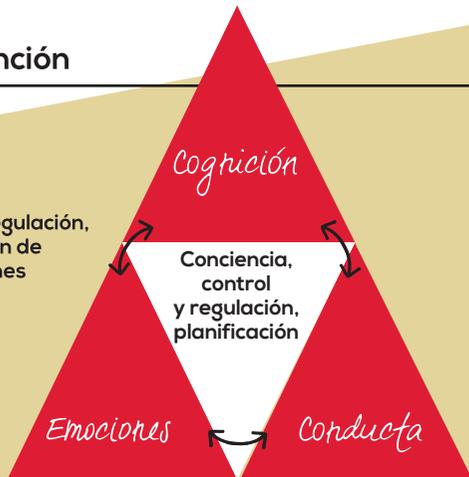
Las actividades propuestas apuntan a **fortalecer la conciencia, regulación y planificación de los pensamientos, emociones y conductas, con foco en las interacciones sociales, la convivencia, y situaciones de violencia.** Para lograr esto, se trabaja a través de la intervención docente / referente educativo, respetando así el flujo natural de las interacciones en el grupo, y construyendo sobre la experiencia y el rol referente del docente/educador para los adolescentes dentro de la institución educativa.

Aclaremos que el programa en su etapa de diseño ha sido dirigido principalmente a adolescentes de primer año liceal, que se encuentran enfrentados a situaciones de violencia en la comunidad o el barrio. No obstante, las actividades también pueden ser de utilidad en el trabajo con otros grados y en referencia a otras dificultades de convivencia, conflicto o estrés.

Las actividades propuestas en la guía de talleres, se basan en el abordaje de la cognición, las emociones y la conducta, así como su interrelación, entendidos como los principales componentes - a nivel individual - de la conducta social. Se trata generar en los adolescentes herramientas para el cambio, trabajando su conciencia, control y regulación, y la planificación integral de las acciones.

Marco conceptual intervención

- Conciencia,
- Control y regulación,
- Planificación de las reacciones



Uno de los temas centrales que abordamos en esta guía es la conciencia. En el plano **cognitivo**, y en el marco de nuestro programa, la conciencia se refiere al tomar contacto con las creencias que uno tiene acerca de los otros, sí mismos y la violencia, así como los efectos que estas ideas pueden tener sobre sus vivencias y acciones. Esto implica deconstruir las ideas que hay en torno a la temática, y tomar distancia de ellas, para experimentar de forma consciente que las mismas generan respuestas que, por más naturales que se sientan, no siempre son productivas. Recordamos que en gran medida, estas ideas están influenciadas por las formas de **procesamiento de la información y las normas de aprendizaje social** predominantes. Dichos procesos provocan que las señales del entorno pueden ser interpretadas como una provocación, llevando a una respuesta acorde a esta percepción. Desde esta óptica, la toma de conciencia sobre sus propias ideas y las reacciones que provocan, constituye el primer paso en la regulación y el control de las emociones y conductas. La conciencia acerca de la relación entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos es fundamental para entender, controlar y monitorear nuestra conducta y bienestar.

Abordaremos además con mayor profundidad a la conciencia de las **emociones**, es decir, la habilidad de identificarlas, sobre todo aquellas emociones vividas en diferentes lugares o situaciones asociadas con violencias. La conciencia emocional implica un paso fundamental para llegar a la modificación o **regulación de la respuesta emocional**. Saber lo que sentimos (incluso las manifestaciones físicas de la emoción) y cómo nos hace reaccionar, nos permite poner en marcha estrategias para controlar nuestra respuesta.

2.2 Control y regulación

Esta dimensión hace referencia a los mecanismo mediante los cuales uno logra emplear estrategias para regular las propias emociones, cogniciones y conductas.

A nivel **emocional**, el programa aborda estrategias que permiten manejar de forma apropiada a los procesos de respuesta internos (por ejemplo, tratar de disminuir la intensidad de las emociones vividas) y externos (de qué forma y cuando expresamos nuestras emociones).

En cuanto a la regulación **cognitiva**, se proponen actividades que fomentan el cuestionamiento acerca de qué es la violencia, y más importante aún: que no consideramos como tal. A la vez se trabaja el manejo y ajuste de creencias y opiniones contraproductivas acerca de las normas grupales para la interacción social. A través de la desnaturalización de sus propias ideas, se invita a los adolescentes para buscar formas alternativas para pensarlas, tomando en cuenta las implicancias de ellas sobre las propias emociones y conductas, y las de otros.

Se aborda la regulación de la **conducta** a través de actividades que proponen pensar, de forma consciente, controlada y sistemática, sus orígenes cognitivos y emocionales, y planificar respuestas.

2.3 Planificación

Este componente implica la organización cognitiva, emocional y conductual para llegar a una respuesta coherente, controlada y adecuada frente a situaciones particulares. En situaciones de violencia, dicha planificación es fundamental para no llegar a la reproducción de la violencia. Por lo tanto, varias actividades propuestas en este programa trabajan en torno a la resolución de problemas y la regulación autodirigida de la acción, incorporando el análisis previo de sus propias ideas y pensamientos, sus emociones y conductas, en situaciones concretas. A la vez se invita a los adolescente para considerar y anticipar las consecuencias de las mismas en la elección de respuestas y soluciones efectivas.

Este proceso supone en primer lugar, identificar el problema, ver sus obstáculos y metas realistas de resolución. En un segundo paso, se invita a explorar posibles opciones de respuesta y estrategias para resolver el problema que se presenta. En un tercer momento se evalúan y comparan dichas alternativas, para elegir la más efectiva tomando en cuenta su potencial para generar resultados adecuados, incluso sus efectos secundarios y a largo plazo. Finalmente, se incentiva a los adolescentes para implementarla, anticipar resultados imprevistos, y hacer ajustes en caso necesario para lograr su objetivo.

La aplicación de esta secuencia está incorporada en varios de los talleres del programa, fomentando un análisis sistemático de los problemas sociales y el lugar de las propias ideas, emociones y conductas en la construcción y el mantenimiento de los mismos. En base a ello, se trabaja la formulación de alternativas, y la elección de una respuesta que contribuya al bienestar propio y de otros a mediano plazo. En este proceso, se incentiva particularmente anticipar resultados contraproducentes de las alternativas planteadas, en función de los pensamientos, emociones y acciones que pueden llegar a generar en uno mismo, y en el otro.



3. Estructura del programa

El programa consiste de 10 talleres, siendo ocho de ellos abordajes para fomentar **la conciencia, el control y la regulación, y la planificación de pensamientos o creencias, emociones y conductas**. El primer taller es introductorio al programa y busca a la vez generar una dinámica grupal positiva para los talleres posteriores. El último taller es un espacio de cierre y evaluación del programa. En el cuadro 5 resumimos los objetivos específicos de cada taller, y las dimensiones específicamente abordadas en ellos.

El orden propuesto de los talleres refleja el marco teórico, en el cual se entiende que la conciencia forma una de las bases para la regulación y control, y que la movilización de ambos niveles permite la planificación coherente de las acciones. Aunque se recomienda respetar este orden, entendiendo a esta guía principalmente como un recurso para docentes o educadores, los talleres - o algunos de ellos - pueden ser ajustados e implementados según sus necesidades y las del grupo de adolescentes con el que trabajan.

Cada taller está compuesto por tres partes o momentos, con una estructura similar. En una primera parte o **apertura** se introduce la temática para ser abordada ese día, relacionándola con talleres anteriores. Algunos de los talleres en la propuesta cuentan también con una pequeña dinámica opcional previa a la actividad central (“rompehielo”) durante este primer momento. La segunda parte describe el o las **actividades centrales** del taller, incluso se plantean sugerencias para su desarrollo y para la moderación por parte del docente/educador, preguntas de ejemplo e insumos para la dinámica grupal.

La tercera y última parte o **cierre**, es un momento para compartir conclusiones y reflexiones sobre lo trabajado en el taller.

En cada taller se busca un abordaje integral y aplicado de la temática tratada, generando tanto **espacios individuales de reflexión**, como espacios de construcción grupal a través de **trabajos en equipo** e **intercambio en plenario**.

CUADRO 5

N°	OBJETIVOS	CONCIENCIA	CONTROL Y REGULACIÓN	PLANIFICACIÓN
Hay PICA	<p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Transmitir el encuadre de trabajo, los contenidos y la dinámica con la que se abordarán los talleres enmarcados en el programa PICA. ● Generar un espacio de presentación entre los alumnos y con los docentes a cargo del taller. ● Habilitar un espacio para el intercambio, descubrimiento y reconocimiento de las características que tienen en común los adolescentes entre ellos. 	-	-	-
Te PICA una idea	<p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Identificar ideas en relación a la violencia, y las emociones y conductas que asociamos a ella. ● Tomar conciencia sobre cómo nuestras experiencias influyen sobre lo que consideramos como violencia. ● Confrontar y desnaturalizar las nociones que tenemos acerca de la violencia. 	X	-	-

3. Estructura del programa

	N°	OBJETIVOS	CONCIENCIA	CONTROL Y REGULACIÓN	PLANIFICACIÓN
Yo pienso que...	3	<ul style="list-style-type: none">• Habilitar un espacio para conocer y problematizar las diferentes ideas sobre violencia.• Tomar conciencia de que las ideas que uno tiene incorporado pueden ser discutidas con otros.• Tomar distancia de las propias opiniones y contemplar las ideas de otros.	X	X	-
Geo-emociones	4	<ul style="list-style-type: none">• Conocer los espacios del liceo e inmediaciones que generan vivencias relevantes para los adolescentes.• Identificar las situaciones, sensaciones y expectativas asociadas a los espacios que los adolescentes habitan cotidianamente.• Reflexionar sobre la relación entre situaciones y vivencias emocionales, y los recursos disponibles en ciertos lugares que llevan a experiencias positivas.	X	X	-
¡Frijol! Caliente!	5	<ul style="list-style-type: none">• Identificar que se pueden experimentar diferentes emociones en una misma situación.• Reconocer que la manifestación emocional puede variar entre personas o según la circunstancias.• Tomar conciencia de cómo los pensamientos, las emociones y conductas se influyen mutuamente.	X	-	-
Relaj(ad)o	6	<ul style="list-style-type: none">• Identificar situaciones de estrés y las reacciones físicas, cognitivas y emocionales frente a ellas.• Conocer posibles estrategias de afrontamiento para el abordaje de situaciones estresantes.• Entender que las percepciones, emociones y reacciones conductuales están interconectadas y pueden ser cambiadas.	X	X	-

En (red)ados

7

- **Tomar conciencia** de los pasos y elementos en la resolución de problemas.
- **Explorar y conocer** diversas estrategias de resolución de problemas.
- **Identificar** los beneficios de anticipar ciertas respuestas que pueden traer consecuencias negativas para uno mismo o para otros.



La telenovela

8

- **Conocer e intercambiar** sobre situaciones conflictivas en el liceo
- **Experimentar** los diferentes pasos para la resolución de problemas.
- **Tomar conciencia** de las ventajas de resolver conflictos de manera no violenta.



Portadores de cambios

9

- **Practicar** los pasos ya trabajados sobre la resolución de problemas, aplicados a un problema real.
- **Elaborar propuestas** que puedan contribuir a la mejora de la convivencia en el liceo y barrio.
- **Fortalecer** el rol de cambio que pueden tener los adolescentes en temas de convivencia, reconociendo el vínculo entre el convivir en el barrio y el liceo.

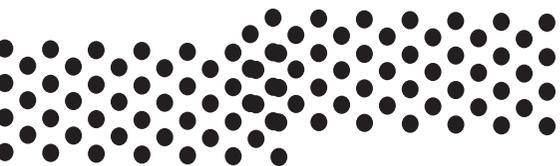


¡Nos vamos picando!

10

- **Evaluar** los contenidos y el formato de los talleres.
- **Evaluar y reflexionar** sobre el proceso realizado a lo largo del programa a nivel individual.
- **Devolver** al grupo a modo de resumen, aspectos relevantes y destacados de las estrategias trabajadas.





4. Sugerencias prácticas

Se recomienda tomar en cuenta las siguientes sugerencias a la hora de implementar los talleres:

- Los talleres están pensados para ser desarrollados en un tiempo máximo de 90 minutos (un módulo liceal). Los tiempos indicados en la guía son estimaciones y se recomienda que cada docente planifique las actividades y sus tiempos en función de su propia experiencia con el grupo de adolescentes con el cual trabaja.
- Se recomienda que el número de participantes sea entre nueve y treinta adolescentes aproximadamente. Esta delimitación se debe simplemente a efectos prácticos: asegurar la correcta implementación de las técnicas planteadas para los grupos de trabajo y generar las condiciones que se prestan para un clima de intercambio.
- Si bien los talleres pueden ser llevados a cabo por un solo docente, en grupos grandes se recomienda trabajar en un equipo de **dos docentes/educadores**, permitiendo una mejor coordinación y sostenimiento del espacio.
- Se recomienda que el docente/educador lea en forma atenta el marco conceptual y los materiales que acompañan el taller y que prepare con anticipación su implementación. Los materiales complementarios necesarios para su implementación se encuentran mayoritariamente disponibles en los anexos de la presente guía.

- En algunos talleres de la guía, se sugieren actividades *rompehielo* para fomentar un intercambio lúdico, relajado y abierto entre los adolescentes y el docente. Por más que las mismas son opcionales, se recomienda instalar un momento previo a la actividad central para generar un buen clima de trabajo en conjunto.

Un elemento fundamental para la efectividad del programa es el rol mediador del docente a la hora de llevar a cabo los talleres. Es importante que los docentes logren establecer un vínculo de confianza y cuidado, así como de escucha y empatía, que permita al adolescente expresar su voz. Por lo tanto, recomendamos que el programa solamente sea implementado por docentes que se pueden identificar con este rol, y que se sienten cómodos en él.

Aunque las actividades suelen abordar los desafíos en la convivencia de modo impersonal, existe la posibilidad que en el ámbito de los talleres surjan hechos concretos que dejen en evidencia conflictos entre algunos de los miembros del grupo en particular. En estas situaciones se recomienda al docente/educador implementador, de tomar estas manifestaciones como una oportunidad para poner en práctica las herramientas promovidas por esta guía. Cuando se presentan ataques personales contra un miembro del grupo en particular, se considera importante que el implementador pueda sacarle el foco de este joven y abordar el problema que se presenta de forma más abstracta. De todos modos, la evasión, negación o el no abordaje de estas manifestaciones por parte del docente o educador está fuertemente contraindicado.

Queremos remarcar la importancia de que los equipos que llevan a cabo este programa (o partes del mismo) sean conscientes de los aspectos éticos involucrados, como la comunicación oportuna al equipo de dirección frente a situaciones desbordantes y el compromiso con los adolescentes en cuanto al manejo de la información confidencial. En relación a este punto, los equipos deben asegurarse de tener una red a disposición que permita generar un sostén en caso de movilización afectiva, tanto en los adolescentes como en los propios docentes.

4.1 La dinámica grupal en el trabajo en equipo

Gran parte de las actividades presentadas en esta guía se realizan en grupo. La cantidad de participantes por equipo varía de acuerdo a las demandas de la actividad y la cantidad total de adolescentes en cada clase. Para cada actividad propuesta, sugerimos la cantidad de integrantes por equipo y la cantidad de grupos necesarios para garantizar las mejores condiciones de implementación.

Se recomienda que los equipos cuenten con una composición heterogénea, sin que esto perjudique los niveles operativos de cada equipo. Para ello, hay algunos roles que pueden ser identificados dentro de un grupo, por la forma en la que favorecen o dificultan su productividad o cumplimiento con la tarea (Riviere, 1975). Los roles en un grupo son rotativos y por lo tanto, no forman parte de las características personales de los sujetos, sino más bien, de la adjudicación y asunción que se da en la dinámica grupal. La identificación y conciencia de estos roles permiten al docente un mejor manejo de la dinámica dentro de los grupos, con el potencial de asegurar un funcionamiento adecuado.

● **PORTAVOZ:** es la persona que pone en palabras el acontecer grupal.

● **SABOTEADOR:** es aquel que muestra resistencias frente a la tarea, predomina la reticencia al cambio debido al miedo a la pérdida de lo conocido y el miedo a la novedad amenazante.

● **CHIVO EMISARIO:** es depositario de los aspectos negativos del grupo, asume y le son adjudicados el malestar del grupo.

● **LIDERAZGO:** es depositario de los aspectos positivos del grupo, tiene influencia en el mismo para el cumplimiento de las metas propuestas.

