

**Pi\*CA** Herramientas  
para el abordaje  
de la convivencia

Reflexiones y estrategias para trabajar  
la convivencia en espacios educativos

Cindy Mels, Diego Cuevasanta,  
Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi



**UCU**

Universidad  
Católica del  
Uruguay



El presente trabajo fue ideado y redactado por Cindy Mels, Diego Cuevasanta, Leticia Lagoa y Gabriela Collazzi, en el marco del proyecto de investigación «Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TIC: formación docente y evaluación de impacto».

La investigación que da origen a los resultados presentados en esta publicación recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación bajo el código FSED\_2\_2018\_1\_150661.

Para contactar al equipo:

<https://picauruguay.wordpress.com>

picauruguay@gmail.com

Instagram: @picauruguay

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

El trabajo abarca a las niñas, los niños y a las y los adolescentes en su totalidad. El uso del masculino genérico es un criterio de economía del lenguaje. Busca permitir una lectura fluida y no tiene una connotación discriminatoria.

Como citar a este trabajo:

Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., y Collazzi, G. (2021).

*PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos.*

Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

<https://doi.org/10.22235/pica.2021>

e-isbn: 978-9915-9384-6-2

Servicio de Publicaciones UCU. Centro Ágora



**Reflexiones y estrategias para trabajar  
la convivencia en espacios educativos**

**Cindy Mels  
Diego Cuevasanta  
Leticia Lagoa  
Gabriela Collazzi**



Con apoyo de



Fundación **Ceibal**

# CONTENIDOS

## INTRODUCCIÓN

Promover la convivencia en espacios educativos / 8

## PARTE 1 REFLEXIONES

1. APROXIMACIÓN A UN ABORDAJE CONCEPTUAL DE LA CONVIVENCIA / 13
  - 1.1. Los vínculos que constituyen una comunidad / 13
  - 1.2. Comunidad educativa / 15
  - 1.3. Convivencia y diversidad / 18
  - 1.4. Convivencia en contextos educativos / 19
2. FISURAS EN LA CONVIVENCIA: LA VIOLENCIA / 24
  - 2.1. El espectro que compone la violencia / 24
  - 2.2. Clasificaciones incompletas de un fenómeno social / 27
  - 2.3. Violencia en las instituciones educativas: las incivildades y los límites difusos de la violencia / 29
  - 2.4. El impacto de la violencia en las emociones, conductas y creencias de niños, niñas y adolescentes / 32
3. LA PARTICIPACIÓN EN CLAVE DE CONVIVENCIA / 35
  - 3.1. La participación de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo / 35
  - 3.2. Las funciones de la participación / 37
  - 3.3. Las diferentes caras de la participación / 39
  - 3.4. El abordaje de la participación como práctica cotidiana / 43

## 4. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA LA CONVIVENCIA / 48

- 4.1. Habilidades socioemocionales y la formación ciudadana / 48
- 4.2. Habilidades socioemocionales que favorecen la convivencia: la regulación emocional / 50
- 4.3. La resolución de problemas sociales / 53
- 4.4. El desarrollo de las habilidades socioemocionales / 56
- 4.5. El abordaje cotidiano de las habilidades socioemocionales en clave de convivencia / 59

## PARTE 2 PROPUESTA DE TALLERES / 65

1. Proceso de construcción de la propuesta didáctica / 65
2. Lugar de la propuesta en un abordaje integral de la convivencia / 68
3. Elementos y estructura de la propuesta / 70
4. Rompiendo recetas: claves para el uso de la herramienta didáctica / 75
  - 4.1. Claves para el trabajo en equipos / 77



CONTENIDOS

TALLERES



"¡Hay pica!"  
/ 80



"Te PICA una idea"  
/ 88



"¡Frio! ¡Caliente!"  
/ 96



"Convivencia"  
/ 104



"Actorazos"  
/ 112



Relaj(ad)o  
/ 120



"Yo pienso que..."  
/ 130



"Geo-emociones"  
/ 140



"Miradas PICAdas"  
/ 150



"En-red-ados"  
/ 160



"La telenovela"  
/ 168



"Participación colgada"  
/ 176



"La (in)convivencia"  
/ 186



"Portadores de cambios"  
/ 194



Nos vamos picando  
/ 202

Bibliografía  
/ 211  
Anexos  
/ 218



## INTRODUCCIÓN:

### Promover la convivencia en espacios educativos

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

Este proceso se construye de forma colectiva. Implica fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, acordar las formas de estar juntos y resolver conflictos, abordar la violencia y desnaturalizar las estructuras y las costumbres que suelen excluir o desfavorecer a algunos sectores en particular.

Promover la convivencia requiere, entre otras cosas, generar oportunidades para la participación e incidencia —mecanismos para la construcción colectiva— y para el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Estas son herramientas personales fundamentales para vincularse, manejar la diversidad, resolver problemas sociales y ejercer una ciudadanía activa.



Los espacios educativos —formales o no formales— constituyen un escenario crucial para adquirir y ejercer estas habilidades. Se aspira a que los y las niños, niñas y adolescentes adquieran los conocimientos, competencias, actitudes y valores democráticos necesarios para desempeñarse de forma responsable y autónoma en la sociedad, ejerciendo sus derechos y respetando los de los demás.

En este proceso, los educadores y directivos se presentan como facilitadores y modelos. Por eso se requiere un abordaje coherente de la convivencia, que involucre a toda la comunidad educativa. Implica cuestionar y ajustar las prácticas educativas cotidianas para instalar una cultura institucional que promueva la participación genuina y las habilidades socioemocionales necesarias para lograrla.

Si bien estos conceptos han sido adoptados por el mundo educativo (por ejemplo, a través de la Ley General de Educación n.º 18.437 y el Marco Curricular de Referencia Nacional de la ANEP), hay una considerable disparidad entre las intenciones discursivas y su aplicación en la práctica.

Como producto de los cambios profundos en la sociedad, los sistemas educativos se encuentran en un momento de desajuste, con dificultades para generar un código común que unifique todo aquello que pasa por sus instituciones. Hay grandes desafíos para los equipos educativos que deben generar prácticas valiosas y construir sentido, equilibrando viejas y nuevas demandas, sin haber sido lo suficientemente preparados para la tarea (Leoz, 2012).

Reconociendo esta realidad, el principal objetivo de este material es aportar a la reflexión y la práctica, poniendo a disposición de todos los actores educativos un marco conceptual y herramientas para abordar estos desafíos y acompañar la construcción de un marco común de trabajo sobre el tema.

En la primera parte, invitamos a la reflexión sobre algunos conceptos —comunidad y diversidad, violencia, participación y habilidades socioemocionales— que están en la base del trabajo sobre la convivencia. La segunda parte presenta una propuesta de talleres y materiales que permiten fomentar —de forma lúdica y experiencial— los conceptos desarrollados en el trabajo directo con niños, niñas y adolescentes. Invita a educadores a facilitar el trabajo grupal en torno a la conciencia, regulación y toma de decisiones, considerando las creencias, emociones y expresiones que inciden en nuestros vínculos y dinámicas sociales.

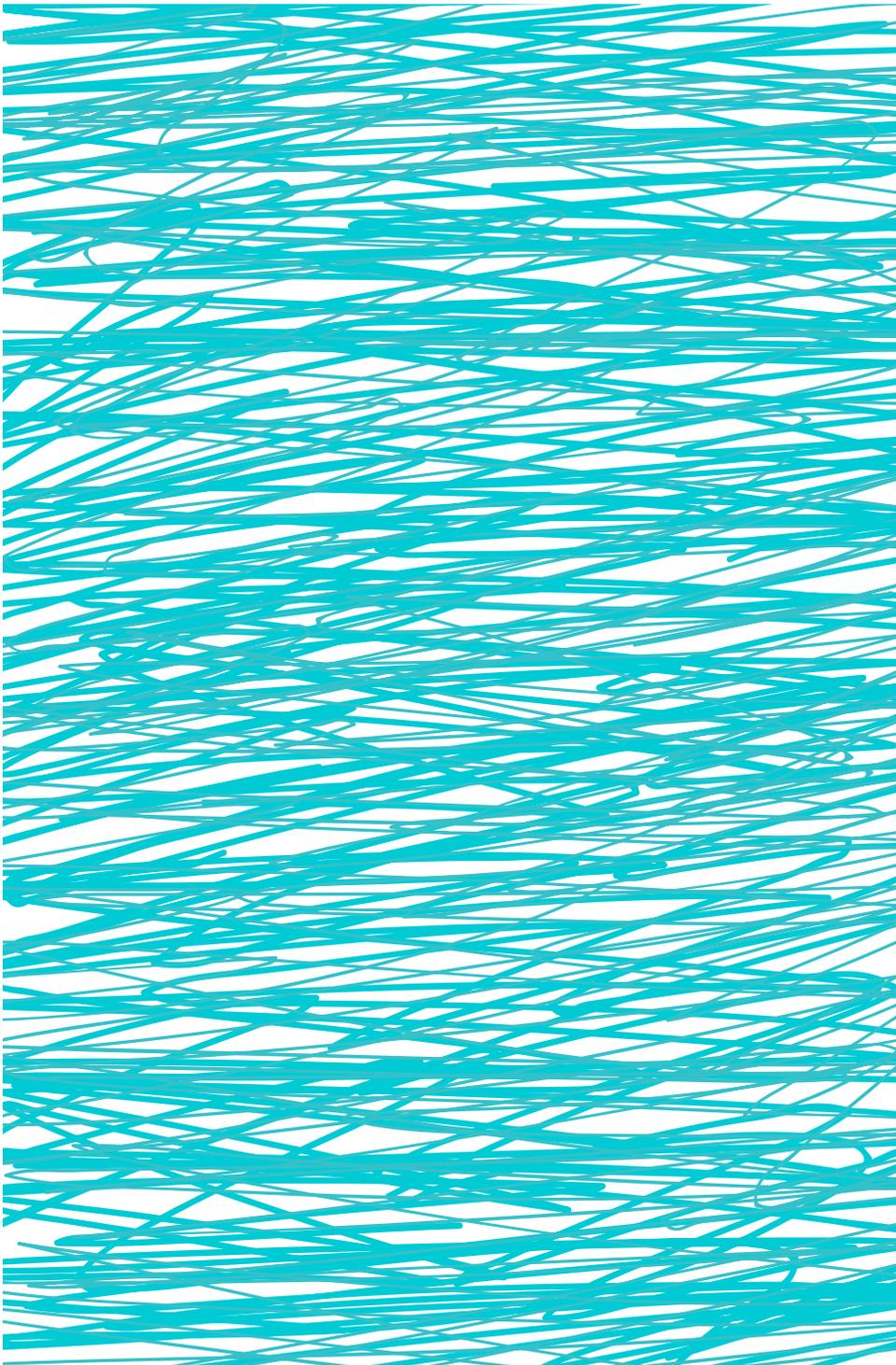
Los contenidos y materiales presentados en este trabajo fueron desarrollados en el marco del programa PICA, que desde 2015, junto a actores educativos, desarrolla herramientas educativas, basadas en evidencias, para promover la convivencia y las habilidades socioemocionales en educación media. El equipo está integrado por psicopedagogas y psicólogos y opera desde el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. Los materiales producidos en el marco de este programa se encuentran disponibles de forma libre en <http://picauruguay.wordpress.com/>.

En el proceso de elaboración de esta publicación contamos con el valioso apoyo de varias personas e instituciones que nos permitieron construir, validar y mejorar nuestras propuestas. Queremos agradecer muy especialmente a los equipos directivos, docentes, educadores y adolescentes que participaron en las actividades de desarrollo e investigación, aportando al afianzamiento de nuestras propuestas.

Si bien algunos de los contenidos de esta publicación retoman elementos de un material previamente publicado por el equipo de PICA (Mels, Cuevasanta, Lagoa y Trías, 2018) en el marco del proyecto «Violencia comunitaria y sus consecuencias emocionales, conductuales y académicas: desarrollo de una intervención educativa», este trabajo refleja los aprendizajes y evidencias recogidos por el equipo entre 2019 y 2021.

Se enmarca en el proyecto «Programa para la promoción de habilidades socioemocionales y la convivencia en educación media incorporando TIC: formación docente y evaluación de impacto», que recibió fondos de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación y de la Fundación Centro Ceibal para el Estudio de las Tecnologías Digitales en la Educación. Esperamos que sea un aporte útil para la reflexión y la práctica.





## PARTE 1: REFLEXIONES

### 1. Aproximación a un abordaje

#### conceptual de la convivencia

La convivencia constituye una fuente de apoyo, colaboración y pertenencia, a la vez que implica trabajar sobre la diversidad, las diferencias y los desacuerdos. Convivir no es meramente estar con otros. Implica vincularse, conectarse, afiliarse, remitiendo a un colectivo, lo cual nos lleva a ahondar primeramente en el concepto de *comunidad*.

#### 1.1 Los vínculos que constituyen una comunidad

Cuando hablamos de *comunidad*, a todos nos pueden venir ideas diferentes. Es uno de los términos —junto a las palabras *sociedad* y *colectivo*— que usamos indistintamente para referirnos a una agrupación de personas que comparten algo, ya sea nociones de tiempo y espacio (p. ej., los vecinos del barrio) o que tienen vínculos y pertenencia en relación con una actividad o creencia que los nuclea.

*Comunidad* es un término polisémico, complejo y confuso. Supone hablar de relaciones que involucran el hacer, conocer y sentir, por el hecho de compartir en un espacio común del orden físico o simbólico. Esas relaciones se dan en un ámbito social en el cual se han desarrollado determinados intereses —históricos y culturales— o ciertas necesidades.

Cuando hablamos de una comunidad, nos referimos entonces a un ámbito determinado por circunstancias específicas que, para bien o para mal, afectan en mayor o menor grado a un conjunto de personas que se reconocen como partícipes, que **desarrollan una forma de identidad social basada en lo que tienen en común y que construyen un sentido de comunidad**, el cual se identifica por el pronombre personal en primera persona *nosotros* (Montero, 2004).

Hablar de *comunidad* nos lleva necesariamente a hablar de **pertenencia**, de un sentimiento que une a un conjunto de personas, más allá de la escena o el lugar en el que se encuentran y más allá del agrupamiento formal que les puede haber sido asignado (Heller, 1980). No se reduce a situaciones geográficas, políticas, económicas, religiosas y/o socioculturales, sino que se refiere a un gran entramado de relaciones e interacciones que las personas construyen, impulsadas por una causa colectiva o una cercanía vivida.

Por tanto, lo que define y condiciona a una comunidad en particular **son los procesos vinculares —sus características y dinámicas específicas— dados entre las personas que comparten cierto contexto** (Montero, 2004).

En términos operativos, podemos definir comunidad como:

un grupo social dinámico, histórico y culturalmente construido y desarrollado [...] que comparte intereses, objetivos, necesidades y problemas, en un espacio y un tiempo determinados y que genera colectivamente una identidad, así como formas organizativas, desarrollando y empleando recursos para lograr sus fines (Montero, 1998, p. 212).

El término *comunidad*, que remite a un sentido de pertenencia, la identificación con un determinado colectivo y sus valores, debe diferenciarse del término *sociedad* referido a un agrupamiento de personas unidas por lazos formalmente definidos (Viscardi y Alonso, 2013). Una *comunidad* no viene dada. Debe ser construida sobre la base de procesos vinculares, impulsados por la convivencia.

## Reflexión

*¿De qué comunidad(es) te sentís parte? ¿Qué te genera una sensación de pertenencia a esas comunidades? ¿Cuáles son los aspectos que unen y/o diferencian a sus integrantes? ¿Por qué no alcanza el compartir un tiempo y un espacio para la conformación de una comunidad?*

## 1.2 Comunidad educativa

Aplicando estos conceptos a los centros educativos, podemos afirmar, en primer lugar, que se constituyen como una sociedad —uniendo a sus actores desde la formalidad— en la cual los niños, niñas y adolescentes participan inicialmente desde la obligatoriedad (Viscardi y Alonso, 2013). **La institución educativa puede ser una comunidad, entendida como un colectivo que comparte valores, intereses e identidad. Sin embargo, esta relación no es unívoca.** A la vez, pueden coexistir comunidades más pequeñas dentro de ella.

Para lograr una comunidad educativa, los actores dentro de la institución **deben trabajar explícitamente** con ese fin, trascendiendo la mera vinculación formal o normativa que los nuclea en la institución (Angarita y Puentes, 2014). La comunidad no preexiste por su definición normativa, por las leyes, estructuras o lineamientos que regulan a los colectivos educativos. Por el contrario, requiere de un hacer que vincule a los diferentes actores, que los haga compartir experiencias y afecto, construir significados y valores en conjunto, que los involucre en la toma de decisiones, con



base en un abordaje transversal intencionado, centrado en la cotidianeidad del centro educativo y la red de relaciones que lo conforman, acorde a su contexto social (Posada, 2010).

Adherimos a lo planteado por Angarita y Puentes (2014), quienes consideran que la comunidad educativa:

(...) debe ser un grupo que se construya desde lazos afectivos, de solidaridad, de acción colectiva, donde la palabra y el poder no lo ejerzan únicamente las directivas de la institución, sino que sea una real comunidad en la que se involucren vecinos, padres y estudiantes, que trascienda lo puramente académico y donde sus prácticas se relacionan más con los fenómenos sociales (p. 143).

Esta mirada crítica implica que las *instituciones educativas* no necesariamente albergan *comunidades educativas*. Si bien es necesario un marco normativo que guíe al colectivo, **una comunidad no puede surgir desde la imposición** desarticulada con el contexto en el cual está insertada (Posada, 2010). La comunidad educativa, para que se constituya como tal, **debe surgir del diálogo, del reconocimiento de las diferencias que la componen** y del propio conflicto que de ello pueda aparecer. Esto, apelando a la construcción en conjunto del escenario educativo y de la toma de decisiones que involucre las voces de sus múltiples integrantes.

La figura 1 resume algunas estrategias para aplicar esta visión crítica sobre la construcción de una comunidad educativa, contrastándolas con abordajes clásicos y normativos.



FIGURA 1.

## Miradas críticas y normativas sobre la comunidad educativa

COMUNIDAD EDUCATIVA	
VISIÓN CRÍTICA	VISIÓN NORMATIVA
→ No existe o preexiste, hay que construirla	→ Existe, como algo dado por la ley
→ Hay que proponérsela como medio y como propósito	→ Surge espontáneamente
→ Se propicia la creación de nuevas acciones, se apoyan nuevas iniciativas, se dan rupturas	→ Cumpliendo las normas y creando los órganos de gobierno que se plantean por la ley
→ Se crean diferentes mecanismos de participación —institucionalizados y no institucionalizados—, se da la participación en diferentes niveles	→ La participación se reduce a cumplir los rituales de elección para lograr la representación
→ Es un elemento transversal al proyecto educativo institucional y al currículo	→ Es algo añadido al proyecto educativo institucional y al currículo
→ Se crea un estilo de gestión democrático que permea en la vida cotidiana	→ Se genera un estilo de gestión no democrático que no facilita la construcción de comunidad educativa
→ Hay reflexión explícita sobre el tema	→ No hay reflexión sobre el tema

Fuente: Posada (2010)

### Reflexión

*El centro educativo al que estás vinculado ¿se caracteriza como sociedad o comunidad? ¿Se emplean allí estrategias que responden a una visión crítica o una visión más bien normativa de la comunidad educativa? ¿Cómo podemos incorporar en nuestro trabajo cotidiano una mirada más crítica sobre la construcción de nuestra comunidad educativa?*

### 1.3 Convivencia y diversidad

La convivencia se entiende como **fruto de las interrelaciones de un conjunto de personas, diversas entre sí, que habitan espacios físicos y simbólicos**, unidas por lazos sociales formales y no formales. Estar juntos puede ser un punto de partida para trabajar y construir cosas conjuntamente, lo cual no supone necesariamente consensos, sino que en la riqueza de lo diverso nos retroalimentamos (Skliar, 2019a).