4.2 Técnicas para el armado de los grupos

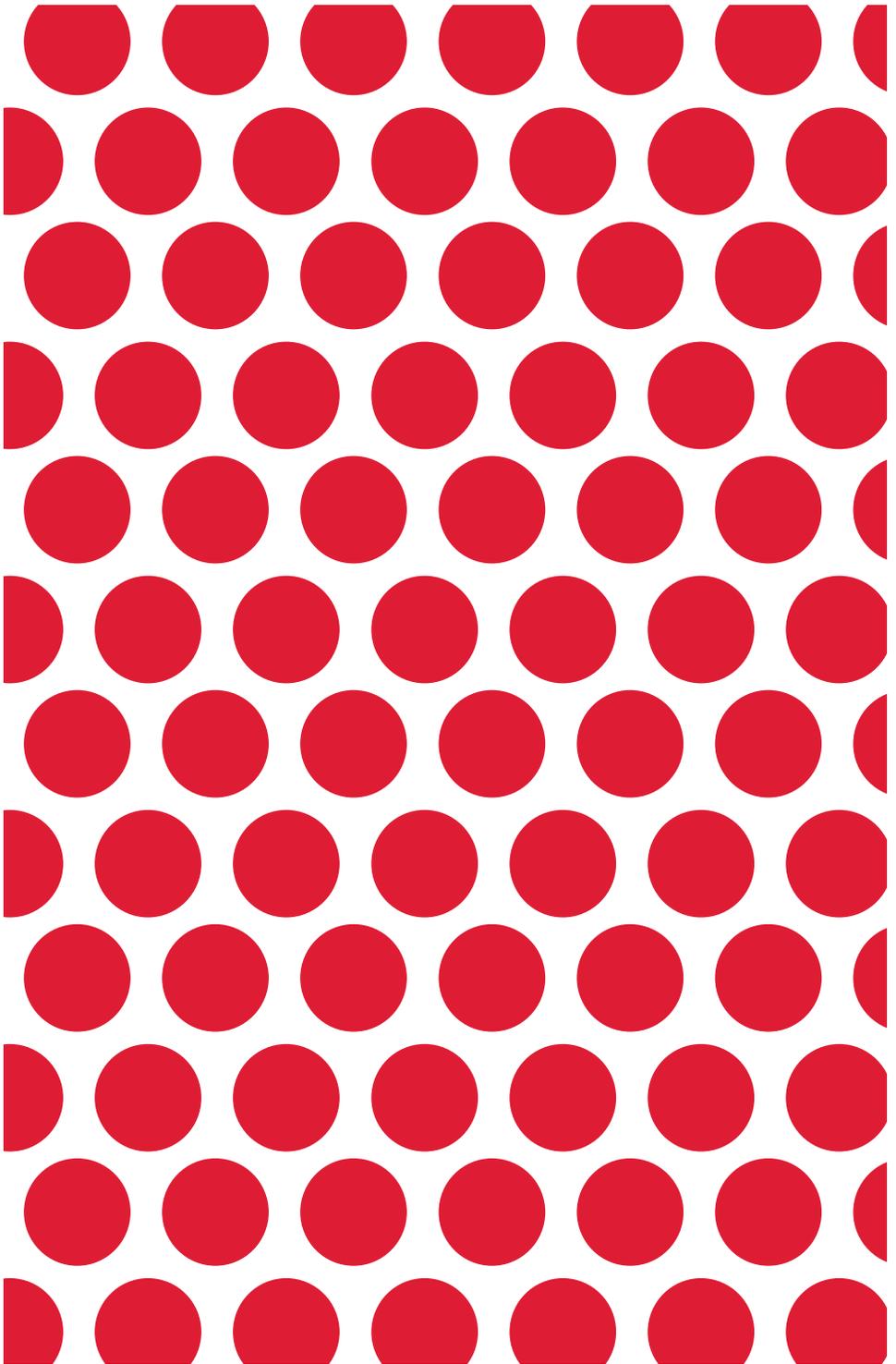
Se recomienda que los equipos sean rotativos, cambiando su composición para cada taller. Para facilitar la conformación de equipos heterogéneos de forma lúdica recomendamos las siguientes técnicas, siendo recomendable que los equipos formados lleven un nombre elegido por los propios miembros:

- **Agrupación con número o figuras** (5 minutos, material de apoyo en anexo): se entrega un número o imagen a cada uno de los estudiantes, y aquellos que tengan la misma imagen o número deberán juntarse para formar un equipo. La cantidad de números o imágenes a utilizar determinará la cantidad de equipos. En los anexos se encuentran disponibles imágenes simples y números para llevar a cabo este tipo de agrupación. Una variación de esta actividad es usando colores.
- **Agrupación por proximidad** (2 minutos): una forma fácil y práctica de conformar equipos es según su proximidad espacial. No obstante, no siempre asegura la heterogeneidad que requieren algunas actividades.
- **Agrupación por sonidos** (5 minutos): dependiendo de la cantidad de equipos que necesita armar, se selecciona cierta cantidad de animales (Ej. pato, gallina, gato y perro), y se entrega a cada adolescente un papel pequeño con el nombre de un animal. Cuando todos tengan su animal identificador, se pide a los adolescentes que emiten su sonido característico. Esto permite que identifiquen a todos aquellos que pertenezcan al mismo grupo, y juntarse con ellos. Podrán dejar de hacer el sonido una vez que estén todos los integrantes del grupo. Esta técnica exige que los adolescentes emiten únicamente el sonido del animal que les tocó.

4. Sugerencias prácticas

- **Agrupación por puzzles** (10 minutos, material de apoyo en anexo): se utiliza una cierta cantidad de puzzles, correspondiendo a la cantidad de grupos que la actividad requiera. Cada puzzle representa a un grupo y la cantidad de piezas indica la cantidad de integrantes de cada grupo. Se mezclan las piezas de todos los puzzles, y se las reparten a cada adolescente. Luego buscan identificar a los compañeros que tienen piezas del mismo puzzle, formando así el equipo.
-

En caso de considerarse necesario, se puede flexibilizar la propuesta y utilizar estrategias alternativas de trabajo que faciliten la comprensión de las consignas y la dinámica grupal, por ejemplo, hacer grupos más pequeños, mayor anclaje en recursos gráficos, como anotar en el pizarrón o anotaciones de ideas principales en una hoja.



1



taller

"¡Hay pica!"

Dimensión
Conciencia



-objetivos

- Transmitir el encuadre de trabajo, los contenidos y la dinámica con la que se abordarán los talleres enmarcados en el programa PICA.
- Generar un espacio de presentación entre los alumnos y los docentes a cargo del taller.
- Habilitar un espacio para el intercambio, descubrimiento y reconocimiento de las características que tienen en común los adolescentes entre ellos.

-recursos

- Hojas impresas con perfiles de *Facebook* (anexo) • Lápices y gomas
- Muro de *Facebook* para pizarrón • Pizarrón y marcador
- Música • Espacio que permite circular libremente por el lugar
- Hoja para alumnos con las PICAmetas (anexo)



En este primer encuentro se informa a los adolescentes sobre los aspectos formales y el contenido de los talleres enmarcados dentro del programa PICA. Se realiza una actividad rompehielo (opcional: el rey del poroto) con el objetivo de generar un clima distendido. En la actividad central (perfil de Facebook) los adolescentes se presentan a través de la creación de un perfil de Facebook -actividad individual escrita- seguido por un intercambio en plenario. Finalmente se usa el pizarrón como muro de Facebook en donde los adolescentes puedan escribir lo que sienten o esperan del programa.

El rey del poroto

Actividad rompehielo opcional, en la cual los adolescentes deben apostar cierta cantidad de porotos a que ganen diferentes consignas de juego contra compañeros (por ejemplo, piedra, papel o tijera). Los juegos son de breve duración, y siempre son de a dos. Para cada juego se cambia el oponente. El que gane el juego obtiene los porotos apostados por el oponente. El que junte la mayor cantidad de porotos al final del ciclo de juegos será consagrado Rey/Reina del poroto. En caso de empate habrá dos reyes o reinas. Se recomienda realizar esta actividad solamente si el tamaño del grupo lo permite, y regular las consignas teniendo en cuenta los tiempos indicados para la actividad central y el cierre (se sugiere una duración de 15 min).



Perfil de Facebook

El objetivo de esta actividad es socializar, dar a conocer y compartir características personales entre los adolescentes a través de la elaboración de un perfil de Facebook individual en una hoja, y de una lluvia de ideas en un muro de Facebook simulado en el pizarrón. En este espacio se genera una oportunidad para descubrir y reconocer cosas que tienen en común los participantes (se sugiere una duración de 20 min).

Tras una breve introducción personal del docente, se encuadra el espacio curricular y se plantean los objetivos del programa PICA (PICAmetas en anexo). Se brinda información práctica sobre los talleres (cantidad de encuentros, duración de cada uno, horarios) así como sobre la dinámica de los mismos (intercambio espontáneo y abierto, momentos de preparación individual o en equipo, discusión y presentaciones subgrupales o grupales, entre otros).

Se deja un espacio para que el docente aborde dudas que puedan surgir por parte de los alumnos. Luego, si los tiempos y la cantidad total de adolescentes en el grupo lo permiten, se recomienda realizar una primer actividad rompehielo:

El rey/reina del poroto



*Se recomienda al docente
usar música de fondo
para regular la actividad.*

Se reparten 5 porotos a cada adolescente, los cuales irán apostando a lo largo de los desafíos. Mientras que haya música de fondo, los adolescentes pueden moverse por el espacio, jugar los juegos asignados, acercarse a un nuevo oponente para continuar jugando. Cuando se para la música, se termina el juego y el docente explica la próxima consigna.

Se invita a los adolescentes a circular por el espacio con música de fondo, con los porotos listos en la mano para jugar. Luego de unos segundos circulando se para la música y se da **la siguiente consigna:**





"Ahora deberán juntarse en parejas y jugar un 'piedra, papel o tijera'."

Primero tienen que definir la cantidad de porotos que quieren apostar. Luego juegan y quien gane, se llevará los porotos del oponente. Mientras suena la música podrán jugar todos los piedras, papel y tijera que puedan/quieran y cuando pare, terminan su juego y seguimos con la explicación del próximo juego.

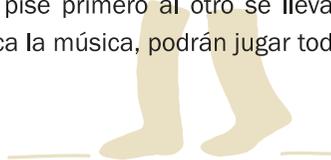
El docente regula el tiempo de acuerdo al desarrollo de la actividad y la motivación de los adolescentes. Tras unos juegos, para la música. Invitar a los alumnos para moverse por el espacio.

Mientras se les dará **la segunda consigna:**



"Ahora deberán juntarse nuevamente en parejas y jugar al pan y queso."

Consiste en que se enfrenten a una distancia de dos metros aprox. y que vayan avanzando hacia el otro en forma alternada, en donde a medida que avanzan, uno deberá decir en voz alta "pan" y el otro "queso" poniendo un pie delante del otro (como lo muestra la imagen). Quien pise primero al otro se llevará los porotos apostados por el rival. Mientras toca la música, podrán jugar todas las veces que quieran cambiando de pareja.



En caso de contar con poco espacio, sustituir el pan y queso por la pulsera china (competencia donde los participantes se enganchan de los cuatro dedos, dejando el dedo pulgar libre, el objetivo es apretar durante 10 segundos el pulgar del contrinicante sin mover el resto del cuerpo).

El docente pone la música, y vuelve a apagarla una vez realizados algunos juegos. Los alumnos se mueven por el espacio, mientras que el docente explica la tercera y **última consigna:**

"Este desafío consiste en que uno esconda la cantidad de porotos que quiera en una mano y el otro adivine si la cantidad de porotos es par o impar. Si a quien le toca adivinar acierta, se quedará con los porotos previamente apostados."

Se repetirá el juego cuantas veces entienda pertinente el docente.

Luego de varias repeticiones se les dirá:

"¡Este es el último de los desafíos! Podrán apostar toda la cantidad de porotos que quieran. Después de este juego sabremos quién es el Rey o la Reina de los porotos!"

Para finalizar la actividad, se cuentan los porotos que tiene cada uno de los adolescentes. Quién tiene más es coronado al Rey o la Reina del poroto, respectivamente. Si hay un empate, se considerará que ganaron ambos reyes o reinas.

Aclaración: en caso de que algunos adolescentes se queden sin porotos, se recomienda que el docente les brinde 3 porotos más a modo de préstamo y deberán ser devueltos al final de la actividad.

2da parte
/60 min

actividad
central



Perfil de Facebook

Esta parte del taller consiste en una actividad de presentación e integración dentro del grupo. La misma inicia repartiendo a cada alumno una hoja A4 con el diagrama estructural de un *perfil de Facebook* (anexo).

Una vez que todos tengan sus respectivas hojas se pide a los adolescentes que tomen un lápiz y una goma. Se sugiere introducir la actividad con la siguiente pregunta:

"¿Todos acá tienen Facebook?"

[si alguno responde que no, se intenta ejemplificar con otra red social].

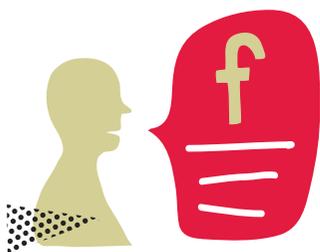
Una ficha donde la persona pone sus datos personales, intereses, preferencias etc.



Luego de haber aclarado qué es, y a qué nos referimos con el Perfil, se presenta la consigna:



“La idea de esta actividad es invitarlos a conocernos un poco más entre todos. Para eso cada uno completará en la hoja su perfil de *Facebook*, con los datos que allí se piden, así como expresar algunos de sus intereses. Recuerden que tienen que anotar aquellas cosas que consideran importantes para conocerlos mejor”.



Se deja un espacio de algunos minutos al grupo para completar los datos. Mientras tanto el docente también realiza su propio Perfil, median-do entre ello y el estar disponible para responder dudas o comentarios de los alumnos, que puedan surgir a lo largo de la actividad.

Luego se prosigue al momento de intercambio plenario, donde cada adoles-cente muestra al resto del grupo su perfil y lo lee en voz alta, compartiendo lo escrito así como comentarios, anécdotas o cualquier aspecto que se quiera transmitir durante el mismo. La presentación puede ser en forma espontánea u organizada en una ronda. Deben presentarse todos los integrantes del grupo, incluido el docente. Durante este intercambio grupal el docente debe evidenciar aspectos destacados en la vida de los alumnos, así como las similitudes que tienen entre ellos, sobre todos entre los adolescentes que no parecen pertenecer al mismo grupo social, o que no se relacionan mucho entre ellos.

Luego de la puesta en común de perfiles se inicia la última actividad del taller.



La misma consiste en simular un muro de *Facebook* en el pizarrón. El muro corre-sponde al grupo de PICA (se puede usar una imagen en anexo para colgar en el pizarrón y simular el muro).

Muro →

Espacio donde uno comparte públicamente ideas, estados, imágenes etc. con las personas en su red

“Ahora que ya tenemos cada uno nuestra cuenta y perfil en Facebook, les contamos que también tenemos un grupo en Facebook que es del Proyecto que compartimos: PICA. Ahora la idea es que cada uno pase a escribir en nuestro ´muro´ alguna cosa que piense, quiera o espera de estos talleres que vamos a compartir”.

Se recomienda dejar un espacio para que piensen y escriban en el pizarrón, al finalizar el mismo se lee entre todos lo expuesto.

3era parte / 10min cierre

Se procede al cierre del encuentro retomando los aspectos centrales surgidos durante la actividad:

- El programa que vamos a compartir en las próximas semanas.
- Las particularidades y similitudes de los integrantes del grupo. El valor único agregado que aporta cada uno.
- La necesidad de trabajar todos juntos para generar un clima dinámico y de distensión durante los encuentros.

Por último, habilitar un espacio de comentarios en torno a la propuesta realizada hoy, lo cual implica: atender dudas sobre el contenido del programa o sus aspectos prácticos, y evaluar las actividades de hoy.

2



taller

"Te Pica una idea"

Dimensión
Conciencia



-objetivos

- Identificar ideas en relación a la violencia, y las emociones y conductas que asociamos a ella.
- Tomar conciencia sobre cómo nuestras experiencias influyen sobre lo que consideramos como violencia.
- Confrontar y desnaturalizar las nociones que tenemos acerca de la violencia.

-recursos

- Hojas A4
- Acróstico "VIOLENCIA" (anexo)
- Lápices y gomas
- 1 celular o dispositivo con grabadora por pareja
- Parlante móvil -opcional-, para la reproducción de los audios de forma más clara.

Tras una breve introducción que retoma los objetivos y el formato del programa, así como lo trabajado en el encuentro previo, se desarrolla la actividad central. La misma inicia con un trabajo en pares, en la cual se completa un acróstico formado por la palabra “VIOLENCIA”, usando palabras asociadas al término. Luego en subgrupos, deben combinar las palabras surgidas de varios acrósticos, hasta llegar a una definición que explica qué es la violencia. La misma se graba en un audio, que luego se comparte con todo el grupo en un intercambio plenario. Allí se analizan las ideas, emociones y comportamientos que salen en cada una de las definiciones, y se trata de identificar un discurso compartido. Esta actividad fomenta la deconstrucción de esquemas socialmente aprendidos, clave para la desnaturalización.

Acróstico

Juego de letras en el cual se presenta una palabra central de forma vertical, y donde se deben articular términos asociados a esta palabra (horizontalmente) utilizando una de sus letras para escribir el término. La letra usada para anotar el término escogido, no necesariamente debe ser su letra de inicio (*se sugiere una duración de 20 min.*).



-desarrollo

1era parte
/ 10min
apertura

En este primer momento se retoman nuevamente las características del encuadre del programa y se comenta brevemente algunos aspectos del encuentro anterior. Se presentan las actividades y los objetivos de este taller.

2da parte
/ 65 min

actividad
central



Para esta actividad los adolescentes primero deben trabajar en parejas. Luego de agrupados, se les entrega a cada pareja una copia con el **Acróstico** de la palabra **"VIOLENCIA"** (anexo). Se pide a las parejas que juntos utilicen cada una de las letras del acróstico para escribir palabras que les remitan al término violencia:

"Pueden poner las palabras que se les ocurran en cualquier orden. No necesariamente tienen que estar por orden de prioridad. Pueden usar las letras en cualquier lugar de la palabra: puede estar al comienzo, en el medio o al final de la palabra. *Por ejemplo:* pueden empezar por la "E" de la palabra violencia, para formar "miedo".