La dinámica de la convivencia implica que todos los involucrados, además de ser partícipes, también son gestores de esta e influyen en su construcción. En ese sentido, convivir conlleva **una oportunidad para el desarrollo personal y ciudadano**, para aprender y generar condiciones para convivir mejor. Implica pensar en lo que nos vincula y nos aleja, en nuestras diferencias y coincidencias, tomando a la **diversidad como un elemento constitutivo del estar juntos**.

Convivir nos permite romper con la visión de lo diferente que queda puesta sobre el sujeto, señalado y apuntado con una connotación negativa y contraria a la de normalidad establecida socialmente, donde el otro es aquello que no soy yo, que no es nosotros y que aparece como amenazante (Skliar, 2019b). Significa empezar a hablar de las diferencias como algo que nos vincula, entendiendo que no son buenas, malas, normales o anormales, sino que dan cuenta de la diversidad de los sujetos y de las múltiples formas de construir ciudadanía y vivir juntos (Ruiz, 2015). Si no existieran esas diferencias —que llevan potencialmente a desencuentros, tensiones, malestares y controversias—, hablar de convivencia no tendría sentido (Skliar, 2019a).



Por lo tanto, las diferencias son inherentes al estar en comunidad, al estar con otros, y dan una oportunidad para trabajar sobre las formas de estar juntos, las reglas que guían esas formas, así como para el abordaje del conflicto cuando diferentes perspectivas, valores y sentidos entran en tensión (Calvo Hernández et al., 2004) (p. ej., cuando el derecho a la libre expresión choca con el derecho del otro a no perjudicarse, cuando las palabras son hirientes o las formas de expresión —como escribir sobre el banco— generan daños).

#### Reflexión

*Pensando en algunas de las comunidades de las cuales te sentís parte ¿podés identificar una situación en la cual algunas diferencias constituyeron una oportunidad para acercarse y convivir mejor? ¿Qué aprendizajes se generaron gracias a esta situación? ¿Qué diferencias hoy en día son las que más desafían a la convivencia en nuestra sociedad?*

### 1.4 Convivencia en contextos educativos

La educación para la ciudadanía es uno de los objetivos finales de los sistemas educativos e integra el derecho a una educación de calidad (López, 2014). Los centros educativos, como sociedades que nuclean a personas diferentes que tienen el objetivo de aprender, constituyen oportunidades para convivir de manera democrática, convirtiendo a los adolescentes en los protagonistas de sociedades más justas y participativas.

Trabajar en clave de convivencia —ya sea en centros educativos formales o no formales— implica promover la comprensión del conjunto de relaciones sociales que surge en ellos —incluso las relaciones entre adultos y adolescentes, así como las relaciones entre los adultos entre sí— y su abordaje desde la vida cotidiana en la institución. Si bien la convivencia puede ser trabajada en materias o programas curriculares específicos, requiere de un cometido compartido y transversal, involucrando a toda la comunidad educativa de forma intencional y planificada (Del Rey et al., 2009).

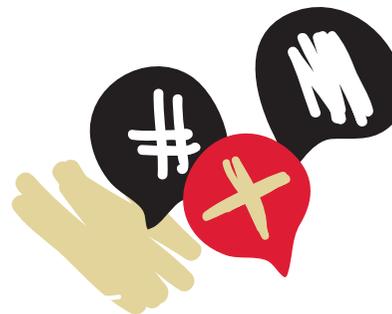
Pensar en la convivencia a la interna de los centros educativos nos lleva a poner en el centro de la discusión el trabajo sobre la diversidad, el conflicto y las normas.

Esto implica:

- ➔ • **Trascender los discursos de violencia social, violencia en la escuela o *bullying***, que obturan la posibilidad de ver al conflicto como parte inherente de las relaciones sociales, y que reducen los conflictos en términos de víctimas y victimarios, culpables e inocentes. Esa visión reduccionista deja por fuera la red de relaciones que está en juego detrás de los conflictos (p. ej., las normas institucionales, la diversidad sociocultural de los actores educativos, las diferencias generacionales), aspecto clave para su resolución.
- ➔ • **Promover la resolución de conflictos a través de mecanismos democráticos**, generando espacios de intervención con las personas involucradas (p. ej., en un proceso de mediación) y comprendiendo la diversidad de posturas que se ponen en juego, en vez de emplear estrategias punitivas y autoritarias que tiendan a obturar el diálogo y polarizar miradas. Partiendo de la base de que todo vínculo social conlleva desencuentros, el conflicto es entendido como una oportunidad para el aprendizaje, el cambio y la construcción de la comunidad (Viscardi y Alonso, 2013). El desafío para la resolución de conflictos consiste entonces en analizar las

prácticas para su abordaje en la medida en que aporten a reconocer, destrabar y fortalecer las dinámicas que constituyen a la comunidad educativa.

- ➔ • **Considerar la construcción colectiva de formas de estar juntos, resolver conflictos y de un corpus normativo**. Las normas que regulan la convivencia en el centro educativo no son incorporadas ni reproducidas por el solo hecho de transitar por él. Cuando son impuestas, es difícil pensar que ese conjunto de normas y valores sean comunes y compartidos entre todos —en toda su diversidad— los que habitan la institución. Por tanto, abordajes que tiendan a la construcción colectiva y participativa de las normas o que apelen a su problematización por parte de los diferentes actores educativos (incluso en la propia interna de los equipos directivos y de educadores) ayudan a visibilizar su relevancia en el centro educativo y posibilitan una mayor transparencia e integración. A la vez, promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales, esenciales para el ejercicio de una ciudadanía activa.
- ➔ • **Analizar las lógicas institucionales, las normas y valores promovidos por el sistema educativo y el mundo adulto**, en la medida en que estos entran en tensión con el sistema de normas y valores de niños, niñas y adolescentes. Esos conflictos, en tanto disputa de intereses contrapuestos o confrontación entre personas o grupos, requieren de un análisis que trascienda abordajes normativos naturalizados: la culpabilización de los jóvenes desde una perspectiva adultocéntrica y la adjudicación de la responsabilidad exclusiva de su resolución a los equipos de dirección o educadores. Para ello, se vuelve necesario analizar el conjunto de prácticas institucionales, entendidas en clave de ritos y reglas que son parte de la dinámica institucional y que tienen un impacto en los sentimientos colectivos de los diversos actores educativos. Esto implica una revisión del complejo entramado de relaciones de poder que se ponen en juego.



- • **Atender la diversidad:** poner el foco en las posibles tensiones que se pueden generar entre el sistema de valores propio de las instituciones educativas y quienes las habitan, en particular, aquellos estudiantes de sectores que más se diferencian de la cultura predominante. El irrupción del conflicto puede tener un potencial enunciador, al poner en tela de juicio las prácticas homogeneizadoras de la institución en las que solo se premia y favorece a quienes aceptan y se adaptan a su lenguaje, a sus normas, a su *modus operandi* (Funes, 2000). El conflicto, visto desde esta perspectiva, recupera la noción de alteridad:

(...) algo, alguien irrumpe imprevistamente, altera el orden su-puestamente existente y algo, alguien perturba desde la exterioridad nuestra identidad (...). Aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones pretendidas como de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no conflicto (Skliar, 2019b, p. 39).

En resumen, para lograr un abordaje efectivo de la convivencia, es necesario indagar en los procesos que conforman la cultura y la práctica escolar, analizando la cultura normativa, las interacciones y rutinas cotidianas del centro educativo. Supone emplear una mirada crítica y sistémica hacia sí mismo y la institución, en cuanto a su relación con el otro o lo otro, indagando cómo el propio sistema educativo acepta ciertas prácticas y normas que tienden a (re)producir violencias institucionales y simbólicas, para luego problematizar aquello que se da por hecho en las instituciones y que, por su naturalización, es de difícil cuestionamiento (Viscardi y Alonso, 2013).

Skliar (2019b) plantea que las nociones vinculadas a la normalidad — nuestros estereotipos, nuestros anclajes y nuestras representaciones falaces—, que reproducimos en la institución, obturan la inclusión y la convivencia. El desafío es grande, teniendo en cuenta que **lo normal aparece como necesidad cuando no tenemos tiempo ni espacios de conversar** (p. ej., por limitada carga horaria, multiempleo, falta de salas

de reuniones). Si tuviéramos tiempo, no necesitaríamos de la idea de lo normal ni juzgaríamos, tendríamos espacios para abordar lo diverso y desnaturalizar lo normal (Skliar, 2019b). En definitiva, el problema de fondo tiene más que ver con poder plantear y repensar «la trampa de la normalidad» que con la diversidad propiamente. Esto implica generar una ruptura entre lo que entendemos (y hemos construido) como lo correcto, lo habitual, lo esperado, y aquello que se vivencia como lo que desvía, lo que se tuerce, lo inesperado. Discutir estos aspectos en los centros educativos permite dar cuenta de cuáles son esas normas o valores que permean las prácticas y que favorecen o no a la convivencia.

Se trata de romper con una visión de las normas y la resolución de conflictos con fines de disciplinamiento y normalización, impuesta por el sistema educativo (en particular, por los equipos de dirección y docentes), para entenderlas como reguladoras del entramado de relaciones que constituyen la convivencia. Atendiendo a la diversidad, se vuelve fundamental que las normas sean discutidas entre todos, que tomen la voz de estudiantes, docentes, equipo de dirección, familias y otros actores relevantes de la comunidad educativa, quienes a su vez, tendrán el rol de facilitar los mecanismos (formales y no formales) para que sean implementadas.

## Reflexión

*En el centro educativo al que estás vinculado ¿cómo fueron construidas las normas y quiénes participaron en su elaboración? ¿En qué espacios y oportunidades se discuten o difunden las normas? ¿Qué tipo de mirada hay del conflicto en tu institución y en las respuestas que brinda a su resolución?*



## 2. Fisuras en la convivencia: la violencia

Establecimos que el conflicto, en tanto disputa de intereses contrapuestos entre personas o grupos, es inherente a la interacción social. A veces, el conflicto se vuelve disfuncional y se manifiesta como violencia (Vallejo y Gestoso, 2010), interpelando a las normas de convivencia (Viscardi y Alonso, 2013). Por lo tanto, **la problematización de la violencia conlleva una oportunidad para abordar y fomentar la convivencia.**

### 2.1 El espectro que compone la violencia

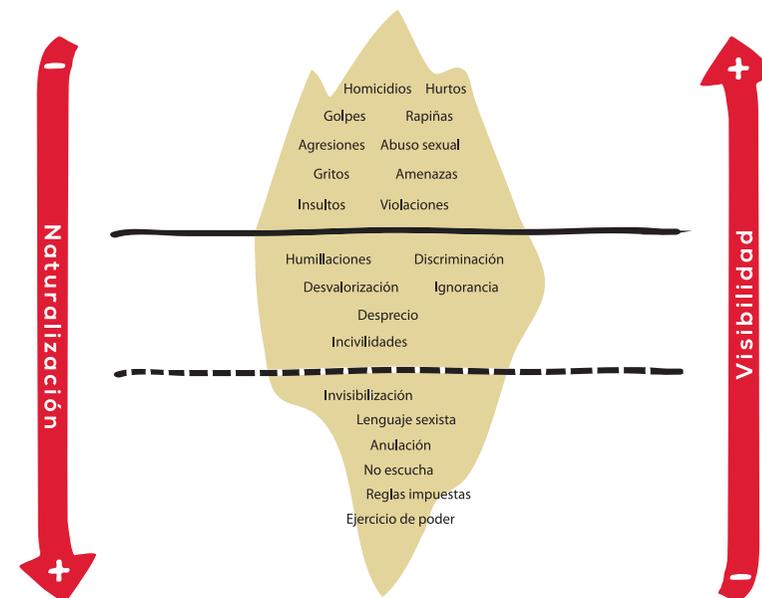
Según la Organización Mundial de la Salud (2002), la violencia es «el uso deliberado de la fuerza o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos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

La violencia se **manifiesta en varias formas y graduaciones**, algunas más visibles (p. ej., las que salen en la prensa o forman parte del debate

político) y otras más discretas, menos problematizadas socialmente, generalmente no penalizables, pero también consideradas como actos o situaciones con el potencial de generar daño (p. ej., insultos, exclusiones, humillaciones, intolerancia, la contaminación ambiental). Por lo tanto, podemos hablar de un **continuo de violencia** y ordenar sus manifestaciones, según su peso normativo, desde las no aceptadas, penalizadas, hasta las socialmente aceptadas y naturalizadas (Henry, 2000). Este continuo también se puede entender en términos de su visibilidad: la violencia más visible, la que suele ser la más problematizada socialmente, puede ser representada por la punta de un iceberg, que deja fuera de la vista una serie de manifestaciones de violencia más aceptadas, toleradas, invisibilizadas, subyacentes (figura 2).

FIGURA 2.

### El continuo de la violencia



Fuente: Elaboración propia

Para entender el continuo de la violencia, es preciso analizar las limitaciones de la mirada dominante sobre este fenómeno. En el debate público, cuando se habla de la violencia que distorsiona a la sociedad, se suele poner el foco en sus componentes visibles, tanto en relación a sus causas (p. ej., el uso de fuerza física) como sus consecuencias (daños físicos o materiales). Esta visión reduccionista, no obstante, omite los aspectos menos tangibles (p. ej., poder o daño psicológico) de la violencia, claves para entender las dinámicas causales del fenómeno y, por ende, la formulación de abordajes efectivos para su prevención.

Desde esta visión reduccionista, el daño causado por la violencia consiste en la disminución de algo que ya tenemos, principalmente de naturaleza material (p. ej., dinero), o físico (p. ej., salud). No solamente invisibiliza los daños emocionales (p. ej., baja autoestima, desmotivación, estrés), morales, sociales y la agudización de desigualdades, sino que tampoco contempla la violencia ejercida a través de ciertas prácticas sociales o instituciones. Omite así a **la violencia institucionalizada**, socialmente aceptada, naturalizada y reproducida de forma sutil, como el racismo, la discriminación o la desvalorización de personas pertenecientes a ciertos grupos sociales, culturales y de género.

En el ámbito de la violencia institucional, una de las expresiones más frecuentes —y a la vez menos visibles— es **la violencia simbólica**, caracterizada por la imposición cultural que legitima y reproduce la cultura de las clases sociales dominantes, y pone en un lugar de problemáticos a aquellos que se desvían de la norma. Notoriamente, en las instituciones educativas donde las normas, las prácticas culturales y los discursos son construidos por el mundo adulto —particularmente de los sectores más favorecidos de la sociedad— se estigmatiza a la cultura juvenil y a ciertos grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1995). De acuerdo con Giorgi, Kaplún y Morás (2012), «estas formas de violencia son simbólicas en tanto suficientemente sofisticadas y sutiles como para ocultar las relaciones de fuerza en que se fundan; se ejercen suave y dulcemente, sin que sean percibidas como violentas» (p. 17).



Como respuesta crítica a la visión reduccionista de la violencia, surgieron otras miradas (abordadas, entre otros, por autores, como Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Johan Galtung o Paul Farmer) que invitan a **poner el foco en los daños represivos o la opresión para definir actos violentos**: aquello que sistemáticamente limita la capacidad de una persona o un grupo de personas de obtener un mayor desarrollo, ya sea en cuanto a su dimensión física, emocional, material o social. En esta visión, la violencia niega parte de la humanidad del otro y limita las oportunidades para superarse (p. ej., el ejercicio de la participación como medio para desarrollar y lograr una ciudadanía activa). La manifestación del poder que genera este tipo de daño puede ser visible o invisible y puede surgir de individuos (p. ej., prejuicios), organizaciones o empresas (p. ej., contaminación, corrupción), instituciones (p. ej., discriminación, exclusión), ciertos segmentos de la sociedad, hasta el Estado (Henry, 2000).

### Reflexión

*En tu vida cotidiana, ¿qué violencias reconocés y cómo podrían visualizarse en la forma de un iceberg? En el centro educativo al que estás vinculado, ¿cómo se manifiesta la violencia simbólica? ¿Identificás algún tipo de violencia por parte de educadores y equipos directivos?*

## 2.2

### Clasificaciones incompletas de un fenómeno social

A partir de su definición amplia de la violencia, la OMS (2002) propone una doble clasificación con base en la naturaleza de los actos violentos (física, sexual, psicológica o por privaciones o descuido) y los actores

involucrados. En cuanto a este último criterio, se distingue **la violencia autoinfligida** (hacia uno mismo), **la violencia interpersonal** —caracterizada por involucrar a un número reducido de personas relacionadas entre sí (p. ej., violencia doméstica) o no (violencia entre pares o desconocidos en la comunidad)— y, finalmente, **la violencia colectiva**, ejercida contra toda una comunidad o grupo de personas con un objetivo político, económico o social (figura 3). A pesar de tratarse de tres agrupaciones relevantes, nos enfocamos en la violencia interpersonal, la que sucede entre personas.



FIGURA 3



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

Aunque son los individuos los que cometen actos de violencia, es importante considerar a la violencia interpersonal como un fenómeno social, ya que los hechos son cometidos en un ámbito que los promueve (p. ej., por ruptura del tejido vincular, falta de oportunidades, ausencia de valores compartidos) a la vez que se penalizan (o aceptan) a través de un marco jurídico o contrato social que define qué se considera violencia o un delito en un contexto histórico determinado.

**Como fenómeno social, la violencia afecta todos los ámbitos de la comunidad:** el espacio público, el hogar, la institución educativa, los comercios, las redes sociales, etcétera. Por lo tanto, en cada uno de estos espacios podemos encontrar expresiones, algunas con manifestaciones más visibles que otras, potenciándose sutilmente. Es por esta razón que en zonas con altas tasas de desorganización social suele haber más delitos, más violencia familiar y más violencia en los centros educativos (Finkelhor et al., 2015).

A pesar de sus interconexiones, con el fin de hacer más tangibles las diversas manifestaciones de la violencia, hemos puesto el foco en el ámbito relacional en el cual sucede. Dado que las relaciones se contextualizan en entornos específicos, la violencia familiar a menudo se ubica en el hogar, la violencia entre pares se concibe principalmente dentro de las instituciones educativas y la violencia dirigida hacia una víctima generalmente aleatoria por parte de personas desconocidas o no relacionadas se ubica dentro del espacio público. El espacio ha sido un denominador común para definir los límites conceptuales de la violencia, simplificando así el análisis de sus causas multifactoriales y el alcance de posibles abordajes para su prevención (Guerra y Dierkhising, 2011).

### 2.3 Violencia en las instituciones educativas: las incivildades y los límites difusos de la violencia

Poniendo el foco en la violencia en las instituciones educativas, primero es preciso considerar todo el espectro de interacciones sociales que allí ocurren como posibles fuentes de violencia (p. ej., educadores y estudiantes, educadores entre sí, el equipo directivo y los funcionarios). Si bien históricamente el foco ha sido puesto en las relaciones entre los y las estudiantes, la violencia que se manifiesta a la interna

de las instituciones educativas tiene origen en el tipo de relaciones que se entabla entre sus actores —sus relaciones de poder— y las normas y sanciones impuestas por el propio sistema (Viscardi, 1999).

Aunque alguna vez los eventos en instituciones educativas llegan a la crónica roja, predominan las violencias poco visibles, no penalizables en términos jurídicos y que refieren a la transgresión de ciertos códigos básicos de la vida en sociedad —aquellos vinculados a las buenas costumbres o al respeto— denominados **incivildades** (Debarbieux, 2008). Toman diversas formas, **como el desinterés por lo escolar, el descuido de espacios y de los materiales, el ruido, las ofensas** —insultos, burlas, apodos, discriminaciones, humillaciones— **o todo lo que cause desorden**. Refiere a prácticas y modos de sociabilidad presentes en el escenario escolar que no significan una amenaza a la integridad física, pero tienen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos y grupos que las padecen (Mutchinick, 2017).

Es importante aclarar que el concepto no remite a una contraposición entre *bárbaros* y *civilizados*, sino que remite al *conflicto de civilizaciones*, que tiene como base la oposición entre formas de socialización cuyo origen son las diferencias sociales, culturales y generacionales de las que provienen los diferentes actores (Debarbieux et al., 1999). Estas aparecen en parte como responsables de las violencias cotidianas percibidas, donde se enfrentan valores, características y sentimientos de los diversos integrantes (Barcelo, 2005). Llegan a tener **un sentido propio, en un momento histórico y cultural particular, de tal forma que la sensibilidad con la que se percibe lo que está y no está permitido varía en los diferentes contextos**. Por tanto, los comportamientos deben ser entendidos en función de la singularidad de cada persona y el marco social e institucional en el cual se insertan (Mutchinick, 2017).

Una vez más, se vuelve fundamental revisar de forma crítica el conjunto de normas y prácticas que en el interior de la institución educativa



pueden (re)producir las diversas formas de violencia, en particular las institucionales y simbólicas, y cómo estas profundizan y aumentan las brechas socioculturales entre los sectores más vulnerados y la propia cultura escolar. Además, es necesario revisar la delimitación territorial de la violencia y ver cómo esta excede los límites específicos del espacio escolar (Blanco et al., 2012).

En nuestro trabajo con cuatro liceos públicos en la zona oeste de Montevideo (Mels et al., en revisión) comprobamos que las situaciones de violencia que se dan en el entorno barrial pueden ser continuadas en el espacio liceal y viceversa (p. ej., peleas para «resolver» conflictos), a la vez que existen espacios híbridos propensos a la violencia (p. ej., la plaza, la esquina), que simbólicamente forman parte del centro educativo, aunque físicamente no. Quizá el hecho que más ha demostrado la relatividad de las delimitaciones basadas en el espacio físico para abordar el fenómeno de la violencia haya sido el desarrollo de las redes sociales y los medios de comunicación. En tanto «espacios» que generan, sostienen, difunden, extrapolan y trasladan violencias a otros contextos, influyen innegablemente en la convivencia en el centro educativo, aunque físicamente no formen parte de él (Patton et al., 2014). Se vuelve indispensable, entonces, dentro del espacio educativo, atender a las violencias visibles e invisibles, a las que se inician dentro de la institución o en otros ámbitos, y que afectan a la vida de sus integrantes, problematizando sus causas y consecuencias más allá de los límites físicos.

## Reflexión

*¿Conocés ejemplos en tu entorno de cómo la violencia a veces se potencia en diferentes ámbitos? En el centro educativo al que estás vinculado, ¿has vivido situaciones que dejan en evidencia los límites permeables en relación con otros espacios sociales? ¿Cómo se abordan las incivildades cuando aparecen en el espacio educativo?*

## 2.4 El impacto de la violencia en las emociones, conductas y creencias de niños, niñas y adolescentes



Cuando hablamos de violencia y menores de edad, sobre todo a nivel de la educación media, domina el discurso del adolescente agresor (UNICEF, 2017). No obstante, **los adolescentes y jóvenes**, principalmente, **son víctimas de violencia**, un hecho no menor para entender algunas de sus conductas, reacciones emocionales y dinámicas sociales.

Según la IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud en Uruguay —llevada a cabo en 2018, que incluye una muestra representativa de 6534 jóvenes de entre 12 y 35 años— el 57,5% de los adolescentes de entre 11 y 17 años declara haber vivido alguna situación de violencia en su vida. El 44,1% declara haberse sentido discriminado alguna vez (notablemente, la mayoría de esas experiencias —el 40,2%— se dan en el centro educativo), el 26,9% reporta haber sido víctima de violencia psicológica, el 10,5% de violencia física grave, mientras que el 24% fue víctima de un robo (INJU, 2019). Si bien la gravedad y el impacto emocional de estos eventos es variable, es importante tomar en cuenta que pueden alterar el estado psicológico —las emociones, los pensamientos y las conductas— de las víctimas.

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

A su vez, la víctima puede desarrollar problemas para manejar sus emociones, que se manifiestan a través de la conducta. Esto implica reacciones fuertes y desproporcionadas, la dificultad para calmarse y volver a un estado emocional tranquilo (Cloitre et al., 2002). Puede entorpecer la interacción social, por ejemplo, por dificultades para controlar la ira o bajar la ansiedad en situaciones percibidas como desagradables.

Vinculadas a las **dificultades en el manejo de las emociones luego de haber sido víctimas de violencia, son frecuentes las conductas o pensamientos evitativos** (p. ej., negar lo que ha pasado, evitar lugares o personas asociados a lo ocurrido, alterar su estado mental con el uso de sustancias). Lo opuesto también puede suceder: una tendencia a reexperimentar el evento violento, por ejemplo, a través de pesadillas, o provocando, de modo inconsciente, a otros para volver a involucrarse en situaciones violentas, tratando de tomar control de ellas. Por otro lado, la preocupación por las emociones y la dificultad para controlarlas puede derivar en 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 creencias acerca de nosotros mismos, el evento, y el entorno. Uno puede culparse a sí mismo por lo sucedido, eventualmente, y pensar que no merece o no es capaz de lograr cosas buenas, o puede hacer responsable del suceso a otros, estableciendo una actitud general de desconfianza.

Todas estas conductas y pensamientos se enmarcan en una necesidad de afrontar el miedo, la tristeza, la ira y emociones generadas por la violencia. La mayoría de las dificultades suelen ser temporarias, como puede pasar cuando un individuo debe adaptarse a una nueva situación o superar un momento difícil. En esos casos, la contención y la conciencia sobre la vivencia emocional —la reflexión sobre cómo

nuestras emociones influyen en nuestra conducta y contexto— son recursos importantes para fomentar también por parte del personal educativo. Es importante, además, considerar esta dimensión a la hora de evaluar la conducta y el rendimiento académico de los niños, niñas y adolescentes, ya que las consecuencias emocionales de la violencia pueden perturbar la motivación, la concentración y el relacionamiento con educadores y compañeros.

En algunos casos excepcionales, las dificultades pueden persistir y se traducen en problemas psicológicos perdurables, que requieren de una derivación a profesionales.

### Reflexión

*¿Cómo impactan las situaciones de violencia en tus estudiantes? Desde tu rol y el de la institución a la que perteneces ¿de qué forma se han abordado estas situaciones? ¿Qué espacios se habilitan en la institución para el trabajo sobre estas consecuencias?*



## 3. La participación en clave de convivencia

La participación de niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones sobre temas que los afectan es considerada una herramienta clave para tener buenos vínculos, resolver conflictos de intereses y establecer normas consensuadas para regular la convivencia. El libre intercambio de ideas y la construcción democrática de acuerdos y acciones permite, además, visualizar e integrar la diversidad de opiniones, necesidades y vivencias, a la vez que fomentan oportunidades para ejercer y desarrollar habilidades socioemocionales esenciales para la convivencia. Lograr procesos participativos genuinos, no obstante, implica superar algunos desafíos propios de la dinámica adultocéntrica en los contextos educativos.

### 3.1 La participación de niños, niñas y adolescentes en el ámbito educativo

A pesar de habernos acostumbrado a usar el término *participar* como sinónimo de *asistir* o simplemente *estar* en cierto evento, la participación como proceso democrático se entiende como tomar parte, estar incluidos de forma activa en decisiones y propuestas que responden a un bien común. Saber participar es requisito para el ejercicio de

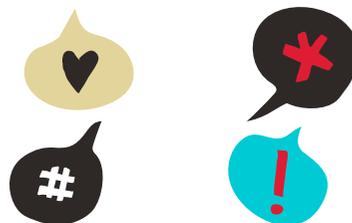


una ciudadanía democrática y, por ende, se presenta como un eje importante del mandato de las instituciones educativas en cuanto espacios de formación ciudadana.

En referencia al trabajo con niños y adolescentes, **la participación se define como los procesos que les permiten formar y expresar sus opiniones e influir sobre asuntos que los afectan directa e indirectamente** (UNICEF, 2018). Siendo uno de los derechos garantizados por la Convención de los Derechos del Niño, los educadores —y los Estados— tienen la responsabilidad de su cumplimiento, según las capacidades y el nivel madurativo de cada niño, niña o adolescente.

En esa línea, es importante destacar que **la capacidad para participar se adquiere gradualmente por medio de la práctica. El adulto tiene el rol de facilitador y acompañante en el proceso** (Hart, 1993). También implica que deben existir diferentes formatos de prácticas participativas, con variado nivel de complejidad y trascendencia, a través de la trayectoria educativa, y que el peso que se les debe otorgar y los temas abordados evolucionarán junto a las capacidades que adquiere progresivamente el niño.

Las maneras en las que se ha abordado la participación en el ámbito educativo son diversas y también han sido diversos sus impactos. Hasta la fecha, en Uruguay no existe un marco único que especifique el rol y las estrategias del sistema educativo con respecto a la formación ciudadana y el abordaje de la participación. Si bien su importancia ha sido reflejada en la Ley General de Educación n.º 18.437 y el Marco Curricular de Referencia Nacional (ANEP, 2017), los mecanismos para su implementación quedan principalmente en manos de los equipos educativos. Por tal razón, resulta sumamente importante repasar la relevancia de la participación para la convivencia en el centro educativo, sus variaciones y alcance, y las condiciones y estrategias para trabajarlas como una práctica cotidiana.



## 3.2 Las funciones de la participación

Entendido en los términos de formación ciudadana, la participación de niños, niñas y adolescentes en el centro educativo es considerada un medio y un fin.

Es un *fin*, ya que en sí mismo es un derecho básico individual y colectivo. Como derecho, debe ser garantizado, pero también debe concebirse como un acto voluntario. Si bien responde a una necesidad humana de expresión y autodeterminación, como los adultos, no todos los niños y jóvenes elegirán participar, dependiendo de la propuesta y la percepción de su sentido y legitimidad.

*Las prácticas participativas son un medio potente para establecer aprendizajes y bienestar, a favor de la convivencia:*

- El ejercicio de la participación fomenta **la adquisición de habilidades socioemocionales esenciales para una ciudadanía activa** —p. ej., habilidades comunicacionales, empatía, autocontrol, toma de decisiones y resolución de conflictos— a la vez que permite **incorporar valores democráticos**, como la responsabilidad, la aceptación de la diversidad, la solidaridad, el pluralismo, la igualdad y la justicia social. La retroalimentación de esta práctica sobre el desarrollo de dichas habilidades y actitudes hace que **a participar se aprenda participando**.
- Ejercer iniciativa e influencia promueve la motivación, el empoderamiento, el autocontrol y la autoestima y, por ende, **aporta al bienestar individual**. La participación también **promueve el bienestar grupal**, dado que los procesos de construcción colectiva fortalecen los vínculos y potencian la identidad y cohesión grupal.

### 3. La participación en clave de convivencia

- ● El abordaje democrático de **la resolución de conflictos** —incluyendo a los actores involucrados en un proceso de análisis del problema y determinación de las vías para su solución, por ejemplo, a través de la mediación por un tercero— es una forma efectiva para atender desacuerdos de forma constructiva, fortaleciendo la convivencia. Frente a un abordaje disciplinar o autoritario del conflicto (p. ej., sancionando a los involucrados) la resolución participativa de conflictos permite abordar de forma efectiva sus causas.
- ● Las prácticas participativas funcionan como mecanismos que **promueven la inclusión y protegen contra la discriminación**, en la medida que facilitan espacios y oportunidades para que todas las voces sean escuchadas y tomadas en cuenta, visibilizando así la gran heterogeneidad del colectivo. Llegar a consensos que contemplen esta diversidad (también las minorías) habilita una convivencia plena.
- ● La participación de niños y adolescentes en cuanto beneficiarios de la educación que reciben permite **mejorar procesos y prácticas en el centro educativo y resolver problemas operacionales**. Escuchándolos a ellos, podemos entender qué funciona, qué no y por qué. A la vez, podemos involucrarlos en el diseño y la operacionalización de prácticas innovadoras, en un proceso de creación colectiva.
- ● Comparado con la imposición, el análisis y la construcción colectiva del marco normativo del centro educativo **legitima las normas de convivencia y facilita su incorporación**. Para que las normas sean reguladoras de la convivencia en el centro educativo, es necesario que se discutan y se construyan en forma colectiva. Si no, existen formalmente como letra muerta, sin aplicarse en la práctica, o son carentes de sentido para quienes están dirigidas. Así se corre el riesgo de que, aunque se conozcan las normas, la adherencia a estas sea frágil.



Los procesos impulsados por las prácticas participativas en el centro educativo nutren la calidad de los vínculos entre estudiantes, y entre estudiantes y educadores, fortaleciendo al sentido de una comunidad educativa. El potencial de la participación, cuando es percibida como genuina y capaz de producir incidencia, fue evidenciado por el INEE en su evaluación de los estudiantes de educación media en 2018. El estudio demostró que la percepción de los y las estudiantes sobre cuánto su voz era tomada en cuenta en el centro educativo fue el factor que más impactó sobre su rendimiento académico (desempeño en matemática y lectura). Superó la relevancia de otras variables, como el nivel socioeconómico de los estudiantes, su asistencia, repetición de grado, entre otros (INEEd, 2020).

### Reflexión

*En el centro educativo del que formas parte, ¿qué espacios existen para ejercitar la participación y para qué actores? ¿Qué representaciones tienen los educadores y equipos de dirección acerca de la participación de niños, niñas y adolescentes en el centro educativo? ¿Qué impacto se nota en los niños, niñas y adolescentes cuando participan?*

### 3.3 Las diferentes caras de la participación

Los espacios formales para la participación (p. ej., delegado de clase, mesa de estudiantes, consejo de participación) son esenciales para que esta pueda existir como práctica institucionalizada, **pero no son suficientes para asegurar una participación real que ejerza influencia**. La presencia de estos dispositivos en los centros educativos **favorece, pero no garantiza, el cumplimiento de sus funciones**. Mientras que

los sistemas educativos defienden la participación y la autonomía, es importante tomar en cuenta que, a la vez, suelen comportarse de modo autoritario y heterónomo, reproduciendo estructuras y prácticas fuertemente arraigadas en el quehacer educativo (Puig, 1996).

Por más que los niños, niñas y adolescentes sean consultados y escuchados, **eso no necesariamente implica que inciden en la toma de decisiones** a la interna de su grupo o la institución. En esta línea, Hart (1993) ha elaborado un modelo de participación infantil y juvenil que va desde la no participación hasta la participación auténtica, que contempla el rol del adulto en el proceso de participación juvenil y el grado de influencia alcanzado en formato de escalera (figura 4).

FIGURA 4

### Escalera de participación de Hart



Fuente: Adaptación de Hart (1993)

La escalera de Hart afirma que la opinión o voz de niños, niñas y jóvenes puede ser consultada sin consecuencias. En este caso hablamos de la **no participación** (niveles 1 a 3), basada en una postura adulto-céntrica, usando a niños, niñas o adolescentes como portavoces para difundir un mensaje u opinión que no es de ellos (manipulación). Su presencia decorativa, con poco involucramiento en la instancia (participación decorativa) o falta de un proceso que les permita determinar sus propias prioridades y formular una opinión (participación simbólica). Estos niveles de no participación han sido históricamente los predominantes en América Latina, por las formas en que están pensados y organizados los sistemas educativos, así como por los roles de poder que allí entran en juego (UNICEF, 2006).

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes pueden ser tomados en cuenta e incidir sobre la realidad educativa en **procesos iniciados y guiados por adultos**, o tomando iniciativa ellos mismos, **sin consulta o invitación previa por parte de un adulto**. Implica un corrimiento de los roles de poder y una pérdida de control, el desafío de enfrentar barreras culturales (p. ej., brecha generacional) y costumbres aceitadas. No obstante, más arriba en la escalera, mayor será el potencial de aprendizaje (individual y colectivo) y el aporte a la comunidad educativa.

En el **nivel 4** (asignados pero informados) los adultos diseñan un proyecto y lo explican a los niños, mientras que ellos cumplen funciones como voluntarios y sus puntos de vista son respetados por los adultos. Se diferencia del **nivel 5** (consultados e informados) en el sentido de que en ese nivel los niños y adolescentes están involucrados en el diseño del proyecto, que sigue, no obstante, bajo la dirección del adulto.

En el **nivel 6** (proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los adolescentes) la iniciativa parte del adulto, pero se involucra a los adolescentes en la toma de decisiones relativa a cada etapa de la planificación e implementación.

El ejercicio de la iniciativa da paso al pleno ejercicio del derecho a la participación, que puede manifestarse en proyectos iniciados y dirigidos por los adolescentes (nivel 7), acompañados por adultos que se ponen a disposición para apoyar, sin asumir protagonismo. Cuando los adolescentes son dueños de las ideas, diseñan el proyecto e invitan a los adultos a tomar decisiones conjuntamente (nivel 8) y se logra una colaboración en pie de igualdad. Se da una participación auténtica.

El orden gradual de la escalera no implica que los niños, niñas y adolescentes siempre deben moverse en los escalones más altos. Incluso en un mismo grupo puede haber distintos niveles de participación. Dependerá del desarrollo, del tema abordado y —retomando que la participación es un derecho— de su elección. Tal como pasa en el mundo adulto, no todos estarán motivados para involucrarse activamente.

**Cuanto más impregnado está el centro educativo de una cultura participativa y más diversas sean las instancias para que se ejerza, más oportunidades habrá para que se evolucione a mayores niveles de autonomía en la toma de decisiones.**

## Reflexión

*Los espacios de participación establecidos para los jóvenes en tu institución educativa ¿son legítimos? ¿De qué depende que la participación se vuelva más o menos auténtica? ¿Qué prácticas se podrían implementar para favorecer la participación genuina de los niños, niñas y adolescentes?*



## 3.4 El abordaje de la participación como práctica cotidiana

### **A participar se aprende participando, más que aprendiendo sobre la participación y los procesos democráticos como conceptos abstractos**

(Hart, 1993). Si bien el estar informado es un requisito para lograr una participación efectiva, la formación de las competencias ciudadanas en el contexto educativo no puede basarse solamente en la transmisión de los contenidos cívicos. El aprendizaje debe ser transversal y se debe apelar a un proceso de socialización promovido por una práctica diaria que permita el ejercicio de la ciudadanía en los centros educativos (Cox et al., 2005).