V
I
O
L
E
N
C
I
A

Se brinda un espacio a las parejas para desarrollar el acróstico.

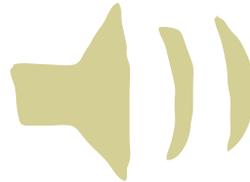
Aquí es importante recorrer por los grupos, aclarando dudas y modelando las palabras que van poniendo, en particular cuando se refieren a insultos, o nombres de compañeros.

Terminados los acrósticos, el docente facilita la conformación de **grupos de dos parejas.** Se sugiere que sea por proximidad espacial.



Dentro de cada grupo, los participantes deberán intercambiar las palabras surgidas en sus acrósticos y generar en conjunto **un audio** -grabación en el celular o mensaje de Whatsapp- que explica qué o cómo es la violencia en su barrio, incorporando las palabras de sus respectivos acrósticos.

Estos audios deben estar dirigidos a *un amigo que vive en otro país.*



Se recomienda que el docente aliente a definir los roles en los grupos:



Deberá haber un integrante que escriba lo que van a decir, otro que grabe el audio y finalmente otro transmite lo trabajado en plenario en la instancia de grupos. Para esta instancia se sugiere trabajar en un tiempo de 20 minutos.

Finalmente, se pasa a una **instancia de plenario** donde se escuchan las definiciones producidas por cada grupo.

El docente realiza preguntas que permitan la aclaración de la definición y sus componentes (en caso de ser necesario).

Además, en esta instancia es importante que el docente estimule la reflexión acerca de los contenidos, sobre todo en cuanto a las emociones, conductas e ideas que representan.

A través del intercambio, el docente identifica la tendencia grupal acerca del concepto y sus componentes, para luego cuestionarla (se pueden usar las preguntas propuestas abajo).

Es en esta reflexión acerca de sus propios esquemas que se avanza en la desnaturalización. El docente va modulando el tiempo y guiando el intercambio en función de la participación de los adolescentes.

Para facilitar el intercambio, sugerimos anotar en el pizarrón la palabra “VIOLENCIA”, y anotar en forma sintetizada las ideas que van surgiendo producto del intercambio sub grupal con alguna palabra clave alrededor de “VIOLENCIA”. Si se repite un concepto o se destaca en todos los grupos, se puede encuadrar o subrayar.

Sugerencias para guiar la discusión:

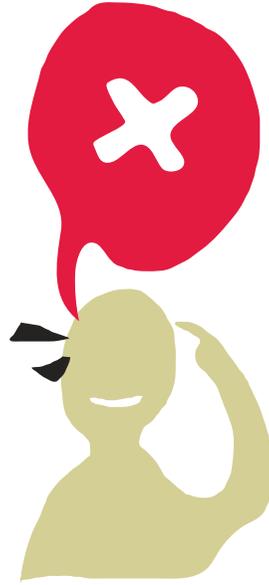


- ¿Qué tienen en común las definiciones de los distintos grupos, en qué se diferencian? ¿Por qué?
- ¿Por qué nombran a ... (por ejemplo: la policía, la plaza)?
¿Por qué no mencionan a ... (por ejemplo: insultos, apodosos despectivos, cuando se dirigen a otro compañero con el nombre 'perro' o cuando hacen alusiones sobre género)?





3era parte
/ 15min
cierre



Se procede al cierre del encuentro retomando los aspectos centrales surgidos durante la actividad, entre otros:

- Pensar acerca de la violencia nos remite a ideas y emociones, que de alguna forma influyen sobre nuestras conductas.
- Las ideas que tenemos sobre qué es la violencia están relacionadas con nuestras experiencias, que dependen de cada persona en particular.
- Hay cosas que quizá no entendemos por violencia, pero sí pueden ser consideradas así desde otra perspectiva.

Se habilita un espacio de comentarios en torno a la propuesta realizada.



taller

"Yo pienso que..."

Dimensión
Conciencia



-objetivos

- **Habilitar un espacio** para conocer y problematizar las diferentes ideas sobre violencia.
- **Tomar conciencia** de que las ideas que uno tiene incorporado pueden ser discutidas con otros.
- Tomar distancia de las propias opiniones y **contemplar las ideas de otros.**

-recursos

- Logos diferenciales -tic y cruz- (anexo)



- Carteles con las frases disparadoras

- Espacio amplio para hacer una ronda

Se recomienda empezar este taller con un rompehielo (opcional: **“Llegó Whatsapp”**) para fomentar un clima distendido entre los adolescentes, y unificar el grupo. Luego se pasará a la actividad central **“El juicio”**, en modalidad subgrupal. Tras definir los respectivos roles dentro del grupo, se confrontan ideas sobre la violencia. En esta confrontación, se busca lograr que el adolescente tome conciencia de sus ideas y pensamientos, y conozca su incidencia sobre cómo se siente y actúa.

Llegó Whatsapp

Es una técnica rompehielo para favorecer un clima ameno en el grupo. La misma consiste en decir frases que responden a conductas y costumbres que los adolescentes puedan tener en común (ej.: los que vienen en ómnibus). Los adolescentes que no pertenecen a ese grupo se quedarán sentados en su lugar, los que coinciden con la frase, se levantan y se cambian de lugar entre ellos (se sugiere una duración de 10 min.).

Recomendamos utilizar espacio amplio o en el que se pueda realizar un círculo con sillas o parados.

El juicio

En esta actividad se conforman grupos que tendrán que confrontar argumentos respecto a ciertos enunciados sobre violencia. Para dividir los grupos se les repartirá a los adolescentes un logo identificatorio, un tic para el o los grupos que deben defender la frase y una cruz para aquellos que deben refutarla (se sugiere una duración de 40 min.).

Se recomienda grupos de entre 5 y 8 integrantes, dejando el criterio al docente para trabajar en dos o cuatro grupos.



-desarrollo

1era parte
/ 15min

apertura y rompehielo

En esta primera parte se vuelve a encuadrar el programa, se retoman los principales aspectos trabajados en el taller anterior y se presentan las actividades y los objetivos para este día. **Llegó**

A modo de rompehielo se recomienda realizar el juego: **Whatsapp**

Luego de explicar la actividad, se dispara una frase, por ejemplo: “Llegó *Whatsapp* para todos los que vienen caminando al liceo”.

En este caso, todos los adolescentes que van caminando al liceo deben pararse y cambiarse de lugar con otro compañero (si se trabaja en una ronda con sillas: sentarse en una silla que encuentre libre, al haberse parado otro compañero). Una vez que se encuentren todos sentados, “**llegó otro *Whatsapp* para ...**”, y se vuelven a parar y cambiar de lugar. Se repite la consigna con diferentes frases hasta que se haya generado un clima distendido. Se busca que los adolescentes se animen a decir alguna frase. Se considera importante el control del tiempo y el rol del moderador a la hora de manejar el interés y motivación de los adolescentes a lo largo del juego.

Sugerencias de frases disparadoras:

“Llegó *Whatsapp* para todos los que vienen en ómnibus”

“...para todos los que hacen deporte”

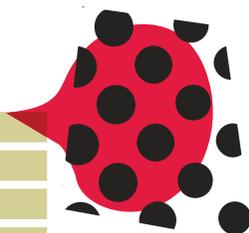
“...para todos los que les gustan las materias de letras”

“...para todos los que les gustan las materias de números”

“...para los que van a la rambla con amigos”

“...para los que prefieren jugar al play o la compu”

“...para los que les gusta su barrio”



2da parte
/60 min

actividad
central



3
PICA

Se desarrolla la actividad central denominada **El juicio**

El docente arma 2 o 4 grupos repartiendo a cada adolescente un logo identificadorio: unos tendrán un tic verde y otros una cruz roja (anexo).

Una vez armados los grupos se les plantea la consigna,

por ejemplo:

“Ahora que tenemos nuestros grupos asignados, vamos a jugar una especie de “Juicio”, ¿Alguna vez vieron uno? -explicar qué es un juicio si fuera necesario-. Luego voy a leer una frase afirmando alguna idea o dicho y el grupo que tiene el tic deberá dar argumentos a favor de esa frase y los que tienen la cruz roja, deberán dar argumentos en contra.”

¿Entendido?

“Para practicar un poco, vamos a ver juntos un ejemplo sencillo para ver cómo lo realizamos.”

El docente presenta un ejemplo de la vida diaria (Ej. la milanesa frita es el mejor alimento; las redes sociales ayudan a la comunicación entre las personas), e invita a los alumnos a decir argumentos a favor o en contra, independientemente de estar de acuerdo o no con la frase. Se ponen los suficientes ejemplos para que se entienda la consigna.

Luego se explica la dinámica y las reglas de la actividad central:





Lo que sigue es una discusión en torno a una frase, en la cual cada grupo tiene 5 minutos para discutir y proponer argumentos a favor (el grupo con los tics) o en contra (el grupo con las cruces).

Para facilitar el trabajo en grupo y poder formular un discurso grupal a favor o en contra de las frases planteadas, se recomienda organizar el salón de tal forma que los adolescentes queden sentados en rondas que permita su intercambio sin que el otro grupo los escuche o interfiera en su comunicación.

- En todo este proceso es importante que los adolescentes no involucren su opinión personal del tema, y se pongan en el lugar del rol que les tocó.

- Cada grupo debe acordar en la elección de un compañero como su vocero para toda la actividad.

- Luego cada grupo tendrá 2 minutos para presentar sus respectivos argumentos, empezando por un grupo que tenga tics. En caso de ser cuatro grupos, los tiempos serán los mismos y se repartirán entre los grupos de cada postura (a favor y en contra).

- Una vez que los grupos hayan presentado sus argumentos, se habilitará un espacio de discusión en tiempos de 1 minuto para cada grupo, con el objetivo de agregar o especificar argumentos.

Es importante en este punto regular la intensidad del intercambio. Se recomienda al docente de ir anotando en el pizarrón una síntesis de los argumentos dados por cada grupo, como herramienta visual que facilita la discusión.

- Se cierra el juicio con un espacio que invita a que cada uno pueda transmitir realmente lo que piensa sobre el tema, independientemente del logo que le haya tocado. *Aquí el docente debe modelar el intercambio y generar una reflexión acerca de la serie de perspectivas presentadas, y la deconstrucción de sus propias opiniones.*

Sugerencias para guiar la discusión

- ¿Alguna vez escucharon alguna de estas frases? ¿De quién y dónde? ¿Están de acuerdo con ellas?
- ¿Cómo se sintieron teniendo que dar argumentos para su postura? ¿En algún debate tuvieron que defender una idea que no compartían o pensaban lo contrario? ¿Cómo se sintieron defendiendo una opinión que no es la de ustedes?



Tiempo Actividad

Tiempo	Actividad	
	El docente propone una frase	
5 min	Discusión en grupo de los argumentos	✓ y ✗
2 min	Grupo tic expone sus argumentos	✓
2 min	Grupo cruz expone sus argumentos	✗
1 min	Contra argumentación de los	✓
1 min	Contra argumentación de los	✗
	Debate (intercalando opiniones de a 1min hasta que se agotan los argumentos)	
	Reflexión y discusión	
	El docente propone otra frase	



Este juego se realiza con varias frases consecutivas, cada vez intercambiando los logos entre los equipos: los que tenían tic se los pasan a los que tenían la cruz y viceversa.

Es importante en este punto estar atento a la dinámica grupal y a los tiempos del taller.

Sugerencias de enunciados para el juicio:



“la violencia es culpa de algunos chiquilines”

“no te podés dejar pegar”

“si le cuento a mi amigo le va a decir a todo el mundo”

“si le contás a la adscripta sos un buchón”

“si el grupo te agita, te tenés que pelear”

“cuando te miran mal, te tenés que pelear”

“si se meten con mi amigo yo salto a defenderlo”



3era parte / 15min cierre

Se retomarán los principales emergentes grupales de este encuentro, entre ellos: • Por más que no estemos de acuerdo con una opinión, hay ciertos argumentos con los cuales nos podemos identificar. • Nuestras opiniones dependen de nuestras experiencias, y las ideas que hemos generado en base a ellas. • Nuestras ideas y opiniones pueden enriquecer en el intercambio con otros.

Se habilita un espacio para que los adolescentes comenten acerca de lo que les pareció el taller y la discusión.



taller

"Geo-emociones"

Dimensión
Conciencia
Regulación



-objetivos

- Conocer los espacios del liceo e inmediaciones que generan vivencias relevantes para los adolescentes.
- Identificar las situaciones, sensaciones y expectativas asociadas a los espacios que los adolescentes habitan cotidianamente.
- Reflexionar sobre la relación entre situaciones y vivencias emocionales, y los recursos disponibles en ciertos lugares que llevan a experiencias positivas.

-recursos

- Marcador de pizarrón
- Hojas
- Pizarrón
- Emoticones (anexo)
- Cinta adhesiva

Este taller aborda la conciencia de la vivencia emocional, vinculándola a situaciones y lugares específicos en el liceo y alrededores. En una primera actividad **Mis lugares importantes** los adolescentes en conjunto con el docente identifican lugares importantes, construyendo un “mapa”. Posteriormente, en la actividad **Ubicando emociones**, cada adolescente debe atribuir una serie de emociones a algunos de los lugares en el “mapa”, dar cuenta de las situaciones que asocian a estos lugares, y las emociones que les generan. En el intercambio se trabajan las causas de las emociones y los recursos que conlleva cada lugar con el potencial de generar emociones positivas.

Mis lugares importantes

Consiste en identificar espacios significativos en el liceo y sus alrededores, y tomar conciencia de la variedad de situaciones que ocurren allí. La actividad se realiza de forma plenaria, con insumos de todos los participantes, mientras que el docente va dibujando un mapa en el pizarrón con los principales lugares mencionados como apoyo visual (se sugiere una duración de 20 min.).

Ubicando emociones

Con una réplica del “mapa” construido en la actividad anterior como base, los adolescentes deben atribuir de forma individual seis emociones asignadas por el docente a los lugares que más corresponden, según su experiencia personal. La consigna implica ubicar emoticones para cada sensación en una copia del mapa. Luego se comparten en equipos de 5 a 7 integrantes los lugares y emoticones asignados, para contrastar vivencias, situaciones y sensaciones vividas. Se finaliza la actividad con una parte plenaria, donde los equipos comparten sus lugares y vivencias con el resto de la clase, analizando la variedad de situaciones y recursos que surgen allí (se sugiere una duración de 20 min.).



-desarrollo

1era parte / 10 min apertura

Se comienza retomando los aspectos trabajados en el taller anterior para introducir la temática de hoy: el taller previo abordó - entre otros - la relación entre nuestras experiencias y opiniones. Hoy agregamos a esta ecuación el rol de las emociones. Las situaciones que experimentamos en determinados lugares concretos, nos generan emociones que a veces nos hacen asociar ciertas ideas y expectativas con aquellos lugares. Se explicitan las actividades y los objetivos para este día.

2da parte / 70 min

actividad central

Se realiza la actividad **Mis lugares importantes**. Se invita a los adolescentes a pensar en aquellos lugares en el liceo y alrededores que les generan vivencias significativas. Una posible consigna puede ser:

"En la actividad de hoy vamos a tratar de identificar los lugares que son importantes para ustedes en el liceo y alrededores. Piensen en espacios que tienen un significado especial, que les gustan o no les gustan por alguna razón en particular, o que son lugares donde pasan cosas importantes para ustedes, por bien o por mal."

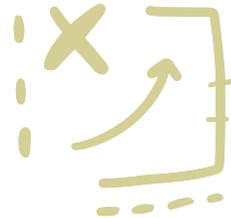


A medida que los adolescentes van nombrando lugares, el docente los ubica en un mapa que va dibujando en el pizarrón. Se recomienda al docente mediar en el intercambio de situaciones que allí suceden, qué pasa en ellas, cuando, quiénes están involucrados, etc. (se recomienda una duración de 20 min. para esta actividad).

Luego de haber realizado el “mapa” en el pizarrón, se les entrega una hoja en blanco y una tira de seis emoticones (en anexo) a cada adolescente. Se les pide que copien el “mapa” del pizarrón en su hoja. Una vez que todos los adolescentes tengan prontos sus mapas personales, se pasa a la siguiente consigna **Ubicando emociones**. Se forman equipos de 5 a 7 integrantes, y el docente *explica la consigna* →

“Ahora con su “mapa” adelante y trabajando de forma individual, les iré diciendo frases que se asocian con cierta emoción. De los 6 emoticones que recibieron, cada uno representa a una de esas frases. Cuando les digo la frase, deben pegar el emoticon correspondiente en sus mapas, en el lugar que ustedes creen que más corresponde. Es importante que piensen cómo se sienten todos los días cuando están o pasan por esos lugares. Si bien la frase puede aplicarse a varios lugares, elijan el lugar que mejor la representa. Vamos con la primera: un lugar en el que me siento contento. Tomen el emoticón que corresponde con esta frase y colóquenlo en el lugar en el mapa al que creen que es más pertinente para ustedes”

Es importante que el docente monitoree la actividad pasando por los equipos para corroborar que se haya entendido la consigna. Debe asegurarse que los adolescentes usen el emoticón que corresponde con cada frase. Se repite la consigna para cada frase.