Esto implica que la participación no puede ser solamente un proyecto. Su abordaje, enmarcado en una perspectiva de derechos, requiere de una **cultura institucional** que sea sostenida y significativa y que abra de forma gradual la puerta de la ciudadanía, incorporando valores democráticos y el abordaje de la diversidad (UNICEF, 2006). Solo de esa forma los miembros de la institución educativa podrán involucrarse en el tema y crecer juntos en su aplicación. Para el equipo educativo implica cambiar su mirada hacia niños, niñas y adolescentes, «trascender las tradicionales acciones de provisión y protección (...) para avanzar en el empoderamiento de las juventudes» (Aldeas Infantiles, 2018, p.5)

*Construir una cultura de participación es un trabajo de largo aliento, pero se hace viable tomando en cuenta los siguientes elementos:*

- • La instauración de **espacios formales** para el ejercicio de una participación representativa debe ser vista desde su valor formativo: más que una formalidad impuesta por las autoridades educativas es una **herramienta pedagógica** para desarrollar gradualmente la capacidad para participar. El respaldo institucional y formato preestablecido

### 3. La participación en clave de convivencia

constituyen una oportunidad para concretar la participación. No obstante, si la institución educativa se quiere considerar como un espacio democrático, atendiendo a la diversidad, **no puede haber una única ruta de acceso a la incidencia.**

- ● La instalación de una cultura democrática requiere entonces de una **diversificación de las prácticas participativas**, que devenga en una forma de hacer las cosas en la institución, desde la práctica diaria hasta instancias formales. Además, se pueden aprovechar las **plataformas y recursos digitales** para ampliar las formas de expresión e intercambio de ideas.

En el grupo, se trata de pedir la opinión a los niños y adolescentes sobre actividades, armar propuestas educativas con base en esos insumos, facilitar debates, realizar trabajos en equipo, tutorías entre pares, trabajar con pedagogías activas y permitir la expresión de forma creativa.

En el centro, una cultura participativa implica promover intervenciones colaborativas (p. ej., un proyecto artístico o comunitario que involucre a una variedad de actores de la comunidad educativa y dé liderazgo a los jóvenes), la organización de talleres sobre pensamiento crítico, habilidades de comunicación, resolución de conflictos, etc., la revisión y construcción colectiva de las normas del centro, instancias de consulta y planificación conjunta de actividades, la realización de proyectos de investigación ejecutados por jóvenes como insumo para mejoras en el centro.

- ● Las **actitudes positivas hacia la participación** se consideran claves para que esta se concrete. Frente a las oportunidades generadas por la comunidad educativa, las creencias y las expectativas acerca de su utilidad y alcance **determinarán la elección y motivación para participar.** La noción de que las acciones de uno tienen incidencia se

establece a través de la experiencia de su impacto, ya sea directa (lograr que tu opinión tenga un efecto) o por su observación en otros. No podemos esperar que los niños, niñas y adolescentes estén entusiasmados para participar y realizar trabajos de construcción colectiva en un contexto en que la participación es meramente un acto simbólico.

- ● De la misma forma, las actitudes positivas hacia la participación de niños y adolescentes (la creencia de que pueden realizar aportes valiosos y de que es importante acompañarlos en este proceso) son determinantes para que los educadores promuevan oportunidades de participación en la práctica diaria. Para establecer una cultura participativa, se necesita entonces trabajar con el equipo educativo, buscando **ajustar el rol del adulto para que habilite espacios y procesos de participación genuina**, poniendo al estudiante (no al adulto) en el centro. Si bien el adulto deja de ser el gestor principal del proceso, pasa a tener un rol de igual importancia como **facilitador, mediando y acompañando en el aprendizaje de competencias participativas** que serán fundamentales para desempeñarse de forma autónoma, responsable y democrática en la sociedad.

- ● Instalar una cultura de derechos implica **romper viejas estructuras, ajustar creencias y acomodar prácticas**, algunas profundamente arraigadas en nuestro quehacer educativo (p. ej., siempre es el educador quien propone qué y cómo trabajar). Requiere de una deconstrucción y un análisis colectivo de cómo reproducimos viejos hábitos en nuevos formatos de trabajo. Supone **autocrítica y apertura** para reconocer y responder a la pluralidad de intereses, insumos y percepciones de los niños y adolescentes, entendiendo que no nos enfrentamos a grupos homogéneos que tienen en común la edad y, por ello, otra gran cantidad de características (UNICEF, 2006). Por otro lado, trabajar en participación implica un desafío para sortear las barreras culturales, hábitos y costumbres del mundo juvenil que puedan generar rechazo o prejuicios.

### 3. La participación en clave de convivencia

¿Cómo podemos asegurar, entonces, que los espacios de participación que promovemos se presten como prácticas participativas genuinas? Más allá de una mirada crítica y la evaluación constante las nuestras actividades y su impacto, es de interés tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- • Será esencial evitar la reproducción de modalidades de participación del mundo adulto y propias de la cultura dominante, y buscar darle lugar a la flexibilidad, a la pluralidad y a **enfoques que respondan a las modalidades, preocupaciones e intereses de los niños y adolescentes** (Hart y Lansdown, 2002).
- • Los espacios que generamos deben ser **seguros e inclusivos**. Deben permitir la diversidad de opiniones y pensamientos, sin repercusiones negativas, así como considerar las barreras para la participación (p. ej., habilidades de comunicación, timidez, creencias).
- • El **acceso a información** clara (dónde, cuándo, cómo, para qué) sobre las oportunidades de participación es un requisito para su aprovechamiento. El INEEd (2020) demostró que el 66,6% de los estudiantes de tercer año de educación media no sabe qué es el Consejo de Participación, lo que hace muy poco probable que ese sea un espacio aprovechado. No obstante, **aunque la circulación de la información es condición necesaria para el ejercicio de los derechos, no es suficiente**.

- • Para que los procesos participativos sean genuinos, deben llevar el potencial de una **influencia real**. Esto no quiere decir que se lleven a cabo todas las propuestas que derivan de ellos, pero sí es necesario **mostrar consideración y dar retroalimentación** sobre procesos **encaminados con base en sus opiniones**. Para ello, además de que los equipos de dirección o educadores sean buenos receptores de las opiniones y propuestas de los niños, niñas y adolescentes, es importante que las pongan en diálogo con las suyas.

### Reflexión

*¿Cuáles son los espacios y mecanismos de participación que se usan en tu centro educativo? ¿Cómo fueron construidos? ¿En qué medida corresponden a las necesidades de adultos y/o los niños y jóvenes en el centro educativo?*





## 4. Habilidades socioemocionales para la convivencia

Las habilidades socioemocionales (entendidas como un conjunto de herramientas que favorecen el desarrollo personal y social) se vuelven claves a la hora de vincularnos con otros y, por tanto, son un elemento fundamental de la convivencia. A la vez, se presentan como un conjunto de competencias necesarias para desarrollar una ciudadanía activa y para participar de forma efectiva. Si bien las habilidades socioemocionales puestas en juego en las interacciones sociales son varias y responden a diversos marcos teóricos, nos centramos en la regulación de las emociones y la resolución de problemas, entendidos como pilares para la convivencia.

### 4.1 Habilidades socioemocionales y la formación ciudadana

Los centros educativos —formales o no formales— son espacios cruciales para la formación ciudadana, dado que su objetivo final es fomentar en los educandos las competencias básicas para garantizar su plena participación en la sociedad (López, 2014). Sin la capacidad de hacer cálculos o leer con cierta fluidez, resolver problemas, usar las tecnologías,

regular las emociones, comunicarse y relacionarse con otros —junto a otras habilidades que adquirimos en nuestra trayectoria educativa— la capacidad para desempeñarse como ciudadanos autónomos sería limitada.

En esta línea, Delors (1996) propuso que la educación, para poder enfrentar los retos del siglo XXI, debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer (adquirir la comprensión, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas), aprender a hacer (colaborar, tomar iniciativa y tomar decisiones), aprender a vivir juntos (saber ponerse en el lugar de otros, manejar la diversidad, resolver conflictos y participar) y aprender a ser (saber regularse, comunicarse y persistir) (UNICEF, 2019). A partir de esa noción, fue cobrando importancia el concepto de las habilidades socioemocionales, también llamadas *habilidades blandas* o *habilidades para el siglo XXI*, para hacer referencia a aquellos aspectos esenciales de la formación ciudadana que superan el mero manejo de contenidos cognitivos (p. ej., la resolución de problemas matemáticos, la comprensión lectora). Más que a una colección concreta y cerrada de habilidades, el término remite más bien a un conjunto de competencias que sostienen los aprendizajes fundamentales para lograr una ciudadanía activa. Refiere a **herramientas cognitivas, emocionales y sociales que facilitan el desarrollo personal, el relacionamiento social, el aprendizaje y el bienestar.**

En el contexto educativo, algunas de esas habilidades se refieren principalmente al abordaje de las tareas académicas (p. ej., la perseverancia, la motivación, la metacognición), otras remiten a la regulación interna de las emociones y la conducta, y una última categoría refiere a aquellas competencias que se ponen en juego en la interacción social (p. ej., la empatía, el trabajo en equipo, la comunicación) (INEEd, 2019). Las habilidades socioemocionales **pueden entenderse como los recursos personales con los que cuenta cada individuo para enfrentarse a las tareas que se presentan en cada una de esas tres áreas.**

## Reflexión

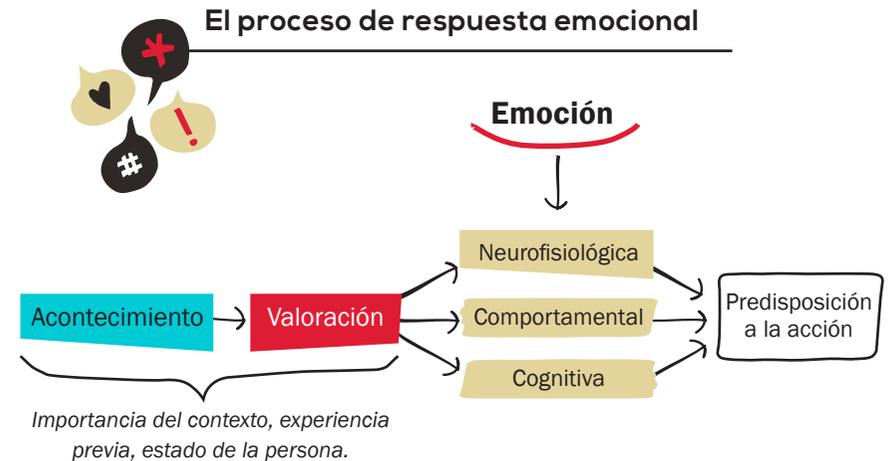
Según tu experiencia en el centro educativo ¿qué habilidades socioemocionales son las que más deben poner en juego los jóvenes? ¿Y los educadores? ¿Qué rol creés que juegan en el proceso de aprendizaje, en un sentido amplio, de los niños, niñas y adolescentes?

### 4.2 Habilidades socioemocionales que favorecen la convivencia: la regulación emocional

Establecimos que la convivencia es el fruto de las interrelaciones de un conjunto de personas que comparten espacios físicos y simbólicos y que todos los integrantes influyen en su construcción. En esas interacciones, cada individuo pone en juego sus habilidades socioemocionales a la hora de enfrentarse a las demandas sociales del contexto. Convivir con otros de forma constructiva requiere de paciencia, empatía, capacidad para resolver conflictos, comunicación, trabajo en equipo, capacidad para compartir, brindar apoyo, entre otras. En el despliegue de esas competencias, **el manejo de las emociones, las propias y las de otros, se vuelve esencial.**

La manifestación de emociones por parte de un individuo es el resultado de un proceso complejo, que consiste en la interacción de varios componentes.

FIGURA 5



Fuente: Elaboración propia con base en Bisquerra (2003) y Gross (2002)

Las emociones son entendidas como respuestas que involucran primeramente un **acontecimiento**, ya sea interno (p. ej., una creencia, un estado de ánimo, enamoramiento) o externo (p. ej., burlas, un mal resultado en una prueba, una buena noticia) que lleva una **valoración**. Esta valoración de eventos **dependerá del contexto** (p. ej., las burlas de mejores amigos no llevan la misma interpretación que las burlas de un compañero con el que el alumno no se lleva bien), de la experiencia y del propio estado del sujeto en ese momento (p. ej., la activación, los nervios o las frustraciones incrementan la reactividad emocional).

El proceso acontecimiento-valoración da paso a **la respuesta emocional, que conlleva tres elementos centrales** en su manifestación: las respuestas neurofisiológicas (p. ej., tensión de los músculos y aceleramiento de la respiración como expresión de la ansiedad), comportamentales (p. ej., huir, llorar) y cognitivas (en la medida en que generan ciertos pensamientos o ideas sobre la situación, los involucrados o sobre uno mismo). **En conjunto, esas reacciones llevan a una respuesta organizada que nos predispone a la acción.** Influyen en

nuestras expresiones, nuestras creencias, nuestros estados de ánimo y sensibilidades, a la vez que condicionan la base para recibir y valorar nuevos acontecimientos, como un ciclo vicioso de la emocionalidad.

Teniendo en cuenta esta secuencia, **la regulación emocional hace referencia a la capacidad para manejar adecuadamente estos procesos de respuesta internos y externos.** Pone en juego una serie de habilidades socioemocionales —conciencia, regulación, planificación y monitoreo— para regular nuestros estados internos y sus repercusiones sobre la conducta y las interacciones con otros (Bisquerra, 2008). Supone, entre otras, las siguientes competencias específicas:

- • La habilidad para **reconocer las emociones, tanto propias como de los demás.** Esto es, identificar y diferenciar cuáles son las emociones que predominan en un momento frente a determinado evento y ser capaz de dar cuenta de las múltiples emociones que se pueden sentir en un mismo momento. Esta capacidad está muy asociada a la posibilidad de poner en palabras lo que nos pasa en una situación determinada o poder dar cuenta de lo que le sucede a otro.
- • La capacidad para **expresar las emociones de forma apropiada.** Implica saber que el estado emocional interno (cómo nos sentimos) no necesariamente se corresponde con la expresión externa (lo que mostramos). Supone la conciencia del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento pueden 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 las respuestas emocionales**, particularmente su intensidad, duración y el momento de su manifestación. Esta capacidad depende de varios procesos. Algunos de los más destacados son la capacidad de reconocer las propias respuestas fisio-

lógicas en una situación e intervenir en ella (p. ej., respirar hondo para calmarse), el autoconocimiento y el control de la impulsividad, la capacidad para diferir recompensas inmediatas en favor de otras más a largo plazo pero de orden superior.

- • La **regulación del ambiente** que provoca la emoción, a través de estrategias conductuales (p. ej., evitar situaciones potencialmente desagradables), y la **regulación de la valoración de los acontecimientos** aplicando estrategias cognitivas (p. ej., relativizar el evento). En esta misma línea, la competencia para autogenerar emociones positivas (como alegría, buen humor, satisfacción) permite un estado interno que puede suavizar el impacto de ciertos acontecimientos, a la vez que propicia un ambiente que provoca respuestas positivas en otros.

### Reflexión

*¿Qué aspectos del proceso de respuesta emocional creés que hay que trabajar con los niños, niñas y adolescentes con los que trabajás? ¿Cómo creés que impacta la regulación emocional en el desarrollo personal? ¿Cómo incide en la construcción de la ciudadanía?*

## 4.3 La resolución de problemas sociales

Las habilidades socioemocionales que regulan la convivencia apuntan a procesos a corto plazo (p. ej., el manejo de la respuesta emocional) y largo plazo (p. ej., construir un buen clima de trabajo en equipo,

resolver problemas). Cuando hablamos de problemas en el ámbito de las relaciones interpersonales, los recursos socioemocionales que se requieren para su resolución superan la mera regulación de estados emocionales temporales.

Los **problemas interpersonales** —como una categoría específica de los problemas sociales— se refieren a conflictos en la demanda o expectativa entre dos o más personas. Pueden surgir del ambiente (p. ej., la obligación de realizar una tarea) o de la persona (p. ej., una necesidad). Pueden ser puntuales, repetidos o crónicos (Chang et al., 2004). La resolución de problemas, ya sea en el ámbito social u otro, **exige un proceso de autodirección** que implica varios pasos para llegar a determinar cuál es la solución más efectiva para la situación que se presenta, habilitando la toma de decisiones responsables y constructivas. 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 disponible sobre la situación. A partir de esta, identifica los obstáculos y demandas, así como también establece metas realistas para la resolución del problema.

#### b) Generación de alternativas para solucionar el problema

El sujeto pone el foco en el objetivo de la resolución del problema e identifica potenciales formas de resolverlo. Incluye soluciones convencionales y 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, se evalúan y comparan 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 el problema que enfrentó.

En el ámbito social, la resolución de conflictos puede entenderse como un proceso reflexivo interpersonal, que apunta a analizar la situación e identificar la solución más aceptable o satisfactoria para todos los involucrados, la que les genera beneficios mutuos, preferiblemente a largo plazo (Chang et al., 2004). La mejor forma de lograr ese resultado es **a través de procesos democráticos, en colaboración con las personas involucradas en la situación conflictiva**, más que por medio de una imposición externa (p. ej., sanción).