Las frases para la consigna son:

- “Un lugar donde me siento contento”
- “Un lugar donde me siento aburrido”
- “Un lugar en el que me siento cuidado”
- “Un lugar en el que me siento triste”
- “Un lugar en el que me siento escuchado”
- “Un lugar en el que siento miedo”



- ↘ Una vez que todos hayan pegado los 6 emoticones en sus mapas, se invita a los adolescentes a intercambiar dentro de su equipo sobre los lugares y las sensaciones asociadas a ellos, con la siguiente consigna:

“La idea ahora es poder conversar un poco en los equipos y compartir los lugares que elegimos y las emociones que le adjudicamos a cada uno. Para organizarnos entre todos, vamos abordando una emoción a la vez. Me gustaría que para cada emoción, discutan en el equipo sobre el lugar elegido y por qué fue ubicado ahí. *¿Hay emociones representadas en los mismos lugares entre los compañeros? ¿Qué experiencia concreta asocian a ese lugar/emoción? ¿Quienes o qué cosas están en ese espacio que les hacen sentir así?* Es importante que todos los miembros del equipo puedan participar.”

→ *El docente guía el intercambio en los grupos, teniendo presente las preguntas planteadas.*

Al finalizar el intercambio a nivel de equipo, pasamos a un momento plenario. El docente identifica un lugar específico en el mapa, y pide a los adolescentes que asignaron un emoticón a ese espacio que pasen al pizarrón para colocar su emoticón allí. Se sugiere organizar este momento invitando a los adolescentes a que pasen de a un equipo a la vez (se deja al criterio del docente la opción de designar a un delegado por grupo para pegar los emoticones de todos).



Una vez ubicados los emoticones en el lugar seleccionado, el docente invita a reflexionar sobre la variedad de situaciones y vivencias que suceden allí.

Se sugiere guiar la discusión abordando los siguientes temas:

La homogeneidad/heterogeneidad de la experiencia:

¿Qué situaciones pasan ahí para que vivencien este lugar de forma tan similar/tan diferente?

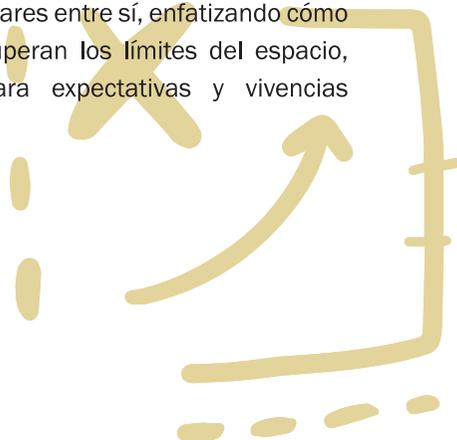
Los límites simbólicos de este espacio: ¿La sensación se da por

lo que pasa dentro de este lugar, o fuera de este lugar? ¿Se sienten así solamente en este lugar o también en otros espacios, dentro o fuera del mapa?

Los recursos disponibles: ¿Qué o quiénes están ahí que les generan sensaciones positivas (seguridad, respeto, apoyo)?

¿Ese recurso les puede servir para vivencias negativas en otros lugares?

De este modo, se recorren todos los espacios ubicados en el mapa - si el tiempo lo permite - analizando las situaciones que suceden allí y la diversidad de vivencias que generan. El docente trata de relacionar los distintos lugares entre sí, enfatizando cómo ciertas situaciones y recursos superan los límites del espacio, generando así el potencial para expectativas y vivencias diferentes.





3era parte
/ 10min
cierre



Se culminará este taller reflexionando sobre la relevancia de la identificación de los lugares que les generan cierto tipo de vivencias y sensaciones, así como el reconocimiento de los recursos que allí se encuentran.

Poner particular énfasis en:

- Reconocer que ciertos espacios y las vivencias que tengo de los mismos condicionan cómo me siento en ellos.
- La identificación de los espacios nos pueden ayudar a estar más atentos a cómo me siento y poder hacer algo para cambiarlo en caso de que no me haga bien.
- Los lugares en los que nos sentimos apoyados o cuidados son espacios importantes para acudir cuando necesitamos hablar o transmitir algo.
- Las personas que asociamos a esos espacios tienen un grado de incidencia en la forma que nos sentimos.



taller

“¡Frio! ¡Caliente!”

Dimensión
Conciencia



-objetivos

- Identificar que se pueden experimentar diferentes emociones en una misma situación.
- Reconocer que la manifestación emocional puede variar entre personas o según las circunstancias.
- Tomar conciencia de cómo los pensamientos, las emociones y conductas se influyen mutuamente.

-recursos

- Bolsa de nylon o papel
- Dibujos de termómetros (anexo)
- Cinta adhesiva
- Lápices de colores
- Papelitos en blanco



-resumen

En este encuentro, se trabaja el reconocimiento de las emociones. En una primera actividad - **¿Qué emoción te pinta?** - profundizamos acerca del origen de las emociones, a través de la producción grupal de un dibujo que representa una situación que conlleva una emoción dada. Luego, cada equipo identifica las emociones percibidas en uno de los dibujos, y valora su intensidad en base al **Termómetro de las emociones**. Los equipos rotan los dibujos y deberán analizar el origen, la intensidad y las consecuencias de estas emociones. En la puesta en común y discusión grupal, se refleja sobre la relación entre pensamientos, emociones y conductas.

¿Qué emoción te pinta?



En un primer momento, se invita a los adolescentes a anotar una emoción en un papelito, y depositarlo en una bolsa. Luego, cada equipo - integrado entre cinco y siete adolescentes - debe sacar de la bolsa una emoción y dibujar una situación cotidiana que la represente. Para llegar a la producción grupal del dibujo, los miembros del equipo deben intercambiar sus ideas y ponerse de acuerdo sobre qué situación dibujarán, por qué y cómo *(se sugiere una duración de 20 min.)*.

Termómetro de las emociones



Actividad que invita a identificar y puntuar la intensidad de las emociones registradas en situaciones representadas por los dibujos producidos en la actividad anterior, con el apoyo gráfico de un termómetro. Primero, cada adolescente debe identificar y evaluar de forma individual dos emociones en una escala del 1 al 10 - siendo 1 el mínimo y 10 el máximo. Luego, a nivel de equipo - integrado entre cinco y siete adolescentes - se discuten las apreciaciones de todos los miembros-. Tras reconocer la variedad de vivencias posibles en cierta situación, se genera un intercambio acerca de las ideas y reacciones atrás de las emociones. Los equipos presentan su análisis en forma plenaria, bajo la guía del docente, destacando la interrelación de los pensamientos, emociones y conductas *(se sugiere una duración de 30 min.)*.

-desarrollo

1era parte
/ 10min
apertura

El taller comienza retomando lo trabajado en el encuentro anterior, en el cual se identificaron emociones asociadas a ciertos lugares. En este taller se trabaja específicamente el reconocimiento de las emociones, la conciencia sobre su origen, su impacto sobre la conducta y la forma de relacionarse con otros. Se explicitan las actividades y los objetivos para este día.

2da parte
/ 70min

actividad
central

Se sugiere introducir la temática definiendo brevemente qué entendemos por o a qué llamamos “Emoción”. Se sugiere la siguiente definición:

"Hoy vamos a estar trabajando con las emociones. ¿Qué piensan que son las emociones? Podemos pensar en las emociones como una respuesta que producimos al realizar una interpretación o análisis de un evento relevante para nosotros. En esa interpretación que hacemos influyen aspectos de la sociedad en la que vivimos, la cultura, las normas morales y el contexto en el que estamos".



Se dejan unos minutos para compartir y discutir la definición, así como conocer las opiniones que tienen los adolescentes sobre ella e indagar las emociones que conocen. Posteriormente se les pide que escriban en un papelito (que será entregado por el docente) una emoción en particular. El docente las junta en una bolsa para luego armar cuatro grupos de entre cinco y siete integrantes, y explicar la consigna:

"Ahora cada equipo saca una emoción de la bolsa, y deberá realizar un dibujo de alguna situación cotidiana que conlleva o genera esa emoción. Primero se debe discutir posibles situaciones, elegir una y ponerse de acuerdo en el equipo sobre qué y cómo dibujarla. Ojo, mientras todo este proceso, los demás equipos no pueden saber cuál es la emoción que les tocó dibujar, porque después los otros van a tener que adivinarla."

El docente pasa por los equipos para que cada uno saque discretamente una emoción de la bolsa. Se habilitará un tiempo breve para intercambiar en equipo y realizar la producción.

Terminadas las producciones, se pasa a la siguiente actividad **Termómetro de las emociones**. El docente explica que en una situación en particular, pueden existir diferentes vivencias emocionales: algunas personas pueden sentir una emoción que otra no siente; a la vez, una misma persona puede sentir varias emociones a la vez. En esta actividad vamos a trabajar no solamente la identificación de las emociones, sino también la intensidad de las mismas.

El docente explica:

"Dependiendo de la situación que enfrentamos, algunas emociones son más fuertes que otras. Por ejemplo, no es lo mismo encontrarte con tu mejor amigo a diario, y volver a verlo tras una larga ausencia. La emoción que te genera el reencuentro será diferente. A la vez, no sentimos la misma intensidad de miedo cuando nos cruzamos con una araña, o cuando nos cruzamos con alguien que lleva un arma. Ya que las emociones que sentimos condicionan nuestras reacciones y conductas, saber "medirlas" nos puede ayudar a controlar nuestras emociones y nuestra respuesta frente a ellas."



Se deja un breve espacio para que los adolescentes compartan sus opiniones y experiencias acerca de lo dicho: la coexistencia de distintas emociones, las variaciones en cuanto a su intensidad, etc.. El docente trata de profundizar en cómo estas vivencias se manifiestan y afectan a nuestra conducta y respuestas.



10



1

Finalizado este espacio, el docente reparte seis termómetros para cada integrante del grupo. Los equipos intercambian los dibujos producidos en la actividad anterior. Cada equipo se queda con un dibujo, y se pide a los adolescentes que en forma individual identifiquen 2 emociones que perciben en el dibujo, completando un termómetro correspondiendo a cada una de ellas (ej.: un termómetro para la emoción de alegría con su respectiva intensidad y otro de euforia con su intensidad). Luego de unos 3 minutos, se rotan los dibujos entre los equipos y se vuelve a realizar la misma consigna. Una vez realizada la última rotación, el docente recoge las producciones y las pega en un lugar visible.

Con los dibujos a la vista de toda la clase, y de forma plenaria, cada equipo describe la situación dibujada indicando la emoción que esperaron que genere. El resto de los adolescentes comenta las emociones que sintieron con ese dibujo y la intensidad asignada en el termómetro. El docente guía el intercambio, haciendo preguntas para profundizar en cuanto a la intensidad de las emociones vividas en ciertas situaciones, y su origen y consecuencias (ver preguntas guía). El docente destaca la relación entre pensamientos, emociones y conductas, y cómo cada uno de estos aspectos se potencia.





Preguntas para guiar el intercambio:

- Pensamientos acerca de la situación y las emociones que generan: ¿Qué cosas piensan acerca de la situación expuesta? ¿Qué les hace sentir?
- Origen de la emoción: ¿Por qué me siento así en una situación como la del dibujo? ¿Qué parte del dibujo les hizo sentir eso? ¿De qué depende la intensidad de las emociones en situaciones como las presentadas?
- Consecuencias de la emoción: ¿Cómo expresan ustedes esa emoción?, y a cambio: ¿Qué ideas y sensaciones podría generar eso en otros? ¿Hay otras maneras que podemos pensar acerca de la situación para que nos haga sentir y actuar de una forma diferente?

3era parte

/ 10min

cierre

Se realiza el cierre de la actividad retomando los principales emergentes grupales y enfatizando en cuanto a las emociones, identificadas en diversas situaciones cotidianas, y su interrelación con pensamientos y acciones. Se retoman y destacan los siguientes puntos:

- La importancia del reconocimiento de las emociones, su intensidad y cómo influye sobre nuestras conductas.
- Identificar que una misma situación puede generar diferentes emociones.
- Podemos llegar a manejar mejor nuestras reacciones, a partir del reconocimiento de nuestras emociones y los pensamientos que nos generan.

Recursos adicionales: Actividad basada en *Cognitive Behavioral Intervention for Trauma in Schools* (CBITS). Disponible en <https://cbitsprogram.org/>. Artículo complementario sobre concepto de Emociones: Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1).





taller

"Relaj(ad)o"

Dimensión
Conciencia
Regulación



-objetivos

- Identificar situaciones de estrés y las reacciones físicas, cognitivas y emocionales frente a ellas.
- Conocer posibles estrategias de afrontamiento para el abordaje de situaciones estresantes.
- Entender que las percepciones, emociones y reacciones conductuales están interconectadas y pueden ser cambiadas.

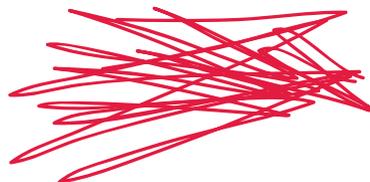
-recursos

- Línea de 4 o 5 metros en el piso (dibujada o hecha con cinta papel)
- Lapiceras ● Papeles pequeños
- Sobre ● Espacio que permita circular libremente por el lugar

En este encuentro se comparten elementos de la teoría del estrés y afrontamiento, usando como punto de partida situaciones desbordantes de la vida diaria de los adolescentes. A través de dos actividades –**En línea** (grupal) y **El sobre** (individual con puesta en común grupal)– se identifican situaciones de estrés a los que los adolescentes se enfrentan y las estrategias que emplean para manejarlas. Las mismas permiten que los adolescentes den cuenta de sus reacciones físicas, cognitivas y emocionales frente al estrés, y las estrategias de afrontamiento disponibles para afrontarlas.

En línea

Actividad en la cual se expresa su grado de acuerdo con ciertos enunciados, posicionándose alrededor de una línea en el piso. La línea simboliza una posición neutra, y el espacio en torno a la misma representa las categorías “más o menos de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” hacia la derecha, y “más o menos de acuerdo” y “totalmente en desacuerdo” hacia la izquierda. La línea puede ser formada por una línea de baldosas, una viga, o se puede armar con una cinta, cuerda o hilo. El docente plantea una serie de enunciados sobre los cuales los adolescentes deben opinar, demostrando su opinión a través de su ubicación en el espacio, para luego discutirlos (*se sugiere una duración de 30 min.*).



El sobre

Técnica que permite expresar y compartir vivencias de forma anónima. Se invita a los alumnos a escribir ideas en distintos papelitos, para luego juntarlos en un sobre. Posteriormente se discuten las ideas de modo grupal, sacándolas una por una del sobre (*se sugiere una duración de 20 min.*).

-desarrollo

1era parte
/ 10 min
Apertura

Se retomarán los principales puntos abordados en el taller anterior. En particular, se busca retomar la relación entre los pensamientos, las emociones y las respuestas conductuales, y el hecho de como nuestras percepciones y vivencias influyen en las respuestas que damos frente a situaciones estresantes. Se exponen las actividades y los objetivos para este día.

2da parte
/ 65 min

actividad
central

El desarrollo central de este taller se da a través de **dos actividades.**

Iniciamos con la actividad **En línea**

Se determina una línea en el piso y se explica la consigna. En primera instancia se pide a los adolescentes que se paren sobre la línea, y se les da una primera frase, para luego posicionarse según su grado de acuerdo con la misma. Los que están de acuerdo se ponen al lado derecha de la línea, los que están en desacuerdo se paran a la izquierda. Se puede matizar su grado de acuerdo, a través de la distancia que tomen desde la línea central.

Se explica la consigna y se corrobora con algunos ejemplos si se ha entendido bien.

Por ejemplo: “Me gusta el chivito al plato con fritas”, “Me gusta la playa”, “Me gusta jugar al fútbol”. Se deja un tiempo breve para que los adolescentes se ubiquen en sus respectivas posturas, luego se les hace preguntas para profundizar en su elección, por ejemplo: “¿Qué cosas les gusta de la playa? ¿Qué cosas hacen en la playa? ¿Qué cosas sienten cuando juegan al fútbol? ¿Qué sensaciones les genera luego de jugar?”

*Tras los primeros ejemplos,
se sigue con frases relacionadas
a situaciones estresantes.*



Se recomienda empezar por una situación vinculada al contexto liceal, por ejemplo:

"Cuando tengo un escrito me estreso".

El docente trata de profundizar en los aspectos físicos, cognitivos y emocionales del estrés a través de una serie de preguntas:



Preguntas guías:

- ¿Qué sienten cuando están estresados? ¿Qué sensaciones les genera? ¿Qué cosas les pasan en el cuerpo cuando se estresan? ¿Qué pensamientos les vienen a la cabeza? ¿Cómo afecta a tu conducta y la forma de relacionarte con otros?
- ¿Hay algo que puedan hacer para no sentirse, o no pensar así? ¿Qué cosas les ayudan?

En esta instancia, el docente aclara las manifestaciones psicológicas, conductuales y corporales del estrés. Luego deja un espacio a los alumnos para compartir acerca de otras situaciones en su vida que les generan estrés.

Por ejemplo:

“Algunas veces, en ciertas situaciones nos podemos sentir superados. En ese caso puede ser que nuestro cuerpo se ponga tenso, que se nos acelere el corazón, que empecemos a transpirar. A la vez, estas situaciones nos pueden generar miedo, inseguridad, o nos ponemos inquietos o incómodos. Nos invaden pensamientos negativos (ej. “Me va a ir mal, no creo saber lo suficiente”, etc.), que a la vez hacen que nos pongamos más nerviosos y ansiosos. Todas estas sensaciones, en situaciones en las que nos sentimos superados, se llaman estrés. ¿En qué otras situaciones se sienten estresados?”.