### Reflexión

*En el centro educativo al que estás vinculado ¿cuáles son los mecanismos de resolución de problemas que más se emplean? ¿De qué manera se podría trabajar la secuencia de pasos para la resolución de problemas con los niños, niñas y adolescentes? ¿Qué aprendizajes les podría aportar?*



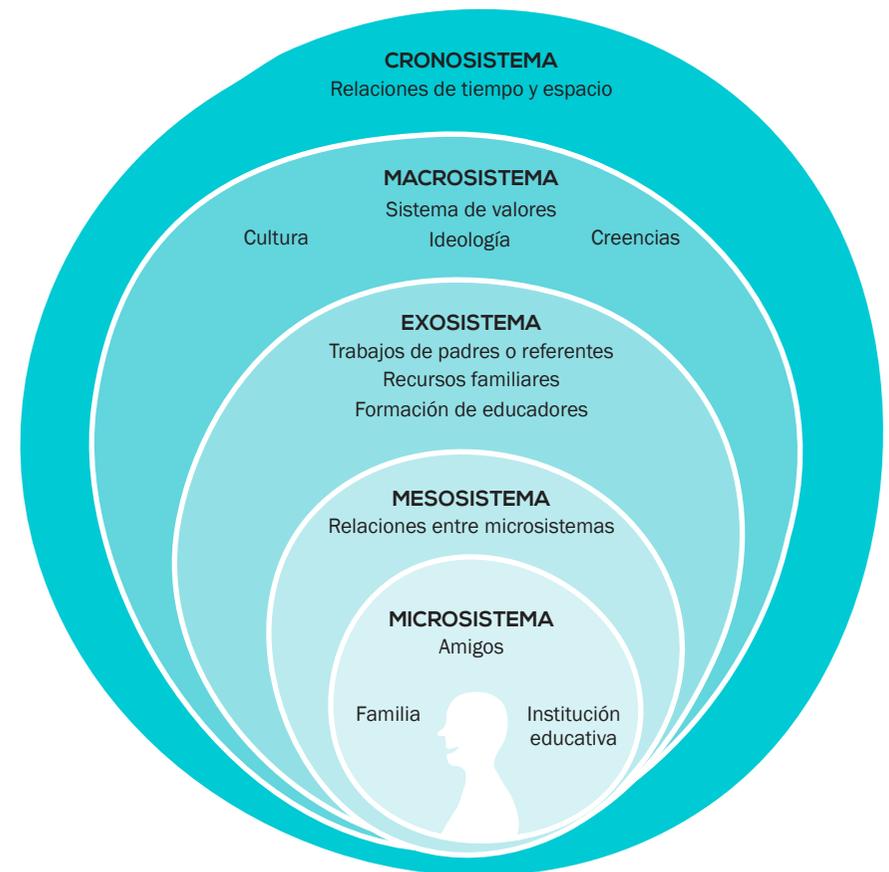
## 4.4 El desarrollo de las habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son principalmente el resultado de las experiencias y la socialización y, por lo tanto, son maleables. Su desarrollo se establece como la interacción entre el entorno y nuestras características individuales. Además, está pautado en parte por procesos de maduración (lo cual implica la imposibilidad de lograr ciertas habilidades cognitivas, sociales y emocionales más complejas en edades tempranas). Si bien la primera infancia y la adolescencia constituyen períodos sensibles para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, **estas se van formando con base en los vínculos y las dinámicas e interacciones sociales en nuestro entorno cotidiano, a través de toda la trayectoria educativa y el ciclo vital.** Por lo tanto, tienen un fuerte componente contextual y son influenciables.

Para entender las dinámicas del aprendizaje socioemocional, es preciso visualizar el marco socioecológico del desarrollo humano (formulado inicialmente por Bronfenbrenner en 1979 y ampliado en 1986) que reconoce cómo **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 una dentro de otra, conformando distintos niveles contextuales que se influyen mutuamente.

FIGURA 6

### Marco socioecológico del desarrollo humano



El primer nivel, llamado **microsistema**, se refiere al entorno inmediato del individuo, donde interactúa de forma directa con otros. Por ejemplo, en la casa se interactúa con hermanos y padres, en el centro educativo nos relacionamos con compañeros y educadores, en la plaza se juega al fútbol con amigos. Estos vínculos nos transmiten conocimientos, valores e ideas, a la vez que forman el escenario en el que adquirimos experiencias (p. ej., consecuencias sociales positivas de mis acciones, observaciones) que constituyen aprendizajes.

El segundo nivel, el **mesosistema**, abarca las relaciones entre dos o más microsistemas. Por ejemplo, cuando el clima social en el barrio influye sobre lo que pasa en el centro educativo, o cuando los valores priorizados por la familia y el centro educativo no son compatibles entre sí. Este nivel es importante en la medida en que influye en las dinámicas a nivel del microsistema, y por ende, incide de forma indirecta en el desarrollo de los individuos que allí se desempeñan.

En la misma línea, el tercer nivel o **exosistema** se refiere a aquellos espacios o actividades externos al individuo que, no obstante, ejercen una influencia sobre su entorno directo. Puede tratarse, por ejemplo, de dificultades en el ámbito laboral de los padres que generan un clima hostil en la casa o de la capacitación recibida por los educadores que, en definitiva, afecta la dinámica en la clase.

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**.

Este entramado de influencias e interacciones se enmarca en un momento temporal específico, o **cronosistema**, que también moldea a los subsistemas y los procesos de aprendizaje y socialización que allí se generan. Es con este concepto que podemos entender, por ejemplo, el impacto de los cambios tecnológicos sobre las dinámicas sociales y, por ende, la noción de una educación para el siglo XXI.

Dentro de este sistema que guía al desarrollo de cada persona, **los centros educativos juegan un rol importante**, en tanto escenarios para la **enseñanza explícita, experiencial y el modelaje de las habilidades socioemocionales**. Cuando los centros educativos, las familias y la comunidad trabajan de forma coordinada, pueden establecerse conexiones poderosas que fortalezcan su desarrollo (Weissberg et al., 2015).

## Reflexión

*¿Qué tan maleables creés que son las emociones y las habilidades? ¿Cómo podemos favorecer la habilidades socioemocionales desde el microsistema que conforma nuestro centro educativo? ¿De qué manera podemos hacer dialogar a los diferentes sistemas para favorecer el desarrollo socioemocional de los niños, niñas y adolescentes?*

### 4.5 El abordaje cotidiano de las habilidades socioemocionales en clave de convivencia

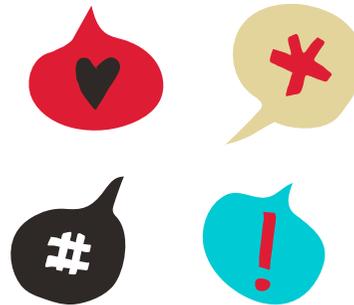
Promover las habilidades sociales y emocionales de todos los miembros de una comunidad educativa es importante para **generar una cultura y modelo coherente, que fomente el desarrollo socioemocional** de los niños, niñas y adolescentes que forman parte de ella. Por lo tanto, se vuelve esencial que los propios equipos de educadores y directivos logren abordar sus conflictos y desencuentros, trabajar sobre su autocontrol, conciencia social (p. ej., toma de perspectiva y empatía) y de sí mismos, entre ellos y en el trato con los jóvenes con los que trabajan.

El abordaje de la convivencia implica entonces fomentar habilidades socioemocionales, tomando en cuenta los siguientes elementos:

- • De acuerdo al concepto de **zona de desarrollo próximo** introducido por Lev Vygotski, el educador fomenta el desarrollo de los educandos actuando como facilitador. Implica proveer oportunidades

de aprendizaje y guiar la reflexión y conciencia, la regulación y la toma de decisiones, según las capacidades madurativas de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos.

- • Si bien las habilidades socioemocionales son recursos individuales, es importante **trabajarlas en el colectivo para promover su socialización**. Esto significa generar un clima en el grupo que genere oportunidades para poner en práctica las habilidades socioemocionales. Por ejemplo, aplicando los pasos en la resolución de problemas (p. ej., en trabajos en equipo, la resolución de un conflicto) o fortaleciendo los elementos de la regulación emocional (p. ej., trabajar la conciencia de las propias emociones y de los demás, analizando con el grupo situaciones que llevaron a un malestar, practicando la autorregulación, tomando turnos). Implica, además, **promover el uso y la ampliación de un vocabulario emocional**, incentivando que se materialicen las emociones y sus dinámicas, poniéndolas en palabras.
- • Las competencias sociales y emocionales pueden ser trabajadas de forma explícita (p. ej., explicando procesos), pero **su adquisición se establece principalmente a través de un aprendizaje experiencial y de la socialización**. No pueden ser fomentadas en actividades aisladas y es preferible su abordaje transversal, intencional y planificado a través de distintos momentos, con distintos referentes y en toda la trayectoria educativa. Además, los educadores deben tener presente que ofician como modelos para el aprendizaje social de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajan. Cuanto más coherente sea su propio actuar con lo que se pretende fomentar en otros, más efectiva será su intervención.
- • Un abordaje coherente de las habilidades socioemocionales implica también estar **sensible a las necesidades y estados emocionales** de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajamos. La frustración y la ansiedad son vivencias frecuentes en la experiencia escolar. Influyen sobre los vínculos interpersonales en la



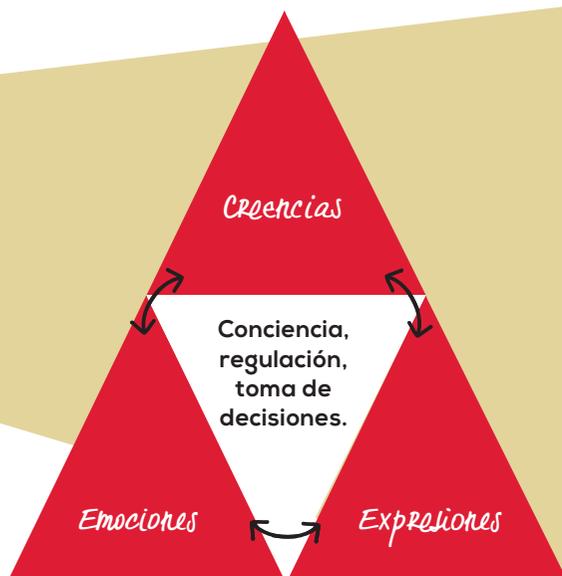
medida en que se predisponen a reacciones emocionales que puedan obturar a la convivencia (p. ej., baja tolerancia, irritabilidad). Si bien como educadores no podemos resolver todas las situaciones que llevan a la generación de ciertos estados emocionales, podemos aportar brindando **seguridad emocional** (un entorno de apoyo, comprensión y no amenazante) e **insumos para entender nuestras emociones y ponerlas en palabras**. Podemos favorecer la autoestima rescatando siempre los logros que los niños, niñas y adolescentes van teniendo en sus procesos de desarrollo. Esto último permite la generación de una narrativa personal positiva, base para el fortalecimiento emocional y de actitudes y conductas constructivas.

- • Por último, es importante trabajar la valoración de ciertos acontecimientos, particularmente las creencias que puedan existir en el grupo o ciertas dinámicas o situaciones sociales que se dan como parte de la cultura de interacción (p. ej., el uso casual de insultos). Supone invitar a la **reflexión crítica sobre las formas de relacionarse** y realizar un análisis colectivo de cómo operan como marco para nuestras vivencias y respuestas emocionales. Ese análisis también puede poner la base para trabajar colectivamente o individualmente la búsqueda de alternativas de respuesta o de regulación, abordando así la prevención de conflictos y las diversas consecuencias que pueden tener ciertas formas de vincularse. Es importante que los abordajes trasciendan los enfoques moralistas o centrados en un juicio de valor que muchas veces disminuye la posibilidad de reflexión.

Si bien existen varias propuestas conceptuales para guiar el trabajo en torno a las habilidades socioemocionales, desde PICA proponemos el desarrollo de actividades y dinámicas que fomenten **la conciencia, regulación y toma de decisiones en torno a las creencias, las emociones y las expresiones** que forman la base de nuestras interacciones sociales y, por ende, de la convivencia (figura 7).

FIGURA 7

### Modelo conceptual para abordar las habilidades socioemocionales para la convivencia



Fuente: elaboración propia

Primero, es esencial trabajar la idea de la **interconexión** entre nuestras creencias, emociones y expresiones (ya sean respuestas conductuales, acciones, locuciones o gestos) y **cómo estas surgen y toman forma en un contexto específico** (en un tiempo, un lugar, una cultura determinada). En esa interconexión, y su anclaje contextual, a la vez, se encuentra la clave para su abordaje.

En segundo lugar, se sugiere trabajar la toma de conciencia de las creencias, vivencias emocionales y expresiones que ponemos en juego en nuestras interacciones cotidianas, **lo cual implica nombrarlas y pronunciarlas, haciéndolas accesibles al análisis crítico y a la deconstrucción**. Tomar contacto con nuestros prejuicios, las representaciones sociales y nuestras costumbres, así como nuestras ideas acerca de nosotros mismos y otros, nos permite experimentar de forma consciente que estas generan consecuencias que, por naturales que se sientan,

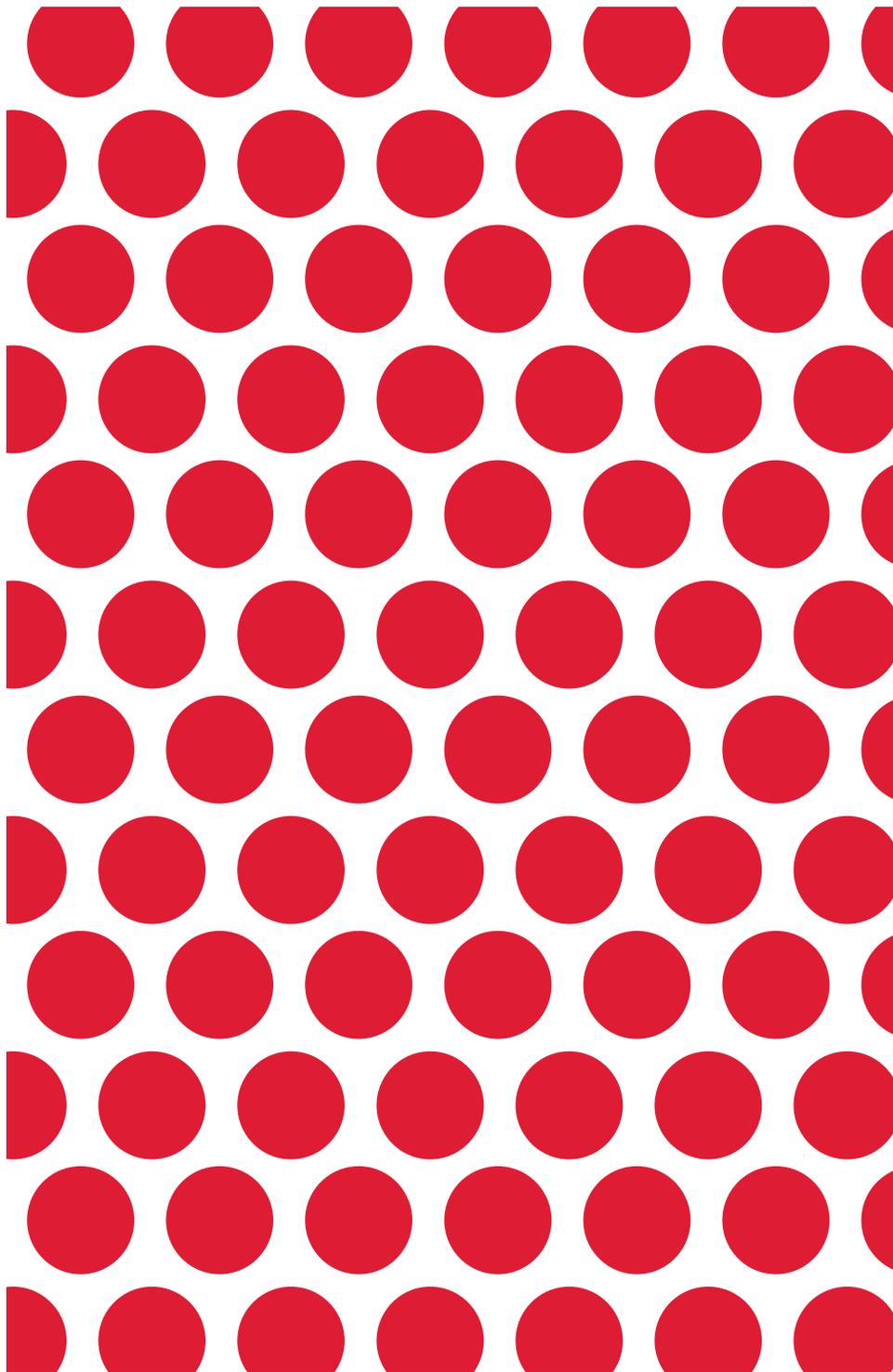
no siempre aportan a nuestro bienestar o al de otros. **La conciencia acerca de la relación entre lo que pensamos, lo que sentimos y lo que hacemos es fundamental para entender, regular y monitorear nuestras acciones** y acceder a formas alternativas de ser, hacer y convivir.

Tercero, apelamos a abordar la **regulación**, la capacidad de cambiar nuestras experiencias emocionales (ya sea modificando el contexto, nuestra valoración o sus respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales), nuestras creencias (a través de la deconstrucción y argumentación) y expresiones (manejando nuestros impulsos, optando por estrategias alternativas como respuesta a ciertas situaciones).

Por último, integrando las habilidades de toma de conciencia y regulación, se recomienda trabajar **la toma de decisiones** de forma responsable, contemplando y respetando a los demás, la ética, la justicia social y la evaluación realista de las consecuencias para todos los involucrados (Weissberg et al., 2015). Refiere a la organización de nuestras ideas, emociones y acciones para llegar a una respuesta coherente, intencional y adecuada que permita responder a situaciones particulares. Se invita al análisis sistemático de los problemas y conflictos sociales y del lugar de las propias creencias, emociones y expresiones en la construcción y el mantenimiento de estos (p. ej., aplicando la secuencia para la resolución de problemas sociales). A partir de este análisis, se facilita la formulación de alternativas y la elección de una respuesta que contribuya a una resolución efectiva (p. ej., anticipando resultados contraproducentes, consecuencias favorables a largo plazo), construyendo en el proceso una mejor convivencia.

### Reflexión

*En el trabajo cotidiano, ¿cómo considerarás que ya estás aportando al desarrollo socioemocional de los niñas, niños y adolescentes? ¿Cómo podrías mejorar el trabajo sobre las habilidades socioemocionales? ¿Qué lugar se ha dado en la institución al abordaje transversal de estas habilidades?*



## PARTE 2: GUÍA DE TALLERES

En este apartado presentamos una propuesta didáctica para el abordaje de la convivencia y las habilidades socioemocionales en el trabajo con niños, niñas y adolescentes, basados en los conceptos presentados en el apartado anterior. Luego de su contextualización, se detalla la propuesta que apunta a fortalecer **tres dimensiones centrales** de la educación socioemocional: la conciencia, la regulación y la toma de decisiones. Esto, considerando algunos de los procesos que inciden en nuestras interacciones sociales y, por ende, en la convivencia: las creencias, las emociones y las expresiones. Las actividades propuestas giran en torno a **cuatro temas** relativos a la promoción de mejores climas sociales: la convivencia, las emociones, la participación y la violencia.

### 1. Proceso de construcción de la propuesta didáctica

La propuesta de talleres que se presenta en las próximas páginas es el resultado de un proceso de investigación y desarrollo iniciado en 2015, a partir de la problematización de la convivencia y violencia en la comunidad y los centros educativos. A partir de nuestra experiencia y los insumos de diversos actores educativos que participaron en el proceso, se amplió el foco de trabajo para fortalecer la construcción colectiva de la convivencia, tomando como referencia la conformación de comunidades educativas.

## 1. Proceso de construcción de la propuesta didáctica

En una **primera etapa**, se recogieron las nociones, experiencias, estrategias y sugerencias de docentes, adscriptos y estudiantes en torno a la convivencia dentro y fuera del centro educativo, en un estudio llevado a cabo en dos liceos públicos de la zona oeste de Montevideo. Con base en los resultados, y en colaboración con docentes y equipos directivos, se elaboró una propuesta inicial de diez talleres para el trabajo con adolescentes en el entonces Espacio Curricular Abierto (vigente hasta 2017) que fue implementado por cinco docentes en cuatro liceos de la zona e involucró a unos 120 adolescentes.

La evaluación de la propuesta fue positiva. Se hallaron impactos favorables en los adolescentes que participaron en el programa, como la reducción de su exposición a eventos violentos y de las reacciones de estrés, frente a un grupo de control. Si bien la valoración de los docentes que implementaron las actividades (principalmente en duplas) fue positiva, se destacó la necesidad de contar con más formación, así como de eliminar ciertas barreras estructurales para realizar un abordaje efectivo de la convivencia, como la falta de espacios para el trabajo colectivo y la deconstrucción de algunas prácticas existentes, poniendo mayor énfasis en los aspectos vinculares que se dan a la interna del centro.

Por lo tanto, en una **segunda etapa** de trabajo, se profundizó —a través de un estudio que incluyó a 54 docentes de cuatro liceos en Canelones, Maldonado y Montevideo— en las necesidades de formación para el abordaje de la convivencia y las habilidades socioemocionales.

Con base en estos insumos, se desarrolló una propuesta, implementada con el apoyo de Plan Ceibal y el Consejo de Formación en Educación (Programa Noveles Educadores de Uruguay), que contó con la participación de 117 docentes de educación secundaria y educación técnico-profesional de cuatro departamentos.

La evaluación de la experiencia mostró mejoras en la autoeficacia, el clima de aula y la calidad de los vínculos con los estudiantes reportados por los educadores participantes.\*

Por otro lado, en 2020 se introdujo el abordaje de PICA al ámbito de la educación no formal, gracias a una colaboración con un Centro Juvenil de la fundación Fe y Alegría. Se brindó formación al equipo de educadores, que luego implementó la propuesta de talleres en su trabajo con los jóvenes del centro. La experiencia fue valorada positivamente y generó oportunidades para repensar y mejorar la propuesta, enfatizando en el rol de los educadores y el encuadre institucional como facilitadores de la convivencia.

\* Todos los informes que recuentan los resultados de estos estudios se encuentran disponibles en la sección Informes en [picauruguay.wordpress.com](http://picauruguay.wordpress.com)



## 2. Lugar de la propuesta en un abordaje integral de la convivencia

Como desarrollamos en la primera parte de este trabajo, para fomentar la convivencia en un centro educativo se requiere de un abordaje integral que abarque varias acciones coherentes, **enmarcadas en un proyecto de centro** e involucrando a todos los actores: adolescentes, directivos, educadores y técnicos, las familias y la comunidad barrial. Se recomienda además **fomentar espacios de coordinación e intercambio**, requisito para lograr un trabajo en equipo. La asignación de un **referente de convivencia** puede facilitar la gestión del proyecto y las actividades, asumiendo un rol de coordinación y punto de contacto en lo que es esencialmente un trabajo colectivo (figura 8).

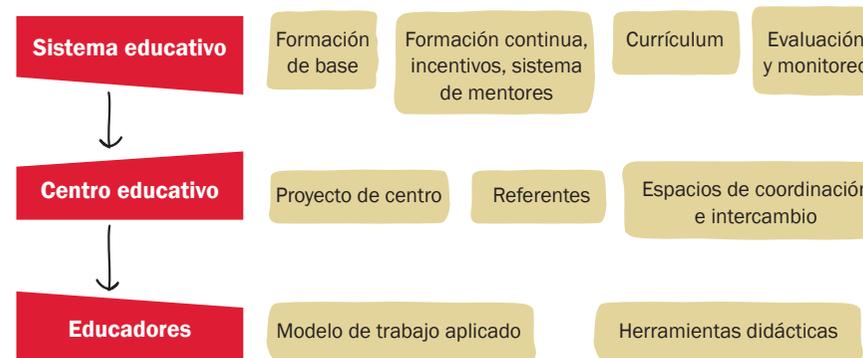
Ampliando nuestra mirada hacia el **sistema educativo** en su totalidad, lograr las condiciones para que el trabajo a nivel del centro sea efectivo, además de las posibles intervenciones puntuales (p. ej., talleres), requiere de un abordaje integral de la convivencia, las habilidades socioemocionales y la participación, fortaleciendo la formación de base de los agentes educativos en torno a estos temas y promoviendo la reflexión y formación continua, así como los incentivos y los apoyos para seguir formándose, en vistas de las demandas cambiantes de la práctica educativa.

A la vez, el sistema puede aportar con propuestas curriculares que apunten al trabajo en estos temas, así como un sistema de monitoreo y evaluación continua que permita detectar necesidades particulares y evaluar las intervenciones implementadas.

**Con un encuadre institucional, el impacto de un trabajo directo con los niños, niñas y adolescentes se potencia.** Para darle forma a sus prácticas diarias, los educadores pueden apoyarse en un modelo conceptual que organiza su trabajo en torno a objetivos claros, asegurando su aporte a una meta común. Como apoyo más concreto, se presentan las herramientas didácticas (propuestas para actividades, materiales) como instrumentos para lograr los objetivos propuestos, basados en el modelo de trabajo. Es en este último nivel (modelo conceptual + herramientas didácticas concretas) que se encuentra esta propuesta.

FIGURA 8

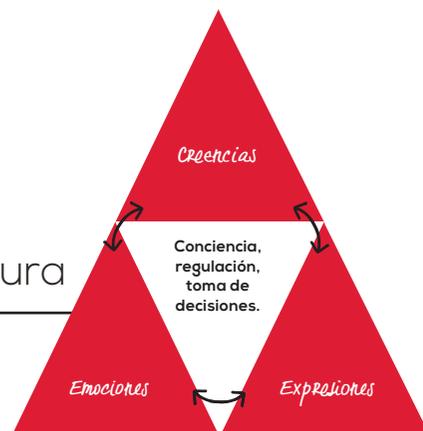
### Apoyos para un abordaje integral de la convivencia en centros educativos



Fuente: Elaboración propia.



### 3. Elementos y estructura de la propuesta



Las actividades propuestas apuntan a fortalecer las dimensiones de **conciencia, regulación y toma de decisiones** en cuanto a los procesos de **creencias, emociones y expresiones** que se ponen en juego en la interacción social, reflejando el marco conceptual presentado en la primera parte.

Se proponen 15 talleres. El primero, introductorio, presenta el programa y busca fortalecer la dinámica grupal. El último contiene el cierre y evaluación. Los 13 talleres restantes trabajan una de las tres dimensiones centrales del abordaje de PICA —conciencia, regulación y toma de decisiones— concebidas como **habilidades secuenciales**. En otras palabras, en un primer paso sería oportuno trabajar la conciencia, que es la base para los procesos de regulación posteriores. Luego de haber fortalecido las habilidades de regulación, se habilita el trabajo en torno a la toma de decisiones, que, a su vez, integra las habilidades de conciencia y regulación. **No es necesario realizar todos los talleres, pero sí es importante respetar el orden de la secuencia** conciencia - regulación - toma de decisiones para aprovechar mejor el potencial de las actividades propuestas.

Por otra parte, cada taller trabaja en torno a uno de los cuatro **temas centrales: violencia, emociones, convivencia y participación**. Si bien cada uno de estos temas son transversales al trabajo en convivencia, agregamos esta dimensión a efectos didácticos, para permitir un abordaje focalizado en alguna de las áreas, sin perder de vista la compleja relación con las otras.

Cada taller plantea los **objetivos**, seguidos de una lista de recursos y un resumen de las actividades propuestas. Se presentan además sugerencias detalladas para el desarrollo del taller, pensando particularmente en aquellos educadores que prefieren contar con mayor guía en el abordaje de un terreno nuevo. \*

Aspirando a un trabajo incorporado en las dinámicas cotidianas del centro educativo, **se insta a que sean los propios educadores —en vez de agentes externos a la institución— quienes lleven adelante las actividades**, respetando así el flujo natural de las interacciones en el grupo y permitiendo construir sobre sus experiencias y rol como referentes para los niños, niñas y adolescentes en el centro.

\* Los materiales de apoyo para llevar adelante las actividades propuestas están disponibles en los anexos de este trabajo

FIGURA 9

Propuesta de talleres, dimensiones y temáticas trabajadas



### 3. Elementos y estructura de la propuesta

Aclaremos que la propuesta, en su etapa de desarrollo, ha sido dirigida principalmente a adolescentes de primer de ciclo básico. No obstante, las actividades también pueden ser de utilidad en el trabajo con otros grados. Invitamos a que conozcan los talleres, ya sea para implementarlos (en alguna de sus partes), comentarlos, usarlos como inspiración para armar sus propias propuestas y complementarlos con otras ideas y abordajes, con el objetivo de fomentar las habilidades socioemocionales, la participación y la convivencia en el trabajo con niños, niñas y adolescentes.



## 4. Rompiendo recetas: claves para el uso de la herramienta didáctica

Tomando en consideración que ninguna de las actividades propuestas en las próximas páginas se presta para una implementación rígida y automatizada, y que requieren ser adaptadas a la dinámica de cada grupo, compartimos algunas orientaciones prácticas y reflexivas para su implementación:

- • Es fundamental **la lectura previa del marco conceptual (parte uno de este trabajo) que sustenta cada uno de los ejes**. Es de suma importancia su revisión para tener presentes los conceptos y el posicionamiento epistemológico que está detrás.
- • Se recomienda que el número de participantes sea entre diez y treinta adolescentes, aproximadamente. Esto, a efectos prácticos de asegurar la implementación de las técnicas planteadas para los grupos de trabajo (p. ej., cantidad de participantes para la conformación de equipos) y favorecer la dinámica.
- • Antes de iniciar el taller, comunicar a los participantes el sentido y los objetivos, los cuales deben estar ajustados a los tiempos de implementación y del proceso grupal. Al final del encuentro, se recomienda cerrar el intercambio retomando los puntos centrales abordados.

#### 4. Rompiendo recetas: claves para el uso de la herramienta didáctica

Por más que los talleres puedan estar llevados a cabo por un solo educador, en grupos grandes sería relevante trabajar en un equipo de dos educadores o técnicos, lo que permite una mejor coordinación y sostén del espacio.

- ● Se recomienda que el facilitador lea atentamente los materiales que acompañan el taller y que prepare con anticipación su implementación.
- ● En algunos talleres se sugieren actividades «rompehielo» para fomentar un intercambio lúdico, relajado y abierto entre los adolescentes y el educador. Por más que son opcionales, se recomienda instalar un momento previo a la actividad central para generar un buen clima de trabajo en conjunto.
- ● A la hora de planificar e implementar actividades, es importante tomar en cuenta las características de los participantes, su estado de ánimo y las dinámicas grupales. Implica ejercer la sensibilidad en cuanto a propuestas que requieren de cierta cohesión y confianza en el colectivo —p. ej., juegos de roles, compartir aspectos personales— en el entendido de que no son cómodos para todos y todas ni adecuados en cualquier momento.

Remarcamos la importancia de la reflexión en torno a los temas abordados en la primera parte y el rol mediador del educador a la hora de llevar a cabo los talleres. Es importante que los facilitadores logren establecer un espacio seguro y un vínculo de confianza y cuidado, así como de escucha y empatía, que permita a los participantes expresar su voz. Por lo tanto, recomendamos que el programa solamente sea implementado por educadores que se identifiquen con este rol y que se sientan cómodos en él.

Nos parece fundamental que los equipos que lleven a cabo esta propuesta (o partes de ella) sean conscientes de los aspectos éticos involucra-

dos, como el compromiso con los niños, niñas y adolescentes en cuanto al manejo de la información confidencial. Debe además considerarse la comunicación oportuna al equipo de dirección o técnico si se presentan situaciones de desborde. En relación a este punto, es importante que los equipos tengan profesionales de la salud a disposición (psicólogos o psicopedagogos) o redes de asistencia que permitan generar un sostén en caso de movilización afectiva, tanto en los niños, niñas y adolescentes como en los propios educadores.

### 4.1 Claves para el trabajo en equipos

Si bien alguna de las actividades propuestas invitan a la reflexión individual, gran parte de las dinámicas se construyen sobre propuestas grupales, invitando al trabajo en equipo y partiendo de la base de que toda socialización de lo individual enriquece y potencia al colectivo (Vargas y Bustillos, 1992). Se recomienda que los equipos sean rotativos a fin de favorecer también la circulación de roles a la interna de cada subgrupo. Para facilitar la conformación de equipos heterogéneos de forma lúdica, recomendamos las siguientes técnicas:

- ● Agrupación con número o figura (5 minutos): se entrega un número o imagen a cada uno de los adolescentes. 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 y números para llevar a cabo este tipo de agrupación. Una variante de esta actividad es usar colores.

#### 4. Rompiendo recetas: claves para el uso de la herramienta didáctica

- • Agrupación por proximidad (2 minutos): una forma fácil y práctica de conformar equipos es por proximidad espacial. No obstante, no siempre asegura la heterogeneidad que requieren algunas actividades.

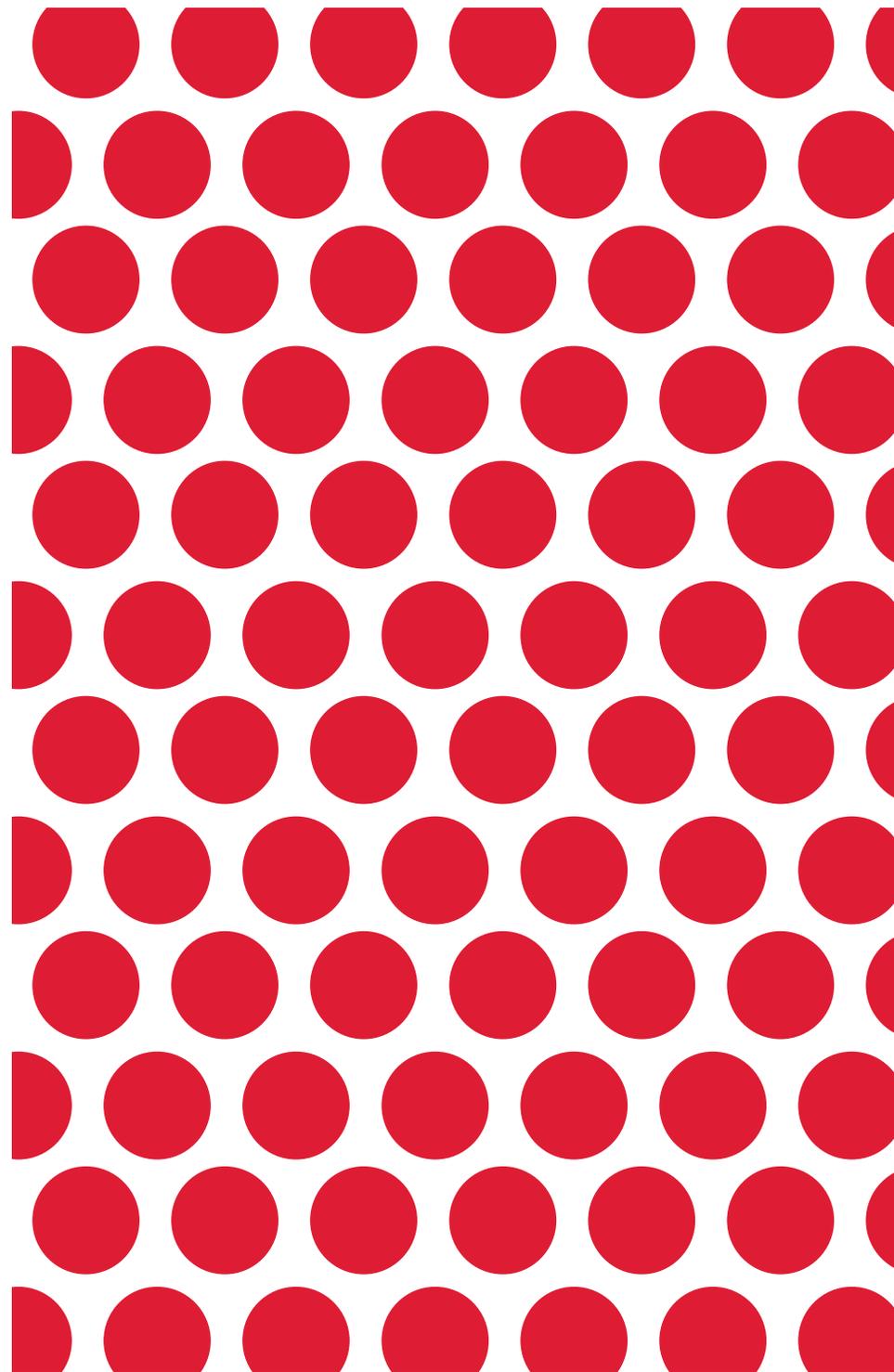
---

- • Agrupación por sonidos (5 minutos): dependiendo de la cantidad de equipos que sea necesario armar, se selecciona cierta cantidad de animales (p. ej., pato, gallina, gato y perro) y se entrega a cada participante un papel pequeño con el nombre de un animal. Cuando todos tienen su animal identificador, se pide emitir su sonido característico. Esto les permite identificar a todos los que pertenecen al mismo grupo y juntarse con ellos. Podrán dejar de hacer el sonido una vez que estén reunidos todos los integrantes del grupo.

---

- • Agrupación por puzzles (10 minutos): se utiliza una cantidad de puzzles correspondiente 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. Luego, los adolescentes buscan identificar a los compañeros que tienen piezas del mismo puzzle y así forman el equipo.

→ Los materiales de apoyo para llevar adelante las actividades propuestas están disponibles en los anexos de este trabajo.



# 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 adolescentes y los educadores 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 (anexo) • Pizarrón y marcador
- Música • Espacio que permite circular libremente por el lugar
- Hoja con las PICAmetas (anexo)



## -resumen

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).

## -desarrollo

1era parte  
/ 20 min  
Apertura

Tras una breve introducción personal del educador, 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 (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 educador aborde dudas que puedan surgir por parte de los adolescentes. Luego, si los tiempos y la cantidad total de adolescentes en el grupo lo permiten, se recomienda realizar una primera actividad rompehielo:

### El rey del poroto



Se recomienda al educador  
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 educador 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'."

1  
PICA

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 educador 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 adolescentes a 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 contrincente sin mover el resto del cuerpo).

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

"Este desafío consiste en que uno esconde 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 educador.

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. Quien tiene más es coronado al rey o la reina del poroto. 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 educador 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. Se inicia repartiendo a cada adolescente 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:



1  
PICA

"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 educador también realiza su propio Perfil, mediando entre ello y el estar disponible para responder dudas o comentarios de los adolescentes, que puedan surgir a lo largo de la actividad.

Luego se prosigue al momento de intercambio plenario, donde cada adolescente 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 educador. Durante este intercambio grupal el educador debe evidenciar aspectos destacados en la vida de los adolescentes, 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.*



Consiste en simular un muro de Facebook en el pizarrón. El muro corresponde 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 publicamente ideas, estados, imagenes 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.

APUNTES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

# 2



taller

## "Te Pica una idea"

Dimensión  
Conciencia

Violencia  
TE-  
MA

### -objetivos

- Identificar ideas en relación a la violencia, y las emociones y expresiones 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.