Luego se sigue la actividad **En línea** con un enunciado, haciendo referencia a una situación potencialmente estresante en el barrio, que pueden haber vivido ellos mismos.

Por ejemplo:

"Cuando alguien camina cerca detrás de mí en la calle, pienso que me está siguiendo".

Se invita a los adolescentes a que manifiesten su grado de acuerdo, ubicándose frente a la línea en el piso. Se recomienda al docente guiar al intercambio de la siguiente forma:

- Profundizar en lo que sienten -física y emocionalmente- y piensan en este tipo de situaciones, los que están a la derecha y los que están a la izquierda de la línea.
- Preguntar qué harían en esta situación para sentirse mejor, y por qué.
- Mostrar que existe una relación entre lo que pensamos en este tipo de situaciones, lo que sentimos, y lo que hacemos. Para esto se puede aprovechar las diferentes respuestas que surgen entre los que están a ambos lados de la línea (ej.: "las personas que no se sienten perseguidas, suelen ser los que piensan que la calle es un lugar seguro, los que se sienten físicamente relajados caminando por la calle, los que no sienten miedo. Su respuesta en este tipo de situaciones se relaciona con su percepción de la misma.")

Se repite la dinámica de intercambio y profundización con otros enunciados. También surgirán durante la actividad situaciones que los propios adolescentes traigan de su experiencia, las cuales pueden ser utilizadas para profundizar en la discusión.

Ejemplos de enunciados:

“Me pongo nervioso/a cuando mis padres discuten”

“Cuando veo una moto en la calle siento miedo que me roben”

“Cuando escucho tiros me sobresalto”

“Si salgo de noche del liceo, me da miedo irme solo/a”

“No me gustan los lugares donde hay poca gente”

“Si estoy con un adulto o un amigo/a, me siento más seguro/a ”

Cerrando este momento de intercambio grupal, pero manteniendo la temática, se introduce la actividad **El sobre**

Se invita a los alumnos que piensen en cosas, actividades, personas o situaciones que los hacen sentirse menos estresados, o que les saca sus preocupaciones o nervios. Cada idea se escribe en un papelito –una idea por papel– y se guarda en el sobre, para después discutirlos en plenario, respetando el anonimato de los autores.



Se brinda un espacio para pensar ideas, y se deja al alcance de los adolescentes los papeles y lápices, para que tomen la cantidad que necesite cada uno.

Cuando hayan terminado de anotar ideas, se pasa a la discusión grupal.

Se saca un papelito del sobre, y se lee en voz alta. El docente alimenta el intercambio a través de una serie de preguntas:



- ¿Cómo funciona esta estrategia? ¿Cómo se hace para bajar el estrés? ¿Cómo afecta a nuestros pensamientos o reacciones?
- ¿Esta estrategia sirve para todas las situaciones? ¿Por qué si o no?
- ¿Esta estrategia la usan todos los adolescentes? ¿Cuáles si o no y por qué?



Se repite esta dinámica según el tiempo y la motivación del grupo. No es necesario llegar a discutir todas las situaciones en el sobre.



3era parte / 15min cierre

Se comentan brevemente algunos aspectos relevantes de lo trabajado:

- La forma en que percibimos las situaciones estresantes influyen en la forma en que nos sentimos y pensamos en las mismas.
- Reconocer qué pensamientos y sentimientos tenemos ante situaciones estresantes nos permite conocernos mejor y poder modificar nuestra respuesta.
- Todos tenemos nuestras estrategias para sentirnos mejor ante situaciones estresantes. Puede ser útil probar cosas nuevas, pero no todas funcionan de la misma manera para todas las personas.



taller

"En-red-ados"

Dimensión:
Conciencia
Regulación
Planificación



-objetivos

- Tomar conciencia de los pasos y elementos en la resolución de problemas.
- Explorar y conocer diversas estrategias de resolución de problemas.
- Identificar los beneficios de anticipar ciertas respuestas que pueden traer consecuencias negativas para uno mismo o para otros.

-recursos

- Fragmentos de situaciones de violencia en redes sociales (anexo)
- Hojas A4
- Marcadores o lapiceras

Se aborda la resolución de problemas a través de la actividad **Publicación en Red** que permite que los adolescentes tomen conciencia, elaboren y practiquen los pasos involucrados en la resolución efectiva de problemas:

- 1 Identificación de la situación problema.
- 2 Generación de alternativas para resolver el problema.
- 3 Elección de la opción más adecuada para resolver el problema.
- 4 Implementación de la solución y evaluación de la misma.

Publicación en Red

Actividad en subgrupos de tres o cuatro adolescentes, donde se entrega a cada equipo una publicación de alguna red social en la que estén involucrados adolescentes. Los miembros del grupo deberán analizar el problema y posteriormente sugerir varias soluciones, justificando por qué les resulta ser la más efectiva. Cada equipo debe elegir la opción que consideren la mejor solución. En una discusión final guiada por el docente, se cuestionan las soluciones presentadas que tiendan a incitar aún más la violencia, y se analizan otras consecuencias a corto y largo plazo. El docente aclara los pasos en el proceso de resolución de problemas, los cuales se encuentran reflejados en la consigna de la actividad (se sugiere una duración de 40 min.).



-desarrollo

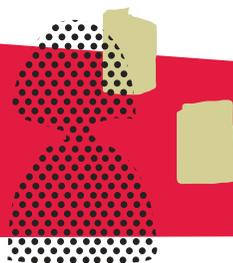
1era parte /15min apertura



Se retoman algunos aspectos relevantes del taller anterior, con el fin de generar continuidad entre los encuentros. Se presentan las actividades y los objetivos para este día.

2da parte /60 min

actividad central



Se forman equipos con 3 o 4 integrantes. Se les entrega una publicación de alguna red social en la que se plantee una situación de violencia donde esté involucrado un adolescente (disponible en anexo). A cada grupo se les entrega una publicación distinta con el fin de enriquecer el intercambio. El docente plantea la consigna con los siguientes elementos:

Puede facilitar la organización que el docente anote en el pizarrón el concepto o pregunta central de cada etapa a medida que se progresa en la actividad.

A

“Primero, traten de describir a cada uno de los actores que allí interactuaron: ¿Qué características físicas y de la personalidad tienen los involucrados? ¿Cómo son? ¿Qué les gusta? ¿Qué cosas hacen? ¿Qué tipo de vínculo tienen las personas involucradas?”



B “Luego, piensen en la situación: ¿Cómo es el contexto en el que se encuentra el o los adolescentes protagonistas, y qué problema están viviendo en ese momento concreto? A la vez, intenten explicar posibles razones de por qué se produjo esa situación: ¿Qué causas llevaron a la misma? ¿Qué cosas estaban pasando antes de ese momento? ¿Qué características de la situación llevaron a ese problema? ¿En otro contexto piensan que hubiera sucedido lo mismo?”

C “Ahora piensen posibles soluciones para el problema planteado. ¿De qué forma se puede resolver la situación? ¿Qué haría cada uno de ustedes? ¿Quiénes los pueden ayudar? ¿Hay algo del contexto que se pueda modificar para cambiar la situación? A través de estas preguntas deben generar algunas alternativas para responder a la situación.”

D “Por último, deben elegir la solución que les parezca mejor, poniéndose de acuerdo entre todos los miembros del equipo. Justificar su elección.”

Durante el trabajo en equipo, es importante que el docente esté pasando por los grupos con el fin de orientar a la consigna y ayudar a pensar diferentes soluciones.

Una vez realizada cada etapa de la consigna, los equipos compartirán lo conversado punto por punto frente al resto de la clase.

En este intercambio, el docente debe poner particular énfasis en la evaluación de la solución elegida, (1) en relación al análisis de la situación presentada por el equipo, y (2) considerando las consecuencias de la solución propuesta, a corto y largo plazo, con particular atención para las respuestas violentas que puedan causar.

Sugerencias para modelar el intercambio:



- Proponer posibles alternativas al análisis de la situación: ¿Qué más podría haber estado pasando? ¿Existe la posibilidad de que la persona no sea así como uds. la percibieron? ¿Por qué eligió una red social para expresarse?
- Enfatizar cómo la solución propuesta depende en gran parte de cómo se ha evaluado la situación en una etapa previa; cuestionar la situación propuesta en función de análisis alternativos de la situación: ¿En qué se basaron para responder de tal manera? ¿Si la persona involucrada hubiera sido otra, cambiaría la respuesta que dieron? ¿Por qué?
- Detectar y cuestionar inconsistencias entre la solución propuesta y elementos que surgen del análisis de la situación. Concluir que a veces reaccionamos a situaciones de forma impulsiva, sin pensar demasiado. Se llega a soluciones más efectivas tras un análisis de la situación.
- Discutir y cuestionar los pros y los contras de la solución propuesta, se puede proponer alternativas: “¿Qué pasaría si en vez de ... , le piden para hablar?”, “¿Y si no contestan?”, “¿Y si algún adulto está en el medio para ayudarlos a charlar tranquilos?”. “¿Qué pasa si deciden no compartirlo con otros?”.
- Invitar a la reflexión en torno a las respuestas que generan violencia y los círculos de retroalimentación de la misma *Ejemplo*: explicar si uno le pega a una persona, y esa persona responde con otro golpe, el círculo se reafirma y no se llega a una resolución efectiva del problema.

- Hacer preguntas que los lleven a moverse de las respuestas que legitimen la violencia, poniendo el énfasis en las consecuencias de responder de forma violenta. *Ejemplo:* ¿En qué medida esa respuesta ayudó a la resolución del conflicto? ¿Cómo creen que se sienten las personas involucradas en el conflicto?.



3era parte / 15 min cierre

Se retoman las principales ideas en relación a la resolución de problemas que pueden ayudarlos frente a nuevas situaciones de su vida cotidiana, haciendo mención explícita a los pasos para resolver problemas:

- Identificación de la situación problemática.
Esclarecer y comprender el problema.
- Generación de alternativas para solucionar el problema.
Identificar potenciales formas de resolverlo.
- Elegir la opción más adecuada para resolver el problema.
Elegir la mejor o la solución más efectiva.
- Implementación. Implementar y verificar la solución.

Posteriormente se abre un espacio para comentarios finales sobre la temática trabajada y las actividades realizadas.

Recursos adicionales:

Idea retomada de Arias, M. A., Martínez, M., Parafita, D., & Sarthou, H. (2012). *La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos*. Ediciones Trilce.





taller

“La telenovela”

Dimensiones:
Conciencia
Regulación
Planificación



-objetivos

- Conocer e intercambiar sobre situaciones conflictivas en el liceo.
- Experimentar los diferentes pasos para la resolución de problemas.
- Tomar conciencia de las ventajas de resolver conflictos de manera no violenta.

-recursos

- Pizarrón
- Drypen
- Hojas en blanco
- Lápices y gomas
- Espacio amplio para realizar la dramatización

-resumen

En una actividad central, **“Dramatizar”**, se emplean formas de resolver conflictos a través de guiones que los propios adolescentes construyen. Allí se intenta poner énfasis en los pasos trabajados para la resolución de problemas y la reflexión sobre formas de abordar situaciones conflictivas en el liceo de manera no violenta.

Dramatización

La propuesta consiste en la dramatización de algunas situaciones conflictivas que pueden surgir en el salón de clase o el liceo, producidas por los adolescentes a través de tres etapas. En un primer momento, a nivel individual, se describen muy brevemente situaciones que hayan vivido o conozcan. Luego son procesadas en 3 o 6 equipos conformados por un máximo de 8

integrantes, hasta formar una historia. En un tercer momento, se dramatiza esta historia, agregando un fin que da solución al problema presentado. Se discuten –moderado por el docente– las ventajas y desventajas de las soluciones propuestas, a corto y a largo plazo, con particular atención en cómo ciertas soluciones puedan reproducir la violencia (*se sugiere una duración de 40 min.*).

1era parte
/ 15min
apertura

-desarrollo

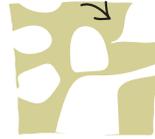
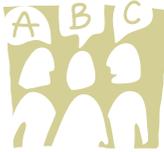
Se retoman los principales puntos abordados en el taller anterior y se les pregunta a los adolescentes si recuerdan los pasos empleados en la resolución de problemas [se recomienda al docente escribirlos en el pizarrón con el fin de enfatizar las ideas]. Para llegar a soluciones eficaces, se necesita tomar en cuenta primero el problema, y las condiciones en las que se presenta, para después pensar posibles soluciones. La mejor solución es la que sea más probable de generar consecuencias favorables, a corto y largo plazo. A partir de allí se establece el nexo con este taller, presentando los objetivos y las actividades de este encuentro.

2da parte
/65 min

actividad
central



La actividad Dramatización abarca tres momentos.

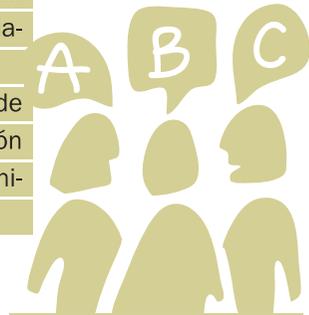


1er

↓ En el primer momento se conformarán tres grupos con un máximo de ocho adolescentes cada uno (en grupos con más de 24 adolescentes, se recomienda trabajar con 6 grupos). Posteriormente se explica la consigna:

“Les voy a entregar una hoja a cada uno. La idea es que en ella de forma individual describan brevemente un evento conflictivo en el liceo, sin que necesariamente hayan estado involucrados personalmente.

Por ejemplo: que los de tercer año pidan peaje a los de primero cuando pasan por la escalera. La descripción no puede llevar más de 3 renglones y debe ser anónima.



Se les da unos minutos a los adolescentes para anotar un evento.

Es importante que el docente se acerque a los adolescentes con el fin de ayudarlos.

↓ 2do

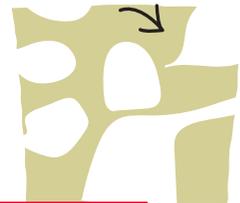


En un segundo momento en cada grupo se comparten entre ellos las situaciones pensadas. El docente da la consigna:

“Ahora tienen que armar una historia, usando los eventos de todos los integrantes del grupo. Es importante que estén reflejados todos los aportes iniciales, y que la historia no lleve más de 10 renglones.”

Para esta parte se contemplan unos minutos para el intercambio. El docente acompaña a los grupos para favorecer el mismo.

→ 3er



A medida que vayan completando las historias, se les dará la siguiente consigna a los adolescentes:

“Ahora tienen que pensar qué solución tiene esta situación que armaron. Discutan cuáles son las ventajas y desventajas de todas las soluciones que proponen y procuren seleccionar la más eficiente para resolver el problema. Después deberán actuar la situación y la solución que pensaron. Es importante que todos tengan un rol en la presentación, y que cada uno tenga un papel con el que se sienta más cómodo. La idea es que armen el guión oralmente.”

En esta parte de la actividad es importante poner el énfasis en el análisis y la discusión de las posibilidades de resolución del conflicto y que seleccionen la que ellos creen que es la mejor para ese problema. Al finalizar cada una de las dramatizaciones se intercambia de forma plenaria sobre la escena, con énfasis en la solución propuesta y su justificación a la luz de la historia. El docente oficia de regulador de la discusión.

Sugerencias para el intercambio:



- ¿Cómo se les ocurrió esta solución? ¿Alguna vez les pasó algo así? ¿Conocen a alguien que haya tenido que hacer eso?
- ¿Cuáles fueron las soluciones que habían planteado previamente? ¿Por qué creen que la que eligieron fue la mejor? ¿Qué fortalezas tiene?
- ¿Cuáles son las consecuencias negativas que pueda generar la solución escogida? ¿Cómo consideran el balance entre consecuencias positivas y negativas?

Luego que pasen cada uno de los grupos se habilitará un espacio de intercambio en torno a lo representado y se hará particular énfasis en cómo podemos resolver los conflictos, qué formas son las que mejor nos pueden hacer sentir y cuáles tienen consecuencias negativas.

3era parte / 10min cierre

Se cierra la actividad retomando los principales emergentes surgidos. Se le devuelve al grupo aspectos relevantes del proceso que se viene realizando hasta el momento, tal como:

- Todos compartimos experiencias conflictivas y preocupaciones en el liceo.
- Cada situación tiene diferentes posibilidades.
- La mejor solución es la que sea más probable de generar consecuencias favorables a largo plazo.

Se deja un espacio para que los participantes comenten las actividades y contenidos trabajados hoy.



Recursos adicionales: López, A. (2014). *Manual de psicodrama pedagógico: sus técnicas y aplicaciones para Inicianes*. México D.F: Editorial Palibrio.





taller

"Portadores de cambios"

Dimensión
Conciencia
Regulación
Planificación



-objetivos

- Practicar los pasos ya trabajados sobre la resolución de problemas, aplicados a un problema real.
- Elaborar propuestas que puedan contribuir a la mejora de la convivencia en el liceo y barrio.
- Fortalecer el rol de cambio que pueden tener los adolescentes en temas de convivencia, reconociendo el vínculo entre convivir en el barrio y el liceo.

-recursos

- Hojas para anotar propuestas (anexo)
- Pizarrón
- Hoja grande (papelógrafo, 1/4W o 1/2W) para elaborar el afiche
- Colores
- Lápices y gomas
- Marcador para pizarrón

En este taller se trabaja en la resolución de problemas a partir del diseño de propuestas que puedan contribuir a mejorar la convivencia en el liceo y el barrio. En primera instancia se realiza una puesta en común sobre lo que los adolescentes perciben como problemas actuales para la convivencia en su liceo y/o barrio, mediante la técnica **Lluvia de ideas**.

Luego, en equipos de hasta 5 integrantes, deben seleccionar uno de esos problemas y elaborar propuestas realizables para resolverlos, aplicando el abordaje para la resolución de problemas en la actividad **Participación comunitaria**. A través de la discusión de problemas y el intercambio de ideas para su resolución, se trabaja la noción de que la violencia se reproduce por mecanismos similares, por más que se manifieste en el barrio o el liceo, y que cada uno tiene el potencial para aportar a una solución integral.

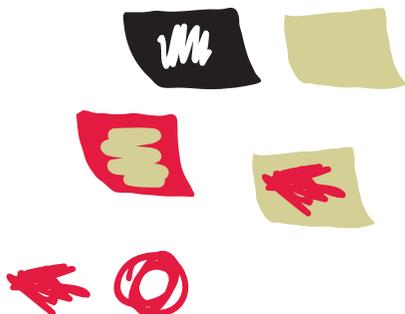
Lluvia de ideas

Consiste en una actividad grupal que se utiliza para facilitar el surgimiento espontáneo de ideas sobre un tema determinado, pudiendo ser ideas nuevas o conceptos previamente adquiridos. En este caso, la consigna apunta a conocer aquellas ideas o pensamientos que tienen los adolescentes en relación a las palabras Convivencia y Problemas de convivencia. Se escribe la palabra disparadora en el pizarrón, y luego se permite a los adolescentes de forma ordenada, aportar sus ideas. En la discusión se profundiza sobre los problemas que se presentan en el barrio y el liceo, y la relación entre ellos (*se sugiere una duración de 15 min.*).



Participación comunitaria

Actividad en la cual se conforman equipos de hasta 5 integrantes en el que ofician de grupo que presenta una propuesta al zonal del barrio. Los equipos deben elegir un problema de convivencia en el liceo o el barrio, y elaborar una propuesta viable para abordarlo.



-desarrollo

La elaboración de la propuesta está guiada por las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema, cómo se genera y mantiene? ¿Qué idea tienen para solucionarlo?: o sea, ¿Qué proponen hacer? ¿Para qué/quiénes? ¿Cómo o con qué/quiénes?, y finalmente: ¿Qué idea? ¿Para qué? ¿Para quiénes? ¿Cómo? y ¿Qué resultados esperan de la intervención? (anexo). Finalmente deben armar un afiche para dar a conocer su propuesta a la comunidad. Un aspecto fundamental para esta actividad es que las propuestas sean realistas y que puedan llegar a ser llevadas a cabo por los propios estudiantes acompañados por un docente (se sugiere una duración de 40 min.)

1era parte
/ 15min
apertura

Se comienza el taller retomando lo trabajado en el encuentro anterior, donde se abordó la resolución de conflictos en la vida cotidiana. Hoy seguimos trabajando el abordaje para la resolución de problemas, específicamente frente a problemas que se presentan de convivencia en el liceo y el barrio. Se explicitan las actividades y los objetivos para este día.

2da parte
/60 min

actividad
central

Se comienza el intercambio planteando la técnica **Lluvia de ideas**. Se sugiere escribir la primera palabra disparadora en el pizarrón, para luego iniciar la dinámica proponiendo a los adolescentes pensar y compartir espontáneamente - como si fuera una lluvia de ideas o pensamientos - todo lo que se ocurre cuando piensan en la palabra.

Las palabras disparadoras para esta actividad son:

Convivencia y **Problemas de convivencia**.

Para cada palabra, se brindará un espacio de unos minutos para que los adolescentes comenten en forma espontánea pero ordenada, lo que se les ocurra aportar sobre el tópico dado. Es importante que el docente maneje como mediador el intercambio, mientras anota en el pizarrón alrededor de la palabra disparadora aquellas ideas aportadas por los adolescentes.

El docente guía la discusión profundizando sobre las siguientes preguntas:

Las sugerencias para el intercambio son:

- ¿Qué entienden por convivencia? ¿Qué la facilita? ¿Es lo mismo convivir en el liceo, el barrio y la familia? ¿Qué lo hace distinto o similar?
- ¿Qué consideran problemas de convivencia? ¿Cuáles son problemas de convivencia en el liceo y el barrio? ¿Son distintos o similar?
- ¿Estos problemas pueden ser solucionados? ¿Por qué si, no?



Se analizan en conjunto, cuáles de estos problemas podrían ser potencialmente abordados, como punto de partida para la siguiente actividad.

Se continúa conformando grupos de hasta 5 integrantes y se presenta la actividad **Participación comunitaria** preguntando a los adolescentes si saben lo que es el Presupuesto Participativo.

El docente explica que los municipios hacen un llamado cada dos años para que los vecinos propongan ideas para hacer reformas y mejoras en el barrio.

Después se hace una votación popular y a la propuesta más votada se le otorga un presupuesto para que sea ejecutada.

Para profundizar, se pregunta a los adolescentes si conocen alguna propuesta que se haya presentado en su barrio y específicamente qué problema pretendía solucionar. Se genera un espacio de intercambio.



Luego, se plantea que hoy tendrán la posibilidad de proponer ideas para mejorar la convivencia en el liceo y el barrio, eligiendo uno de los problemas mencionados en la **Lluvia de ideas** como punto de partida.

Se puede plantear la siguiente consigna:

“Imaginen que hoy van a presentar una propuesta en el municipio y que tienen la posibilidad de hacer algo para mejorar la convivencia en el liceo o el barrio. Ustedes, como integrantes de la comunidad, deben armar una propuesta para aportar a la solución de uno de los problemas que surgió en la actividad anterior. Para que los vecinos puedan conocer sus propuestas, deberán presentarla a través de un afiche. Primero, para elaborar la propuesta del equipo, deben elegir un problema y responder a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el problema, cómo se genera y mantiene? ¿Qué idea tienen para solucionarlo?: o sea, ¿Qué proponen hacer? ¿Para qué/quienes? ¿Cómo o con qué/quienes? y finalmente: ¿Qué resultados esperan de la intervención? Es importante que las propuestas sean lo más explícitas posibles y que sean realistas, esto quiere decir que puedan ser llevadas a cabo en caso de ser votados por los vecinos del barrio”



Se entrega a cada equipo un lápiz, una hoja con las preguntas guía para redactar la propuesta (anexo), y la hoja grande con colores para la elaboración del afiche. Se propone que los equipos dispongan de un tiempo prolongado para elaborar la propuesta y el afiche, mientras el docente pasa por los diferentes equipos orientando y aclarando dudas, poniendo énfasis en los pasos para la resolución de problemas:

Identificación de la situación problemática. Esclarecer y comprender el problema, teniendo en cuenta toda la información que tenga disponible de la situación o la problemática a resolver.

Generación de alternativas para solucionar el problema. Focalizar sobre el objetivo de la resolución del problema, identificando potenciales formas de resolverlo, incluyendo soluciones tanto tradicionales como originales.

Elegir la opción más adecuada para resolver el problema. Anticipar las consecuencias de las diferentes propuestas de solución y elegir la más efectiva.

Implementación. Implementar y verificar la solución. En este caso implica pensar acerca de los resultados esperados y cómo mantenerlas en el tiempo y monitorearlas.

Una vez culminado el tiempo, se pasa a una instancia de plenario en donde los diferentes equipos presentan sus propuestas y se analizan los problemas y sus posibles soluciones a través de algunas preguntas guías:

- ¿Cuál problema eligieron y por qué? ¿Por qué creen que es relevante trabajar ese tema?
- ¿En qué consiste la propuesta que están presentando?
- ¿Por qué eligieron esa opción y no otra?
- ¿Qué esperan lograr con esta intervención? ¿De qué dependerá su éxito?
- ¿Es una propuesta realista? En caso de serlo: ¿Por qué no lo estamos haciendo todavía?

3era parte / 15 min cierre

Se cierra el encuentro retomando la posibilidad de pensar soluciones para problemas complicados, y el potencial de cada uno para actuar acorde a ellas, para aportar a una mejor convivencia, tanto dentro del liceo como en el barrio, se pone énfasis en:

- La relación entre convivir en el barrio y en el liceo: por más que se trata de espacios diferentes, se superponen y se dejan guiar por las mismas dinámicas.
- Considerar a los adolescentes como actores activos del cambio en la comunidad, con una gran potencia para pensar, crear e implementar propuestas en el liceo o el barrio.
- La convivencia es un tema que nos implica a todos y como tal, todos podemos pensar ideas y actuar acorde con ellas.



Recursos adicionales: Información sobre presupuesto participativo en:
<http://presupuestoparticipativo.montevideo.gub.uy>.

10

taller

“¡Nos vamos picando!”



Dimensión
Actividad
de cierre

-objetivos

- Evaluar los contenidos y el formato de los talleres.

- Evaluar y reflexionar sobre el proceso realizado a lo largo del programa a nivel individual.

- Devolver al grupo a modo de resumen, aspectos relevantes y destacados de las estrategias trabajadas.

-recursos

- Paletas de puntajes (anexo)

- Casilla de *Twitter* (anexo)

- Lapiceras, lápices y gomas

-resumen

10
PiCA

En esta actividad se retoman los temas y actividades abordados a lo largo del programa, y se hace una evaluación grupal de los mismos a través del juego *Picamatch*. Por último, se facilita una instancia de reflexión individual sobre el programa, mediante la actividad *Tweet* en *Twitter*, finalizando con una puesta en común a nivel grupal.

Picamatch

Actividad de evaluación en equipo, en el cual se discuten los aportes y debilidades de cada taller realizado para llegar a un puntaje de 1 al 10. Cada equipo expone su nota mediante paletas de puntajes, y luego la justifica (se sugiere una duración de 30 min.).



Tweet en Twitter

Actividad individual que invita a los adolescentes de hacer una evaluación personal de los aprendizajes y percepciones adquiridas a través del programa en su globalidad. La evaluación se plasma en un mensaje de un máximo de 140 caracteres, como si fuera un mensaje - *Tweet* - en *Twitter* (se sugiere una duración de 20 min.).



-desarrollo

1era parte
/ 15min
apertura

Se inicia el encuentro aclarando que será el último del programa. El docente retoma los objetivos generales del programa (presentados en el primer taller) y presenta los objetivos de la actividad de hoy. Se pone énfasis en que hoy es importante que cada uno piense en lo trabajado en los encuentros anteriores, y se anime a transmitir lo que les pareció cada taller.



2da parte
/60 min

actividad
central

Se introduce la actividad **Picamatch**. Para la misma se forman tres equipos. Luego se les entrega a cada grupo sus paletas de puntos.

Se explica la dinámica de la actividad, por ejemplo:



“Vamos a pensar en los talleres que hemos compartido en las últimas semanas, y me gustaría saber su opinión de cada uno. Para eso vamos a jugar a **Picamatch** un juego en el cual repasamos uno por uno de los talleres que hemos hecho y cada equipo debe calificarlo con un puntaje del 1 al 10, siendo 1 el puntaje más bajo y 10 el más alto.

Para ponerse de acuerdo dentro del equipo, deben discutir primero qué les pareció cada taller, qué les gustó, cómo les aportó y qué se debería mejorar, para luego llegar a su puntaje.”



Se inicia con la evaluación del taller

utilizando algún recurso del taller para hacerles acuerdo (ej.: el perfil de *Facebook*).

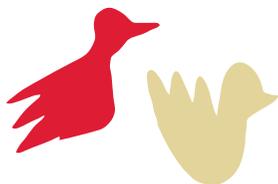
Luego los equipos cuentan con algunos minutos para discutir y justificar la nota, centrándose en dos ideas centrales:

- ¿Qué les aportó el taller?
- ¿Cómo podría ser mejorado?



Cerrando la discusión en equipo, el docente pide que cada equipo muestre simultáneamente su nota levantando la paleta de puntaje. *El docente da la palabra a un equipo, para que exponga su justificación de la nota.* Luego se pasa a los otros equipos para que compartan su evaluación.

Este proceso se realiza consecutivamente para cada taller. El docente regula el tiempo de evaluación y exposición, y modera la discusión en equipos si fuera necesario. Se recomienda ir mostrando a los adolescentes los anexos de la Guía o los materiales utilizados en cada taller para facilitar el recuerdo de lo realizado en cada uno de ellos.



En una última actividad, **Tweet en Twitter**, se invita a los adolescentes a hacer una evaluación personal de los aprendizajes y conocimientos adquiridos a través del programa. Se entrega a cada alumno una hoja para escribir su Tweet (anexo), y se explica la consigna.

Por ejemplo:

“Ahora quiero que piensen qué cosas han aprendido en estos talleres juntos, qué aspectos destacan o consideran que son importantes a tener en cuenta de ahora en más, cómo les ha servido para la vida diaria. Tómense unos minutos para pensarlo, y luego deben compartir su opinión mediante un Tweet - en Twitter, en máximo 140 caracteres”.

Se deja un tiempo para realizar la actividad y posteriormente se invita a los adolescentes que compartan sus producciones en voz alta. Luego se pide que entreguen sus Tweets al docente.

3era parte
/ 15min
cierre

10
PICA

El docente retoma los principales aportes del programa tal como han surgido de las evaluaciones de los adolescentes.

PICA agradece la participación
y se destaca su trabajo realizado en los talleres.



Por cualquier comentario, opinión, reflexiones que se quieran compartir y transmitir, pueden contactarse con el equipo a través del mail: picauruguay@gmail.com





ANEXOS

● Bibliografía

● Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: risk and resilience in children and families. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 296-315.

● ANEP (2010). *Situaciones de violencia doméstica en adolescentes*. Montevideo: ANEP.

● ANEP - CODICEN (2012). Proyecto Promoción de Convivencia Saludable. Montevideo: ANEP - CODICEN.

● ANEP- CODICEN (2017). Marco Curricular de Referencia Nacional. Montevideo: ANEP - CODICEN.

● Arias, M. A., Martínez, M., Parafita, D., & Sarthou, H. (2012). *La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos*. Montevideo: Ediciones Trilce.

● Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford: Prentice-Hall.

● Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175-1184.

Bibliografía

- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Wolters Kluwer.

- Borofsky, L., Kellerman, I., Baucom, B., Oliver, P., & Margolin, G. (2013). Community violence exposure and adolescents' school engagement and academic achievement over time. *Psychology of Violence*, 3(4), 381-395.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.

- Cloitre, M., Koenen, K. C., Cohen, L. R., & Han, H. (2002). Skills training in affective and interpersonal regulation followed by exposure: a phase-based treatment for PTSD related to childhood abuse. *Journal of consulting and clinical psychology*, 70(5), 1067-1074.

- CODICEN (2015). *Mapa de Ruta de Promoción de la Convivencia para Instituciones de Educación Media*. Montevideo: CODICEN.

- Cohen, J., & Mannarino, A. (2008). Trauma-focussed cognitive behavioural therapy for children and parents. *Child and Adolescent Mental Health*, 13(4), 158-162.

- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.

- Cooley-Strickland, M., Quille, T., Griffin, R., Stuart, E., Bradshaw, C., & Furr-Holden, D. (2009). Community violence and youth: affect, behavior, substance use, and academics. *Clinical Child and Family Psychological Review*, 12, 127-156.

- Copeland-Linder, N., Lambert, S., & Jalongo, N. (2010). Community violence, protective factors and adolescent mental health: A profile analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(2), 176-186.

- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. (1982). Social problem solving. *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, 1, 201-274.

- Duro, E. (2008). Adolescencia y políticas públicas: De la invisibilidad a la necesaria centralidad. En Krichesky, M. (2008), *Adolescentes e inclusión educativa: Un derecho en cuestión*. Madrid: Ed. Noveduc.

- Farmer, P., Bourgois, P., ScheperHughes, N., Fassin, D., Green, L., Heggenhougen, H. K., ... & Farmer, P. (2004). An anthropology of structural violence. *Current anthropology*, 45(3), 305-325.

- Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J., & Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and psychopathology*, 21(1), 227-259.

- Giorgi, V., Kaplún, G., & Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.

- Guerra, N. G., Huesmann, L. R., & Spindler, A. J. (2003). Community violence exposure, social cognition, and aggression among urban elementary-school children. *Child Development*, 74(5), 1561-1576.

Bibliografía

- Hardaway, C., Larkby, C., & Cornelius, M. (2014). Socioemotional Adjustment as a Mediator of the Association Between Exposure to Community Violence and Academic Performance in Low-Income Adolescents. *Psychology of Violence, 4*(3), 281-293.

- Heinrich, C., Schwab-Stone, M., Fanti, K., Jones, S., & Ruchin, V. (2004). The association of community violence exposure with middle-school achievement: A prospective study. *Applied Developmental Psychology, 25*, 327-348.

- INJU - MIDES (2008). *Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ)*. Montevideo: MIDES.

- Israel, B., Schultz, A., Parker, E., & Becker, A. (1998). Review of community-based research: assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health, 19*, 173-202.

- Kennedy, T. M., & Ceballo, R. (2014). Who, what, when, and where? Toward a dimensional conceptualization of community violence exposure. *Review of General Psychology, 18*(2), 9-81.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing.

- Ludwig, K., & Warren, J. (2009). Community violence, school-related protective factors, and psychosocial outcomes in urban youth. *Psychology in the Schools, 46*(10), 1061-1073. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20444>

- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Developmental Psychopathology, 12*(4), 857-885. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579400004156>

- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1998). An ecological-transactional analysis of children and contexts: The longitudinal interplay among child maltreatment, community violence, and children's symptomatology. *Development and Psychopathology*, 10, 235-257.