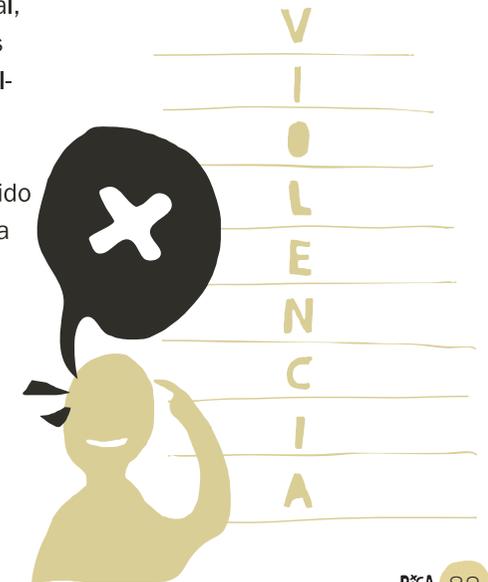


-resumen

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. 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. 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"** Incluido en 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.

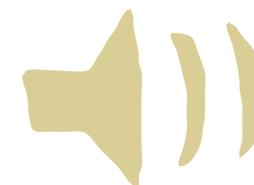
Aquí es importante recorrer por los grupos, aclarando dudas y modelando las palabras que van poniendo, en particular cuando se refieren a insultos, o nombres de compañeros.

Terminados los acrósticos, el educador 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 educador aliente a definir los roles en los grupos:



Deberá haber un integrante que escriba lo que van a decir, otro que grave 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 educador 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 educador estimule la reflexión acerca de los contenidos, sobre todo en cuanto a las emociones, expresiones y creencias que representan.

A través del intercambio, el educador 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 educador 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.

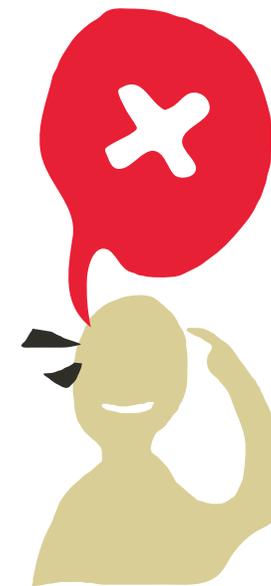
*Sugerencias para guiar la discusión:*



- ¿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 creencias y emociones, que de alguna forma influyen sobre nuestras expresiones.
- 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

## "¡Frío! ¡Caliente!"

Dimensión  
Conciencia

Emociones  
TE-  
MA

### -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 las creencias, las emociones y expresiones 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 creencias, emociones y expresiones.

### ¿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 por 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 educador, destacando la interrelación de las creencias, emociones y expresiones (*se sugiere una duración de 30 min.*).

3  
PICA

## -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 las expresiones 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 educador) una emoción en particular. El educador 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 conlleve o genere 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 educador 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 educador 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 educador 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 educador trata de profundizar en cómo estas vivencias se manifiestan y afectan a nuestras expresiones y respuestas.



Finalizado este espacio, el educador 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 educador recoge las producciones y las pega en un lugar visible.

Con los dibujos a la vista de toda el grupo, 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 educador guía el intercambio, haciendo preguntas para profundizar en cuanto a la intensidad de emociones vividas en ciertas situaciones, y su origen y consecuencias (ver preguntas guía). El educador destaca la relación entre creencias, emociones y expresiones, y cómo cada uno de estos aspectos se potencia.



Preguntas para guiar el intercambio:

- Creencias 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 nuestras creencias y expresiones. Se retoman y destacan los siguientes puntos:

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

## "Convivencia"

Dimensión  
Conciencia



### -objetivos

- Identificar las creencias que los adolescentes tienen acerca de la convivencia en la institución educativa.
- Identificar variables que favorecen o perjudican la convivencia en el centro educativo.
- Problematizar el rol de los diferentes actores educativos en la construcción de la convivencia en el centro educativo.

### -recursos

- Instrucciones para la creación de un Google Form y preguntas para incluir en la encuesta (anexo online [picauruguay.wordpress.com](http://picauruguay.wordpress.com))
- Encuesta online y vínculo accesible para los adolescentes
- Dispositivo (*smartphone*, tablet o PC) con conexión a internet para cada adolescente
- Laptop para el educador ● Proyector ● Papelógrafo ● Marcadores



-resumen

4  
PíCA

En este taller se trabajan las opiniones, las creencias y los compromisos de los adolescentes en cuanto a la convivencia. Comienza con una encuesta virtual - **Google Form** - que invita a los adolescentes a expresar su opinión acerca de los vínculos en el aula (entre compañeros y con el educador), así como las normas y reglas que se apliquen allí. Posteriormente, se genera un intercambio en base a las respuestas. Luego en equipo, en una actividad llamada **Con(cepto)vivencia**, los adolescentes deben acordar qué cosas ayudan a una buena convivencia, cuáles no y qué pueden hacer ellos mismos para mejorarla.



### Google Form

Actividad que consiste en la aplicación de una encuesta anónima a través de una página web en donde se les pregunta a los adolescentes acerca de los vínculos dentro del centro educativo (entre adolescentes y adultos) así como las normas y reglas que operan en la institución. El link para ingresar a la encuesta deberá estar disponible en algún medio digital (ej. Facebook, Whatsapp, plataforma virtual, mail). El objetivo de esta actividad es obtener información sobre cómo el grupo percibe los aspectos claves de la convivencia en el aula, como insumo para una discusión *in situ* (se sugiere una duración de 20 min.).

### Con(cepto)vivencia

Con esta actividad se busca que los adolescentes puedan pensar tres variables o aspectos que fomenten la convivencia y tres que no lo hagan. Para ello deberán agruparse en equipos de hasta seis integrantes y discutir cuáles son los elementos centrales que favorecen o no la convivencia en el centro educativo (se sugiere una duración de 35 min.).

## -desarrollo

1era parte  
/ 10min  
apertura

Por ser uno de los primeros talleres, se retoman nuevamente las características del encuadre del programa y se comentan brevemente los aspectos trabajados hasta el momento. Se exponen las actividades y los objetivos de este taller.



Una posible consigna es la siguiente: ↘

“¿Saben qué es una encuesta? ¿Alguien participó en una alguna vez?” [habilitar intercambio]. “En ella, la idea es que puedan responder en forma individual y anónima lo que opinen sobre un tema en particular.”

“Hoy vamos a hacer una encuesta sobre qué implica convivir o estar juntos dentro de nuestra institución, y lo vamos a hacer respondiendo preguntas a través del celular. Es importante que sepan que las respuestas son anónimas: nadie podrá saber qué contestaron. La idea es que respondan realmente lo que piensan. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni respuestas que sean mejores que otras. Cada enunciado tiene varias opciones de respuesta que van desde ‘Muy en desacuerdo’ a ‘Totalmente de acuerdo’. Tienen que marcar solo una opción por enunciado. Ahora, ingresen todos al link de Google form que les dejé en (mencionar medio de comunicación seleccionado) con sus celulares”.



Se brinda un espacio para que cada adolescente pueda ingresar al formulario. Se recomienda que el adulto circule por el espacio para responder dudas o comentarios. Luego de verificar el acceso adecuado de todos los adolescentes, se sugiere dar la siguiente consigna:

“Ahora que todos tienen la encuesta presente, podrán ver la lista de preguntas. Algunas son sobre el vínculo entre ustedes, otras involucran también a los adultos y una última serie de preguntas trata sobre las reglas en el centro. Algunas preguntas se responden con si / no y otras tienen una escala de 5 puntos que representan una opinión. Es decir: Si elijo 1 es... y si elijo 5 es... En todo caso, las respuestas son anónimas.”

2da parte  
/ 55 min  
actividad  
central

En esta actividad **Google Form**, se solicita a los adolescentes que tomen sus celulares e ingresen al medio de comunicación seleccionado por el educador que contiene el vínculo electrónico para acceder al formulario de encuesta *online*.

Se comenta que por este medio completarán una encuesta anónima que nos permitirá conocer mejor qué piensa el grupo acerca de la convivencia en la institución educativa.

Instrucciones para la creación de un Google Form y preguntas para incluir en la encuesta en formato digital disponible en anexo online (picauruguay.wordpress.com)



Es importante en este punto habilitar un espacio para consultar dudas que puedan tener los adolescentes. Una vez satisfechas, se les da aproximadamente 10 minutos para realizar la encuesta. Mientras, el educador circula en el espacio por si hay dudas técnicas o comprensivas.

Luego de que todos hayan terminado, se ingresa a la página de resumen de la encuesta (tutorial en [picauruguay.wordpress.com](http://picauruguay.wordpress.com)) y se muestran los resultados proyectados a través de la laptop. A partir de sus respuestas se abre una instancia de intercambio sobre los resultados y sus posibles implicancias.

Se recomienda abordar las respuestas por tema.



Sugerencias para guiar la discusión:

- **Sobre los vínculos entre los compañeros:** ¿Hay algo que les llame la atención? ¿Por qué habrá tantos de ustedes que opinan eso? ¿Qué les dice esto de la convivencia en la clase?
- **Sobre los vínculos con educadores:** ¿Creen que las respuestas representan adecuadamente cómo son sus educadores? ¿Cómo inciden estos vínculos sobre la convivencia en este centro? ¿Qué cosas de los vínculos piensan que son importantes para que haya una buena convivencia?
- **Sobre las reglas:** ¿Para qué les parece que existen estas reglas en el centro? ¿Para qué sirven? ¿Qué se imaginan que pasaría si no estuvieran? ¿Qué nos dicen estas respuestas sobre el uso de las reglas sobre nuestra convivencia en el centro? ¿Quiénes armaron estas reglas?



- **Sobre la encuesta en general:** ¿Cuál de estas preguntas/respuestas les parecen más importantes para entender cómo convivimos en este centro? ¿Por qué? ¿Que otro aspecto sería importante incluir en una encuesta así para entender la convivencia en un centro educativo?

Posteriormente se pasa a la siguiente actividad, **Con(cepto)vivencia**, siendo una instancia de trabajo en equipos de hasta seis adolescentes. Luego de agrupados y separados en el espacio, se pide a los adolescentes que armen una lista de tres aspectos que creen que favorecen la convivencia y tres que no lo hagan, tomando como insumo el intercambio previo. Se pide que pongan el foco en su rol de adolescentes, pero también en los otros actores (educadores, adscriptos, dirección, familias, etc.) que participan en el centro educativo. Para esta parte, se les acerca a cada grupo un papelógrafo y marcadores para dejar por escrito sus ideas. Luego los equipos deben compartir sus análisis entre todos.



Sugerencias para guiar la discusión:

- ¿Qué aspectos o condiciones identifican que pueden favorecer la convivencia o los vínculos dentro de la institución educativa? ¿Cuáles no la favorecen?
- ¿Cuáles de estas condiciones se cumplen en este centro ya? ¿Cuáles todavía nos faltan mejorar y cómo podemos hacerlo?
- ¿Cuál creen ustedes que es su rol en el desarrollo de una buena convivencia? ¿Y el de los adultos (ej. equipo de dirección, adscriptos, educadores, familias)?



**3era parte**  
**/ 15min**  
**cierre**

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

- Pensar acerca de la convivencia nos lleva a revisar cómo nos relacionamos con las diferentes personas en el centro educativo - adolescentes y adultos - y cómo elaboramos y usamos las reglas.
- Todos los actores educativos tenemos un rol significativo en la construcción de la convivencia en los espacios que compartimos.
- Conocer cuál es nuestro aporte para una buena convivencia en el centro educativo es fundamental para fomentarla.

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



APUNTES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



taller

## "Actorazos"

Dimensión  
Conciencia



### -objetivos

- Favorecer la expresión e identificación de las emociones.
- Vincular elementos gestuales y corporales a las formas de expresión emocional.
- Reflexionar en torno a situaciones y emociones asociadas a ellas.

### -recursos

- Papelitos con nombres de emociones y acciones (anexo), colocados en 2 bolsitas u otro recipiente
- Formulario para observadores (anexo)
- Espacio amplio para dramatizaciones



-resumen

5  
PICA

Este taller aborda la expresión y el reconocimiento de las emociones. Inicia con una actividad rompehielo - **Hop** - para generar un clima lúdico. En la actividad central - **Actorazos** - se invita a los adolescentes a poner en escena una acción y una emoción sin hablar. Mientras un equipo realiza la actuación, el resto de los adolescentes debe responder una serie de preguntas que contribuyan a la identificación de las emociones puestas en juego. Luego, se ponen en común las observaciones, fomentando una reflexión acerca de las coincidencias y posibles diferencias entre sensaciones, expresiones e interpretaciones.



### Actorazos

Trabajando en equipos de a 4 adolescentes, un grupo debe actuar y los otros observar. Para empezar, los actores deben sacar un papelito de una bolsa de emociones y otro de una bolsa de acciones. Los 4 actores deben poner en juego la emoción y acción escogida, sin hablar. Los equipos de observadores registran las emociones y acciones que identifican durante la dramatización, en base a un formulario (*en anexo*). Pueden solicitar una sola vez poner la actuación en pausa - dejando los actores en modo estatua - para elaborar sus observaciones en el equipo. Luego se rota el rol de los equipos (*se sugiere una duración de 45 min.*).

### Hop

En esta actividad de caldeamiento el educador dice una serie de palabras asociadas a una categoría determinada, incluyendo en la serie una palabra ajena. Los adolescentes deben indicar en forma simultánea a través de un salto si la palabra pertenece (salta), o no (no salta) a la categoría designada. En el marco de este taller, se usa la actividad para introducir el tema central. Se empieza con algunas categorías cotidianas como frutas o alimentos para luego abordar las emociones (*se sugiere una duración de 10 min.*).

**-desarrollo****1era parte**  
**/ 10min**  
**apertura**

Se retoman los principales puntos surgidos en el taller anterior y se comenta brevemente los aspectos trabajados sobre concientización de la violencia y convivencia hasta el momento. Se exponen las actividades y los objetivos de este taller.

*Para comenzar a introducir el tema, se recomienda hacer una ronda en un espacio amplio y comenzar con la actividad ¡Hop!*



*Se puede explicar la actividad de la siguiente forma:*

“En este juego, deberán indicar con saltos cuando una palabra pertenezca a una categoría. *Por ejemplo*, si la categoría es "frutas", y yo digo "manzana" ustedes deben saltar, y si continuamos y digo "naranja" también deben saltar. Sin embargo, si digo "lavarropas" deberán quedarse inmóviles, ya que el lavarropas no es una fruta. [Corroborar que todos hayan entendido] Yo voy a decir muchas cosas, una tras otra en forma rápida y ustedes deben estar atentos y solo saltar cuando la palabra esté dentro de la categoría.”

*¿Están listos?*

Se repite la actividad con diferentes categorías cotidianas hasta llegar a la categoría “emociones” (anexo) y se repite la misma dinámica a fin de ir sondeando cuáles son las emociones que conocen.

**2da parte**  
**/ 55 min****actividad**  
**central**

Se realiza la actividad central **Actorazos**, explicando la consigna y conformando los equipos de cuatro integrantes.

Se pide a los integrantes del primer grupo que se aparten del resto y que saquen de una bolsa una emoción y de otra bolsa, una acción (anexo). Se pide que no compartan con los demás la acción y la emoción que les tocó, y se destaca que luego deberán transmitirla sin hablar, haciendo mímica. Se les da dos minutos para pensar acerca de su actuación.



Mientras tanto, a los observadores se entrega una hoja a cada equipo con una grilla con preguntas para sistematizar la observación (*formulario en anexo*). Se explica que deben indicar el nombre de cada actor y registrar la emoción que transmite y cómo el equipo se dió cuenta de eso. Esta información sirve para luego intercambiar con los otros equipos y los actores.

También es importante explicar que cada equipo de observadores tiene una sola oportunidad de pedir que paren la dramatización - poniendo pausa - para elaborar sus observaciones en el equipo. En caso de que se utilice este recurso, los actores deberán quedar en modo "estatua", procurando mantener los gestos que estaban realizando. No deberán moverse hasta que el equipo observador vuelva a poner *play* a la escena.

Una vez consignado, se invita a los actores uno por uno al escenario imaginario para que representen su acción y emoción, en intervalos regulares, hasta que estén todos en simultáneo realizando la representación. Mientras, el resto de los equipos hace el registro.



Para turnar los roles



Dependiendo del tiempo, se invita a otros equipos para actuar mientras que los demás observan. En ese caso, se pide al equipo de la actuación previa de volver a colocar los papelitos con emociones y acciones en la bolsita, y unirse al público de observadores.

Luego de culminar las actuaciones el coordinador abre una instancia del plenario con la siguiente consigna:

"Ahora que todos ya actuaron pedimos a los equipos de observación que compartan sus hallazgos en base a la grilla que fueron llenando".

Preguntas para los observadores:



- ¿Qué emociones identificaron?
- ¿Cómo se dieron cuenta de esas emociones?
- ¿Por qué interpretaron esa expresión como esa emoción y no otra?
- ¿Todos respondieron lo mismo? ¿por qué sí? ¿por qué no?
- ¿Alguna emoción la hubieran representado de forma distinta?
- ¿Cuál fue la representación más clara? ¿o la emoción más fácil de identificar? ¿por qué?

Preguntas para los actores



- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Les fue fácil/difícil? ¿Por qué?

Se invita a compartir las observaciones buscando reflexionar acerca de las formas en que se expresan las distintas emociones y las distintas lecturas que las podemos dar según las circunstancias. También se busca contrastar la vivencia de la expresión con la observación e interpretación.

Sugerencias para guiar la discusión



- ¿Ustedes cuando sienten "x" (poner una emoción utilizada), la expresan de esa forma? ¿De qué otra forma la podemos mostrar? ¿En qué medida depende esa forma de expresión de las circunstancias?
- ¿Conocen gestos o actitudes que pueden significar o conllevar diferentes emociones? *Por ejemplo:* uno se pone a hablar mucho cuando es ansioso, otro cuando se siente feliz.

• ¿Alguna vez les pasó de transmitir algo que no querían? P. ej.: estabas triste pero alguien pensó que estabas enojado.

• ¿Alguna vez sintieron algo y no supieron cómo expresarlo o cómo comportarse? ¿Qué podrían haber hecho en esas condiciones?

### 3era parte / 15min cierre

Se cierra la actividad central recuperando los principales puntos en común a la hora de identificar y expresar las emociones, aquellas emociones más fáciles y más difíciles de identificar y/o expresar así como el rol de las circunstancias.

*Se orienta el intercambio final con algunas reflexiones*

• Las emociones tienen un correlativo con la expresión corporal, ya sea por los gestos o rasgos faciales. No obstante, puede haber variaciones según la personalidad de la persona que las expresa y según las circunstancias en las que se encuentra.

• Una misma expresión puede leerse de distintas formas.

• Es importante tratar de ser consciente sobre lo que transmitimos y las diferentes lecturas que le pueden dar otras personas.

• Es importante no tomar como una única verdad la forma en la que identificamos las emociones expresadas por otras personas.