- Lynch, M. (2003). Consequences of children's exposure to community violence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6 (4), 265-274.

- Melillo, A., Suárez Ojeda, E., & Rodríguez, D. (2004). Resiliencia y Subjetividad: los ciclos de la vida. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Mels, C., Derluyn, I., Broekaert, E., & Rosseel, Y. (2010). The psychological impact of forced displacement and related risk factors on Eastern Congolese adolescents affected by war. *Child Psychology & Psychiatry*, 51(10), 1096-1104. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02241.x>

- MIDES (2009). *No era un gran amor: 4 investigaciones sobre violencia doméstica*. Montevideo: Instituto nacional de las mujeres. Recuperado de http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/19680/1/8_mides_1t_ok.pdf

- Ministerio del Interior (2018). *Observatorio Nacional sobre Violencia y Criminalidad*. Montevideo: Ministerio del Interior. Recuperado de <https://www.minterior.gub.uy/observatorio/index.php/estadisticas>

- Munist, M., Satos, H., Kotliarenco, M., Suárez Ojeda, E., Infante, F. & Grotberg, E., (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.

- Munyo, I. (2012). *Los dilemas de la delincuencia juvenil en Uruguay*. Montevideo: Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.

Bibliografía

- OMS (2002). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.

- Osypuk, T., Schmidt, N., Bates, L., Tchetgen-Tchetgen, E., Earls, F., & Glymour, M. (2012). Gender and crime victimization modify neighborhood effects on adolescent mental health. *Pediatrics*, *130*(3), 472-481. <http://dx.doi.org/10.1542/peds.2011-2535>

- Paternain, R., & Sanseviero, R. (2008). *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* Montevideo: Friedrich Ebert Stiftung.

- Pérez, O. G., & Bello, N. C. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, *8* (1), 96-117.

- Riviere Pichón, E. (1975). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Rosenfeld, L., Richman, J., Bowen, G., & Wynns, S. (2006). In the face of a dangerous community: the effects of social support and neighborhood danger on high school student's school outcomes. *Southern Communication Journal*, *71* (3), 273-289.

- Salzinger, S., Feldman, R. S., Stockhammer, T., & Hood, J. (2002). An ecological framework for understanding risk for exposure to community violence and the effects of exposure on children and adolescents. *Aggression and Violent Behavior*, *7*, 423-451.

- Steinbrenner, S. (2010). Concept analysis of community violence: using adolescent exposure to community violence as an exemplar. *Issues in Mental Health Nursing*, *31*, 4-7.

- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological inquiry*, 15(1), 1-18.

- Thompson, R. A., Lewis, M. D., & Calkins, S. D. (2008). Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2(3), 124-131.

- Trajtenberg, N., & Eisner, M. (2014). *Hacia una política de prevención de la violencia en Uruguay*. Montevideo/Cambridge: University of Cambridge, UDELAR, ANEP.

- Tremaria, S. (2016). *Violent Caracas: Understanding Violence and Homicide in Contemporary Venezuela*. *International Journal of Conflict and Violence*, 10(1), 62.

- UNICEF (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y Adolescencia en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.

- UNICEF (2017). *Panorama de la violencia hacia la infancia en Uruguay 2017*. Montevideo: UNICEF.

- United Nations Office on Drugs and Crime, UNODC (2014). Global study on homicide 2013. *Trends, contexts, data*. Vienna: United Nations Office on Drugs and Crime. Viena: UNODC.

- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Uruguay. En: UNESCO, *Violencia na Escola: América Latina e Caribe* (pp. 153-205). Brasilia: UNESCO.

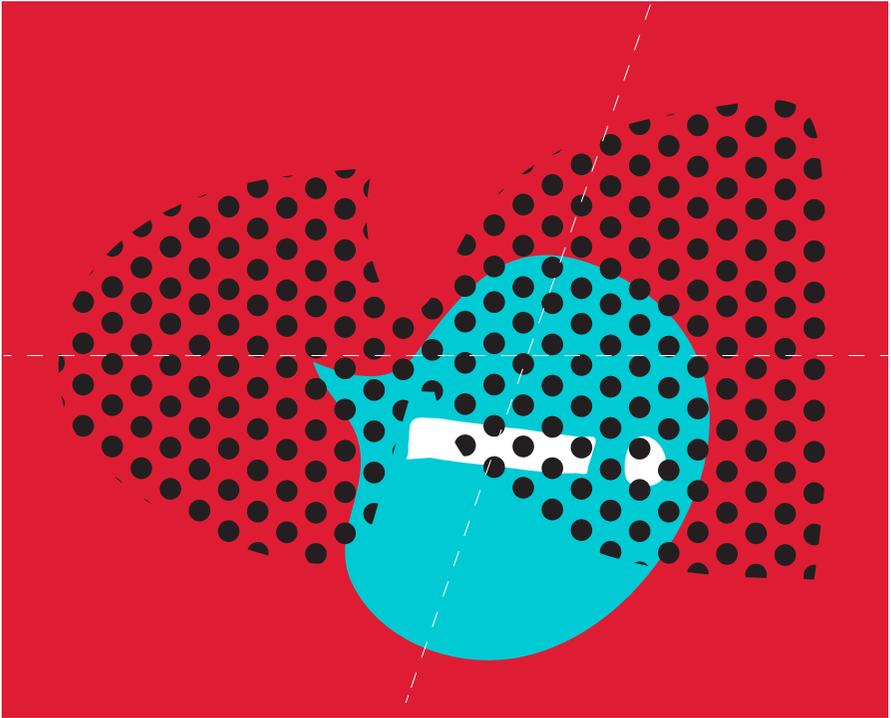
- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas: práctica educativa, conflicto escolar y exclusión social. En Paternain, R. & Sanseviero, R. (comps). *Violencia, inseguridad y miedos en Uruguay. ¿Qué tienen para decir las Ciencias Sociales?* (pp. 143-158). Montevideo: FESUR.

- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Montevideo: ANEP.



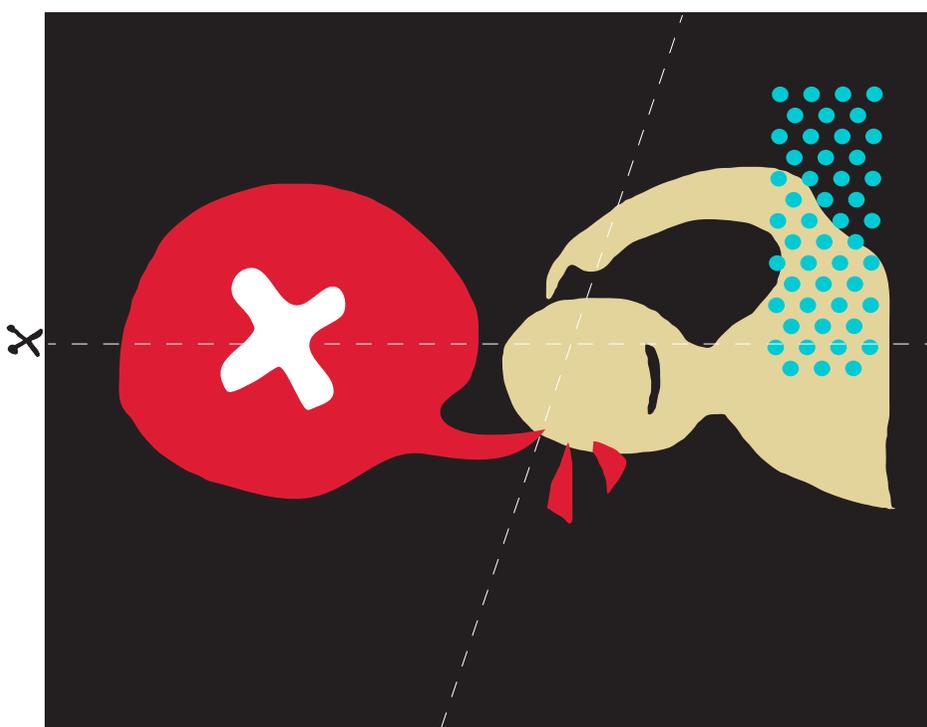
**MATERIAL
DIDÁCTICO:**

x



x





5

5

4

4

3

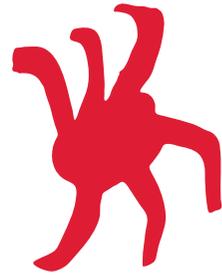
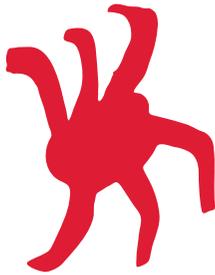
3

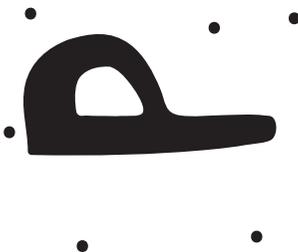
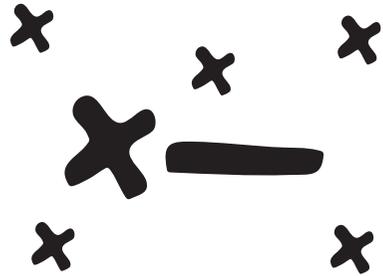
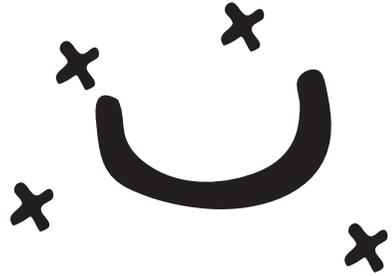
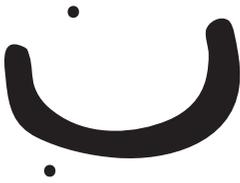
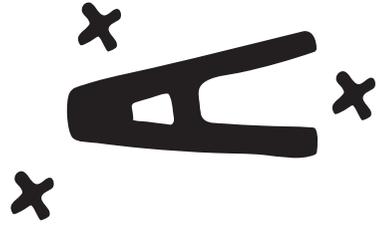
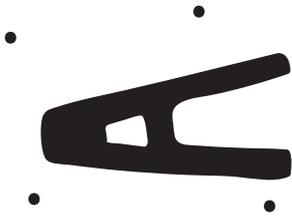
2

2

1

1





- PICAmetas

¡Hola!

PiCA

Programa de

Si estás leyendo esto es porque estás participando de **Intervención en Convivencia Adolescente**. Lo que te presentamos a continuación es un breve resumen de *qué es, qué haremos y cómo lo haremos*.

a *¿Qué es?*

Es un conjunto de actividades para trabajar la convivencia en el centro, abordando las emociones, pensamientos y conductas que tenemos en la institución y entre los compañeros. Trabajaremos específicamente algunas situaciones donde no se da la convivencia y surgen conflictos.

b *¿Qué haremos?*

Trabajar en 10 talleres que abordan las ideas que tenemos sobre la convivencia y la violencia, la influencia que tienen sobre nuestros pensamientos, emociones y conductas. También trabajamos algunas técnicas que nos ayuden a manejar las consecuencias de las situaciones violentas o estresantes que nos suceden en el liceo, en el barrio, etc., y también buscar entre todas las formas para mejorar la convivencia.

c *¿Cómo lo haremos?*

Nos encontraremos una vez por semana, durante un módulo completo de espacio. Tendremos diez encuentros consecutivos junto a un referente docente que llevará a cabo las actividades de forma lúdica y entretenida.

Cada taller está compuesto por tres partes o momentos:

1

Primera parte o apertura: es el momento inicial y de introducción a la temática para abordar en ese taller. En algunos casos se pueden realizar actividades “rompe hielo” y retomar lo trabajado en el taller anterior.

2

Segunda parte o nudo: se realizan las actividades centrales del taller, mayoritariamente en equipo, y se termina con un intercambio grupal guiado por el docente.

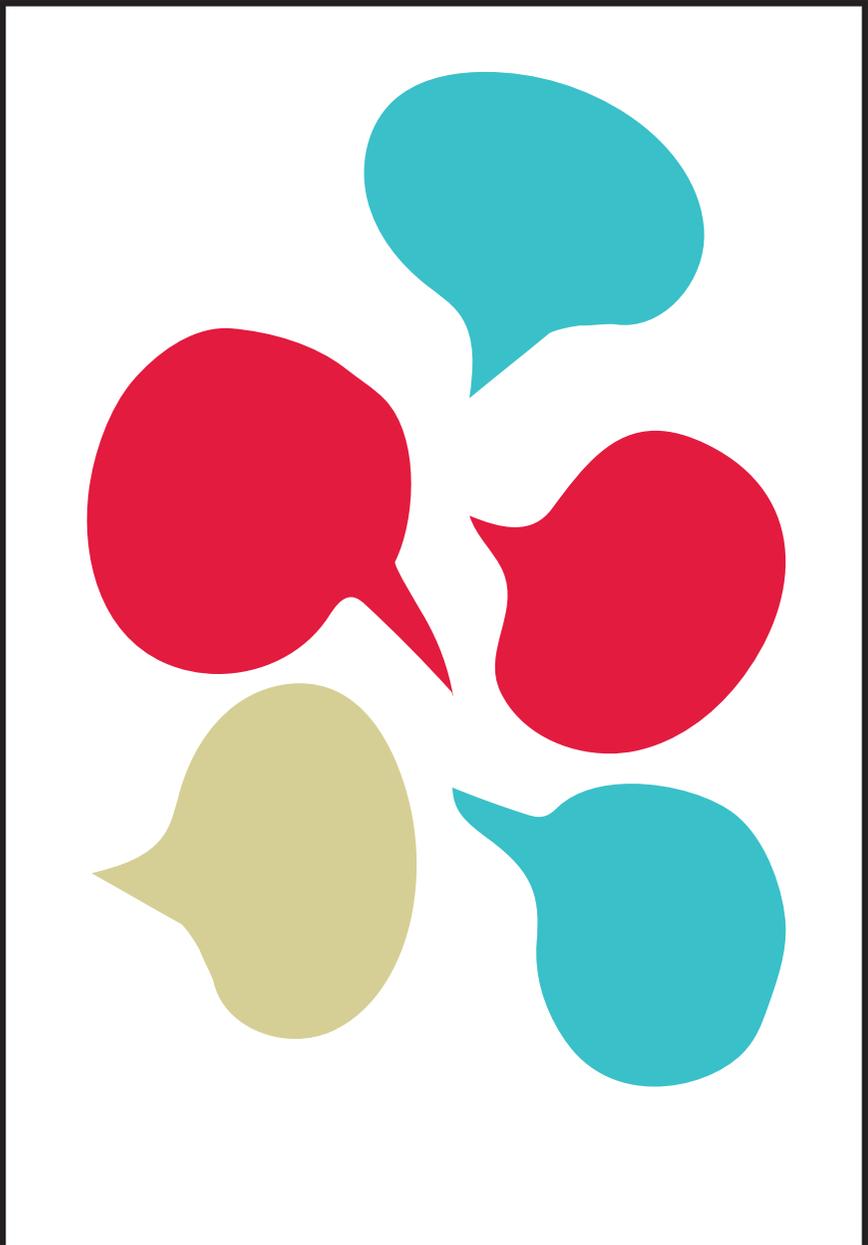
3

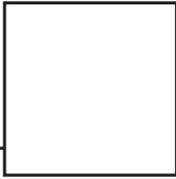
Tercera parte o cierre: es un momento de finalización del encuentro, en el cual se comparten las conclusiones y las reflexiones sobre lo trabajado en el taller.



xp

Pica en
Facebook





[Biografía](#) [Información](#) [Amigos](#) [Fotos](#) [Más](#)

Información

Intereses

Tipo de música

Comida favorita

Familia y Amigos

Acontecimientos Importantes

Fecha de nacimiento

V

I

O

L

E

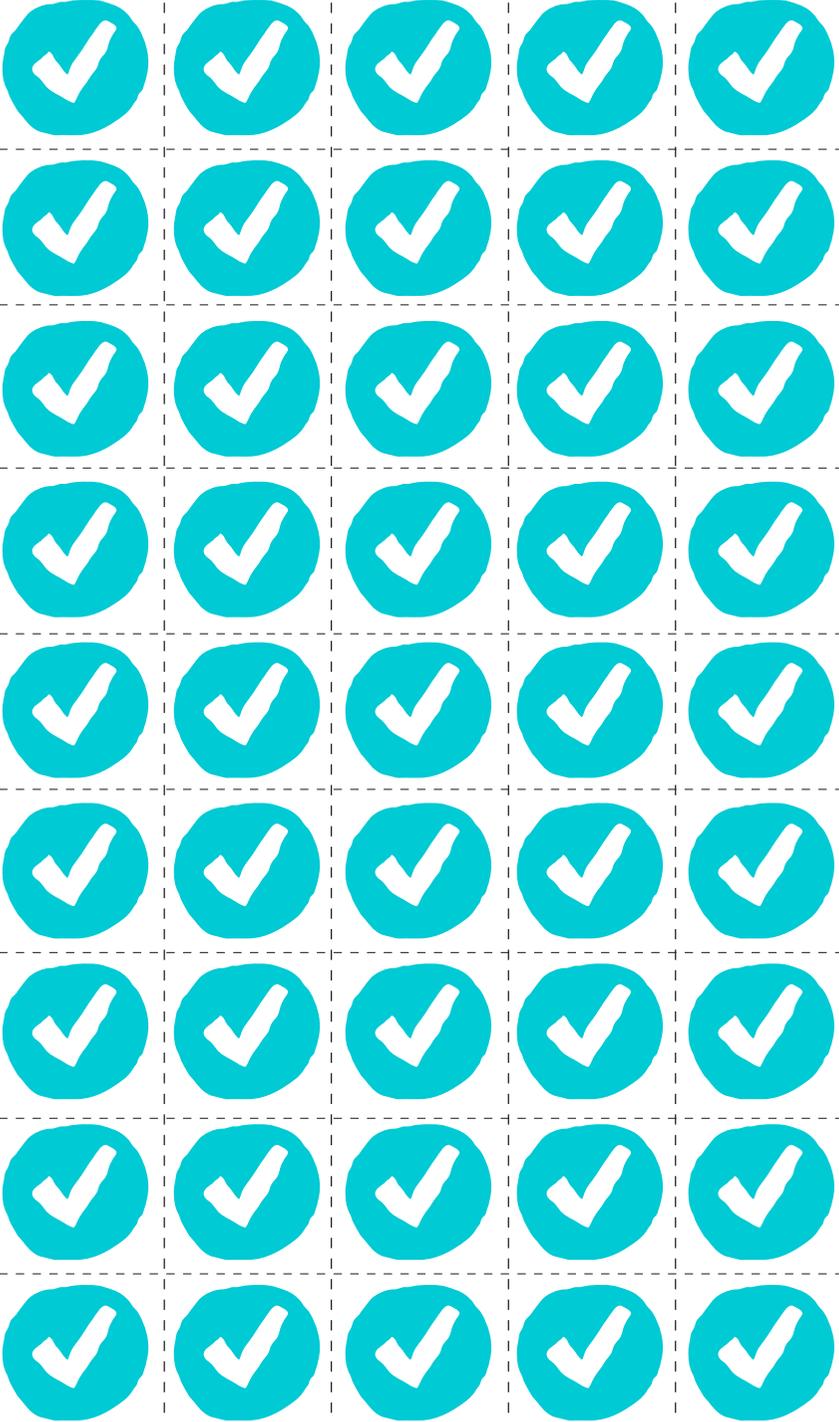
N

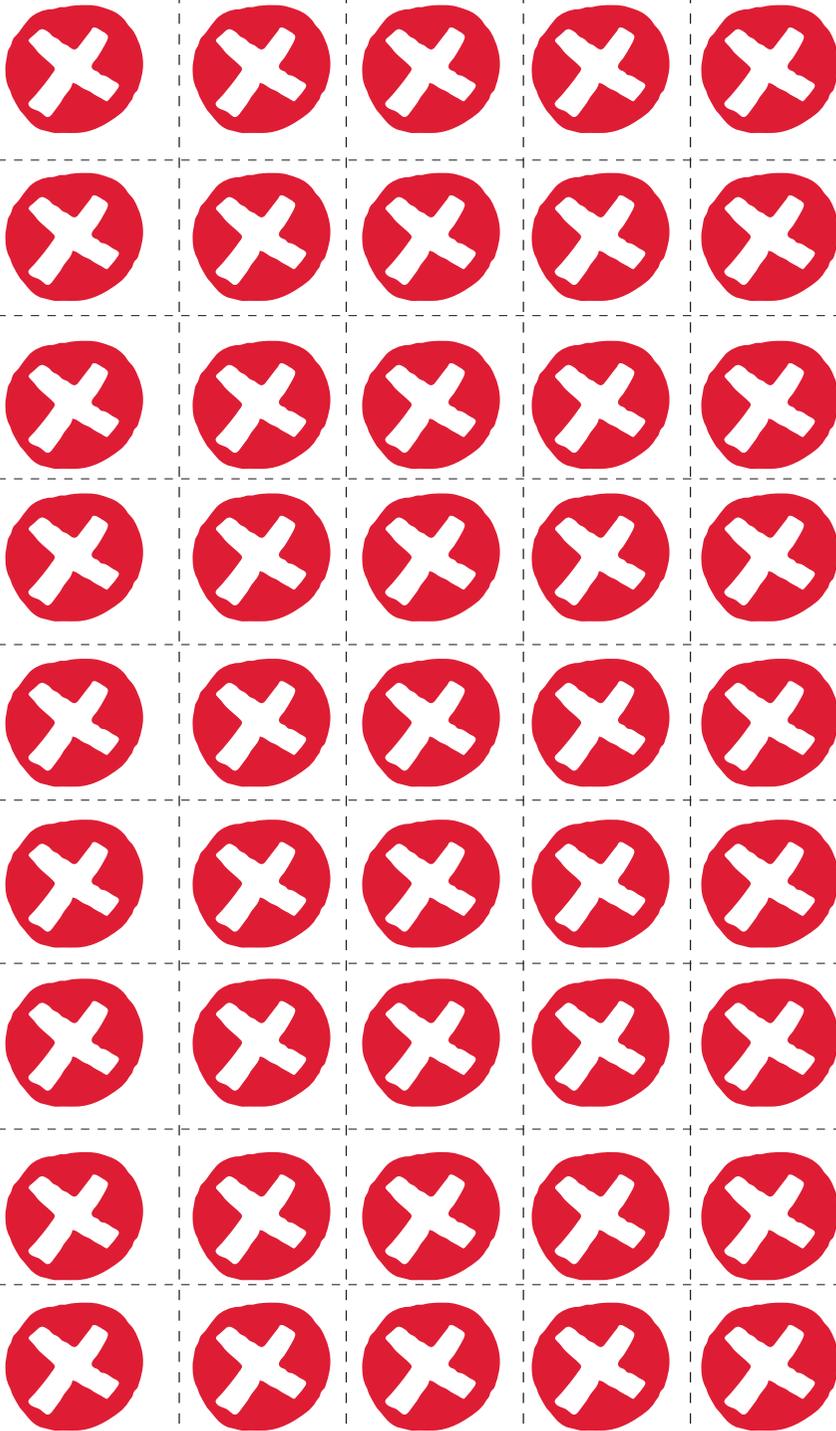
C

I

A

resumen:





 “la violencia es culpa de algunos chiquilines”

 “no te podés dejar pegar”

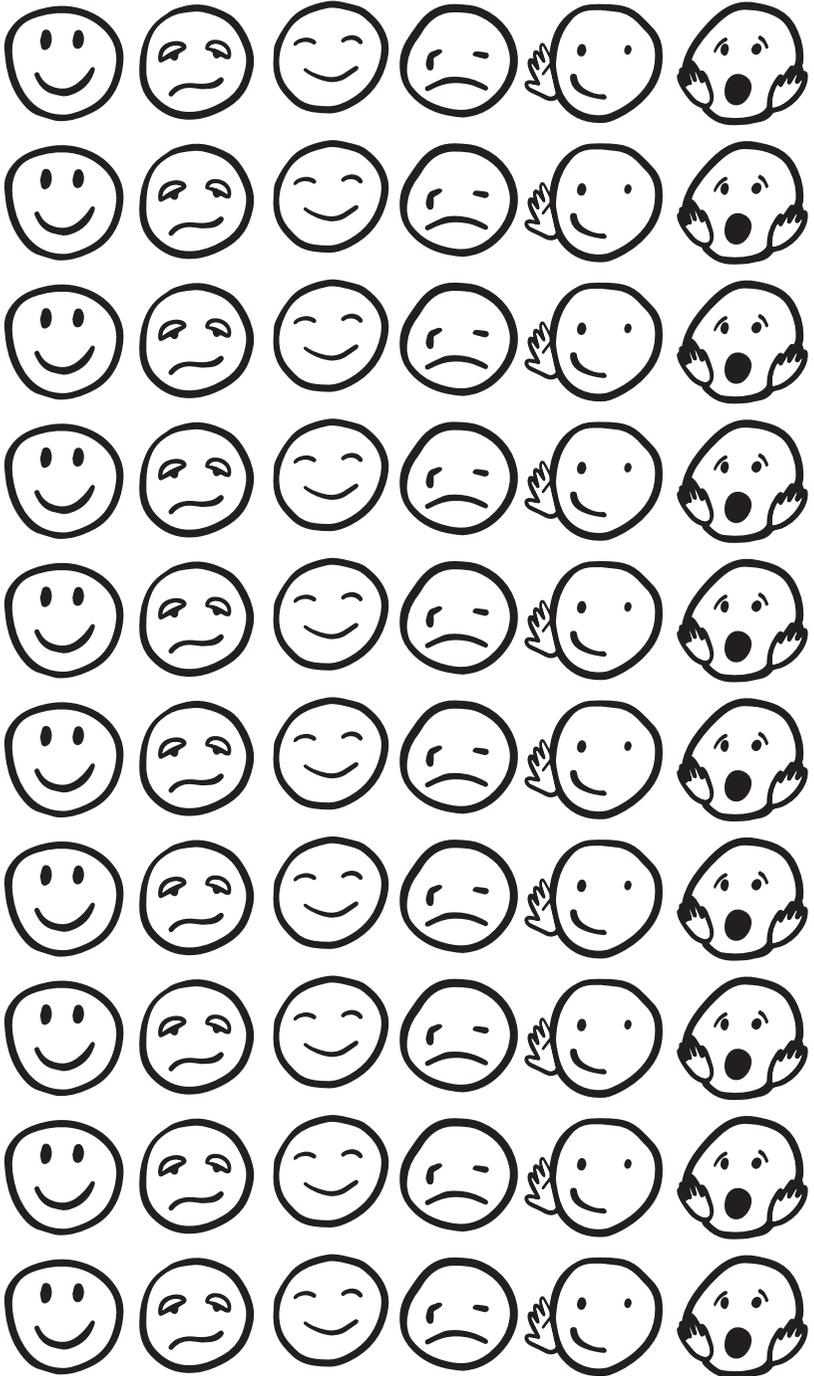
 “si le cuento a mi amigo le va a decir a todo el mundo”

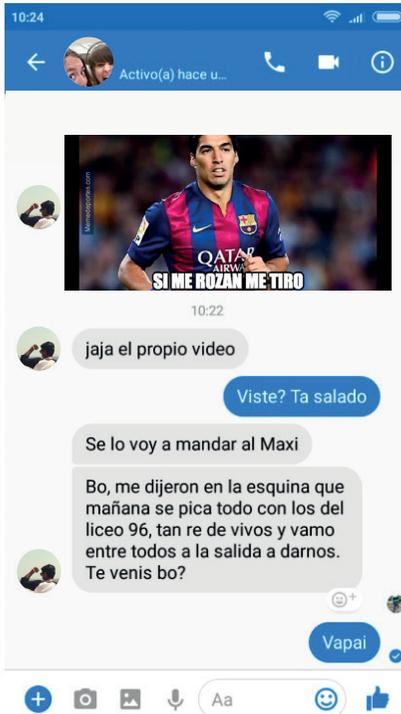
 “si le contás a la adscripta sos un buchón”

 “si el grupo te agita, te tenés que pelear”

 “cuando te miran mal, te tenés que pelear”

 “si se meten con mi amigo yo salto a defenderlo”







Nombre de la propuesta:

El problema a trabajar es...

Lo vamos a llevar a cabo haciendo...

Podrán participar...

Para lograrlo, necesitamos...

Con esta intervención esperamos...











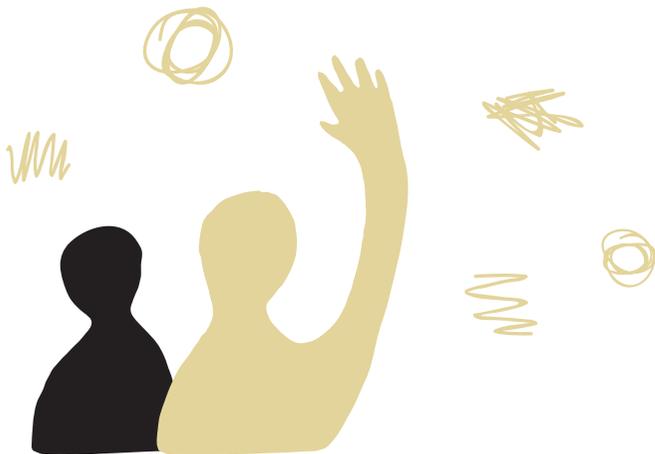




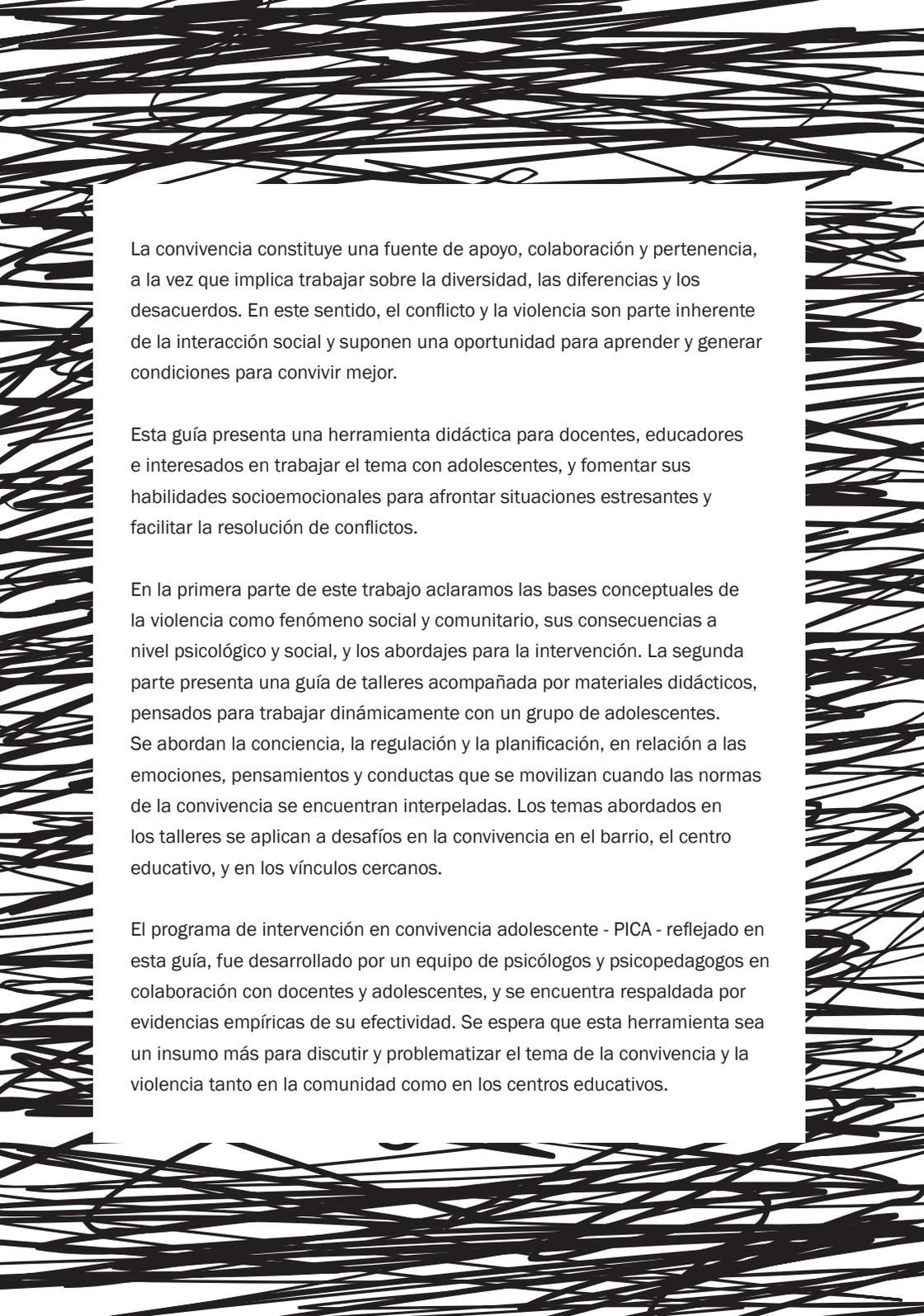












La convivencia constituye una fuente de apoyo, colaboración y pertenencia, a la vez que implica trabajar sobre la diversidad, las diferencias y los desacuerdos. En este sentido, el conflicto y la violencia son parte inherente de la interacción social y suponen una oportunidad para aprender y generar condiciones para convivir mejor.

Esta guía presenta una herramienta didáctica para docentes, educadores e interesados en trabajar el tema con adolescentes, y fomentar sus habilidades socioemocionales para afrontar situaciones estresantes y facilitar la resolución de conflictos.

En la primera parte de este trabajo aclaramos las bases conceptuales de la violencia como fenómeno social y comunitario, sus consecuencias a nivel psicológico y social, y los abordajes para la intervención. La segunda parte presenta una guía de talleres acompañada por materiales didácticos, pensados para trabajar dinámicamente con un grupo de adolescentes. Se abordan la conciencia, la regulación y la planificación, en relación a las emociones, pensamientos y conductas que se movilizan cuando las normas de la convivencia se encuentran interpeladas. Los temas abordados en los talleres se aplican a desafíos en la convivencia en el barrio, el centro educativo, y en los vínculos cercanos.

El programa de intervención en convivencia adolescente - PICA - reflejado en esta guía, fue desarrollado por un equipo de psicólogos y psicopedagogos en colaboración con docentes y adolescentes, y se encuentra respaldada por evidencias empíricas de su efectividad. Se espera que esta herramienta sea un insumo más para discutir y problematizar el tema de la convivencia y la violencia tanto en la comunidad como en los centros educativos.