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

### APUNTES

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## taller "Relaj(ad)o"

Dimensión  
Regulación

Violencia  
TE-  
MA

### -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 creencias, emociones y expresiones 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

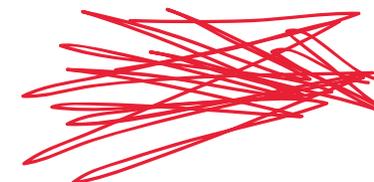


### -resumen

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 las que los adolescentes se enfrentan y las estrategias que emplean para manejarlas. Estas 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 educador 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 adolescentes a escribir ideas en distintos papellitos, 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

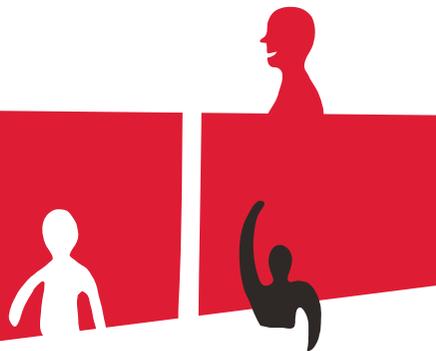
Se retomarán los principales puntos abordados en el taller anterior. En particular, se busca retomar la relación entre las creencias, las emociones y las expresiones, y el hecho de como nuestras percepciones y vivencias influyen en las respuestas que damos frente a situaciones estresantes. Se exponen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

*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?”

2da parte  
/ 65 min

actividad  
central



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



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

*"Cuando tengo un escrito me estreso".*

El educador 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 expresión 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 educador aclara las manifestaciones psicológicas, conductuales y corporales del estrés. Luego deja un espacio a los adolescentes 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 el siguiente 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 educador guiar el 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 de 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 adolescentes 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 educador 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 sí o no?
- ¿Esta estrategia la usan todos los adolescentes? ¿Cuáles sí 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 expresión.
- 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

## "Yo pienso que..."

Dimensión  
Regulación

Violencia  
TE-  
MA

### -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 (anexo)
- Espacio amplio para hacer una ronda

### -resumen

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 educador para trabajar en dos o cuatro grupos.*



## -desarrollo

1era parte  
/ 15min  
apertura

En esta primera parte se retoman los principales aspectos trabajados en el taller anterior y se presentan las actividades y los objetivos para este día.

A modo de rompehielo se recomienda realizar el juego: **Llegó 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"

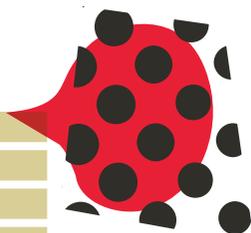
"...para todos los que les gustan las materias de letras"

"...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



7  
PICA

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

El educador arma 2 o 4 grupos repartiendo a cada adolescente un logo identificador: unos tendrán un tic verde y otros una cruz roja (en anexos). 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 educador 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 adolescentes 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 educador 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 educador 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

	El educador 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 educador 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 faller.*

*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 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 faller y la discusión.*







taller

## "Geo-emociones"

Dimensión  
Regulación

Emociones  
TE-  
MA

### -objetivos

- Conocer los espacios del centro educativo 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

### -resumen

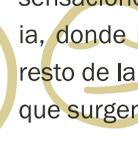
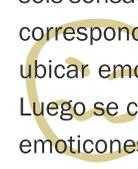
Este taller aborda la conciencia de la vivencia emocional, vinculándola a situaciones y lugares específicos en el centro educativo y alrededores. En una primera actividad **Mis lugares importantes** los adolescentes en conjunto con el educador identifican lugares importantes, construyendo un "mapa". 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 conlleve cada lugar con el potencial de generar emociones positivas.

### Mis lugares importantes

Consiste en identificar espacios significativos en el centro educativo 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 educador 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 sensaciones asignadas por el educador 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 centro educativo 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 centro educativo 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 educador los ubica en un mapa que va dibujando en el pizarrón. Guía el intercambio tratando de profundizar en las situaciones que ocurren allí y que les parece importante nombrarlas (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 educador *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 emoticon 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 educador monitoree la actividad pasando por los equipos para corroborar que se haya entendido la consigna. Debe asegurarse que los adolescentes usen el emoticon 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? ¿Quiénes o qué cosas están en ese espacio que les hacen sentir así? Es importante que todos los miembros del equipo puedan participar.”

El educador 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 educador identifica un lugar específico en el mapa, y pide a los adolescentes que asignaron 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 educador 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 educador invita a reflexionar sobre la variedad de situaciones y vivencias que suceden allí.

Se sugiere guiar la discusión abordando los siguientes temas:

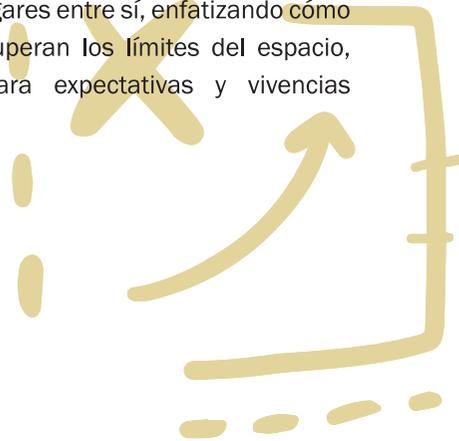
*La homogeneidad/heterogeneidad de la experiencia:*

¿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 educador 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

## "Miradas PICAdas"

Dimensión  
Regulación



### -objetivos

- Identificar y exponer las prácticas y creencias asociadas a las miradas.
- Problematizar las intenciones e interpretaciones del "mirar mal" en contextos sociales.
- Profundizar sobre cómo la expresión no verbal y la forma de vincularnos influyen sobre la convivencia en la institución educativa.

### -recursos

- Instrucciones para la creación de un Padlet (anexo online [picauruguay.wordpress.com](http://picauruguay.wordpress.com))
- Frases de la actividad Mirándo(nos) (anexo)
- Padlet habilitado y vínculo accesible para los adolescentes
- Dispositivo (*smartphone*, tablet o PC) con conexión a internet para cada equipo
- Laptop para el educador
- Proyector
- Espacio amplio en el salón

### -resumen

En este taller problematizamos la mirada, señalada por los adolescentes como uno de los factores claves en los conflictos. Se trabaja la identificación de las miradas como gestos que transmiten emociones o pensamientos y su interpretación en base al contexto y experiencias previas. En una primera actividad de rompehielo - **Ronda de miradas** - se ponen en juego las miradas en las interacciones cotidianas. Luego, en la actividad **Mirándo(nos)**, en equipo se exploran distintos tipos de miradas y los gestos asociados a ellas, así como las respuestas que generan en las personas que las reciben.

#### Ronda de miradas

Actividad de rompehielo opcional que invita a explorar las miradas simulando diferentes interacciones sociales. Se arma una ronda y cuando el educador empieza a aplaudir los adolescentes deben empezar a mirar a sus compañeros en la ronda, uno por uno, intentando cruzar su mirada con la de otro compañero. En ese caso, ambos compañeros deberán intercambiar lugares, cruzando por el centro de la ronda. Al momento de encontrarse en el centro realizarán un gesto o saludo en base a una consigna cambiante, indicada por el educador (*se sugiere una duración de 15 min.*).



#### Mirándo(nos)

Actividad central en la cual equipos de 3 adolescentes deben expresar una frase a través de una foto que se comparte en la plataforma Padlet. En cada equipo, los integrantes tendrán que cumplir uno de los siguientes roles: el que saca y sube la foto en la plataforma (*el fotógrafo*), el que es fotografiado (*el modelo*) y el que comenta online la foto de otro equipo en la segunda parte de la actividad (*el comentarista*). Allí, cada equipo debe describir en una frase qué emoción o vivencia creen que transmite la foto de otro equipo y en qué contexto sucede. El link para ingresar al Padlet deberá estar disponible en un medio digital fácilmente accesible para los adolescentes del grupo (ej., Facebook, Whatsapp, plataforma virtual, mail) (*se sugiere una duración de 60 min.*).

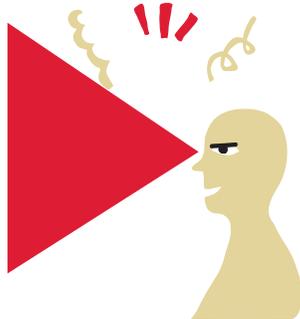
**-desarrollo****1era parte**  
**/ 15min**  
**apertura**

Se retoman los principales puntos surgidos en el taller anterior y se comentan brevemente los aspectos trabajados sobre concientización de la violencia y convivencia hasta el momento. Se exponen las actividades y los objetivos de este taller.

*Una posible consigna puede ser*

“Desde el lugar que estamos, vamos a mirar uno por uno a todos nuestros compañeros que están en la ronda. Cuando yo aplaudo, empezarán a pasar la mirada por el grupo, y una vez que crucen la mirada con otro compañero, van a pararse y cruzar la mirada hasta encontrarse. En ese encuentro se van a saludar como si fueran amigos que no se ven hace 5 años, para luego, seguir de largo y ocupar un lugar en la ronda que esté libre. La idea es que todos lo puedan hacer al menos una vez”.

*Una vez terminada esta primera ronda, se sugiere repetir la actividad variando la consigna con cada ronda nueva.*



*Sugerencias para la consigna:*

- “saludando como si fuera un amigo/a al que ves todos los días”.
- “cruzándose con alguien con quien no se llevan bien”.
- “haciendo un gesto hacia alguien que nos da miedo”.
- “saludarnos como si fuese alguien que no conociera”.
- “haremos como si el otro es un familiar cercano (ej: mamá, hermano, etc.)”.
- “nos haremos un gesto con alguien que nos genera mucho respeto”.

Al finalizar estos cruzamientos de miradas y gestos, se cierra la actividad preguntando a los adolescentes qué les pareció la actividad, cómo se sintieron en los diferentes saludos y qué diferencias encontraron en la mirada y la expresión corporal del otro a medida que variaba la situación simulada.

**2da parte**  
**/ 60 min**  
**apertura****actividad central**

Se continúa introduciendo la actividad central **Mirando(nos)**, que requiere organizarse en equipos de a tres. Se sugiere que cada uno de los integrantes asuma un rol en particular, pueda ser *modelo, fotógrafo o comentarista.*

Se sugiere la siguiente consigna ↘



“Ahora vamos a agruparnos de a tres personas. A cada trío le tocará una consigna que deberá ser transmitida con la mirada y los gestos. Uno de los miembros del equipo tiene que ser el modelo que representará la consigna. Otro miembro del equipo es el fotógrafo, quien le sacará la foto al primero con su celular. Esa foto, la van a compartir con el resto de los compañeros en una página que ya les voy a indicar luego. El tercer miembro - el comentarista - después será el responsable de inventar una frase para describir la foto de otro equipo.”

Se entrega a cada grupo una consigna (anexo). Se les da unos minutos a los adolescentes para que realicen la fotografía. **Es importante poner especial atención a la toma de fotografías entre los adolescentes y hacer énfasis en el cuidado de la imagen y la sensibilidad que ello implica.** Aclarar que las fotos son privadas y no se deben subir a ninguna red social sin consentimiento, y que la utilización de la foto que estarán tomando en ese momento será únicamente para esa actividad y que luego sería bueno borrarlas.

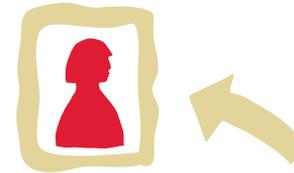
Se sugiere que el educador circule en el espacio por si hay dudas técnicas o de comprensión.



Luego de que todos hayan sacado la foto, se invita a los equipos a ingresar en la página de padlet ([www.padlet.com](http://www.padlet.com)) a través del link que les llegó (medio de comunicación virtual de preferencia, puede ser Facebook, Whatsapp, plataforma virtual, mail, etc.). Se espera que cada equipo allí suba la foto que tomaron de su compañero, expresando la consigna.

Al contar con todas las imágenes de los subgrupos subidas al Padlet, el educador muestra las imágenes proyectadas a través de la PC. Se pasa al siguiente momento de la actividad.

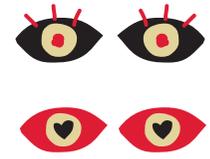
Se sugiere seguir con la siguiente consigna ↘



“Ahora, cada equipo debe elegir una foto de otro equipo. Entre los tres deben discutir qué podría estar pensando o diciendo la persona en la foto. Es importante destacar a los adolescentes que observen con atención qué gestos hizo el compañero y qué les transmite. El comentarista del equipo

será el encargado de escribir una frase - acordada con sus compañeros - que transmite esta interpretación (en una de las hojas diseñadas según sea un diálogo o un pensamiento, en anexo)”.

En caso de preferir no usar el Padlet, se puede hacer una "feria de imágenes" en donde un integrante del equipo se queda con el celular y la imagen visible, mientras el resto pasa a ver las diferentes expresiones de los otros equipos anotando en la pizarra las diferentes emociones que identifican.



Una vez terminadas las frases, se abre una instancia de intercambio en plenario para poner en común las interpretaciones de las fotos y las frases que cada equipo construyó. Se sugiere iniciar el intercambio imagen por imagen, invitando a los equipos que la hayan elegido que comparten mostrando su hoja.

Se regula el intercambio dando cuenta de la forma en que miramos, la intención de la expresión emocional a través de los gestos, la interpretación que hacemos y las respuestas que generamos en base a esa interpretación. Se problematiza cómo nuestra interpretación de esa intencionalidad influye sobre la convivencia.

En el caso de que varios equipos hayan elegido una misma foto, es importante retomar en la discusión las principales semejanzas y diferencias entre las diferentes producciones. Si sucede que alguna imagen no fue elegida por ningún equipo, se pasa a la siguiente y se podrá retomar al final del intercambio para interpretarla entre todos.



Preguntas para guiar el intercambio:



- ¿Qué emociones identificaron en las fotos y cómo se dieron cuenta?

---

- ¿Qué mensajes queremos dar cuando expresamos x (señalar una de las opciones)? ¿Qué buscamos?

---

- ¿Les pasó alguna vez que alguien interpretó mal lo que querían transmitir? ¿Alguna vez les pasó que fueron ustedes los que interpretaron mal?

---

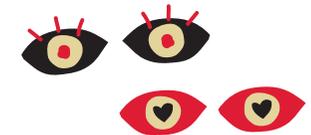
- ¿Por qué les parece que nadie eligió la imagen x (señalar)? Si expresa... (indicar cuál es la expresión de esa mirada) ¿Qué podría estar pensando o diciendo?

---

- A veces mi interpretación de la expresión puede ser acertada, pero es importante valorar las consecuencias de mi respuesta a esa expresión. Por ejemplo si me están mirando mal, mi respuesta automática puede ser asumir que esa persona quiere pelear y en consecuencia responder de la misma forma, o por el contrario, reconocer la mirada, pero evitar el conflicto viendo las consecuencias positivas que esa respuesta puede tener.

---

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



3era parte  
/ 15min  
cierre

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

- Pensar acerca de las distintas formas de expresar emociones y tomar conciencia de las consecuencias corporales y gestuales de dichas emociones.

---

- Todos tenemos lecturas de las expresiones de los demás, que generan interpretaciones y respuestas diversas según cada persona.

---








taller

## "En-red-ados"

Dimensión:  
Toma de  
decisiones



### -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

### -resumen

10  
PICA

Se aborda la resolución de problemas a través de una 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.

### 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 considere la mejor solución. En una discusión final guiada por el educador, se cuestionan las soluciones presentadas que tiendan a incitar aún más la violencia, y se analizan otras consecuencias a corto y largo plazo. El educador 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.).



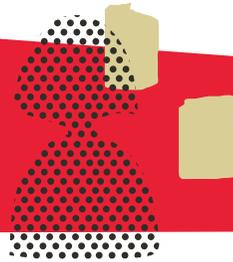
-desarrollo

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 le entrega una publicación distinta con el fin de enriquecer el intercambio. El educador plantea la consigna con los siguientes elementos:

*Puede facilitar la organización que el educador 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 tuvo? ¿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 educador 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 educador 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 ustedes 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?.

10  
PíCA



### 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:  
Toma de  
decisiones



### -objetivos

- Conocer e intercambiar sobre situaciones conflictivas en el centro educativo.

---

- Experimentar los diferentes pasos para la resolución de problemas.

---

- Tomar conciencia de las ventajas de resolver conflictos de manera no violenta.

---

### -recursos

- Pizarrón
- Marcador de pizarrón

---

- Hojas en blanco
- Lápices y gomas

---

- Espacio amplio para realizar la dramatización

---

### -resumen

En una actividad central, **Dramatización**, 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 centro educativo de manera no violenta.

### Dramatización

La propuesta consiste en la dramatización de algunas situaciones conflictivas que pueden surgir en el grupo o en el centro educativo, 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 educador– las ventajas y desventajas de las soluciones propuestas, a corto y a largo plazo, con particular atención por 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 educador 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 ofrece más posibilidades 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.



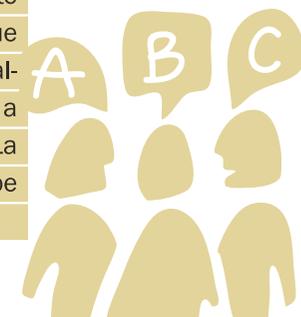
La actividad Dramatización abarca tres momentos.



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 centro educativo sin que necesariamente hayan estado involucrados personalmente. *Por ejemplo:* que los de un grupo piden peaje a los de otro grupo 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 educador 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 educador da la consigna: “Ahora tienen que armar una historia, usando los eventos de todos los integrantes del grupo. Es importante que estén reflejadas 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 educador acompaña a los grupos para favorecerlo.



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

“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 educador 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 puedan generar? ¿Cómo consideran el balance entre consecuencias positivas y negativas?

Luego de que pase 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 centro educativo.
- Cada situación tiene diferentes posibilidades.
- La mejor solución es la que ofrece más posibilidades de generar consecuencias favorables a corto y 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 Iniciantes. México D.F: Editorial Palibrio.*





# 12 taller

## "Participación colgada"

Dimensión  
Toma de  
decisiones



### -objetivos

- Recuperar la percepción que tienen los adolescentes acerca de cómo se sienten escuchados y cómo pueden influir en el centro educativo.
- Identificar prácticas institucionales que favorecen o dificultan la participación.
- Reflexionar acerca de la importancia que tiene la participación para favorecer la convivencia.

### -recursos

- Hojas en blanco
- Marcadores de color
- Lápices y gomas
- Pizarrón
- Marcador para pizarrón
- Cuerda o tanza fina de 5 metros
- Imágenes y frases (anexo)
- Dispositivo (smartphone o tablet) para cada adolescente

### -resumen

En este taller exploramos diferentes perspectivas sobre la participación y su abordaje en el centro educativo. Se realiza la actividad **El tendedero**, en la cual se trabaja en base a imágenes y frases para ampliar y profundizar nuestras nociones sobre qué implica participar y cómo participamos en la institución. Luego, en la actividad **Hashtagueando**, los adolescentes eligen en equipo uno de los elementos utilizados en la actividad previa para elaborar Hashtags que reflejan sus estrategias para fomentar la participación.

### El tendedero

Se realiza una exposición de algunas ideas y experiencias de la participación, utilizando una cuerda o tanza para colgar imágenes y frases asociadas a ella (*en anexo*). Se invita a los adolescentes a recorrer la exposición y agregar frases o dibujos que representan la participación en el centro educativo. Finalmente, se pide que saquen una foto a la imagen que mejor represente su vivencia, terminando con una ronda de reflexión sobre las prácticas participativas en la institución y los aportes de los adolescentes (*se sugiere una duración de 40 min.*).

*Se recomienda colgar la cuerda con imágenes antes de iniciar la actividad. Como alternativa se propone usar el pizarrón como espacio para colgarlos.*

### Hashtagueando

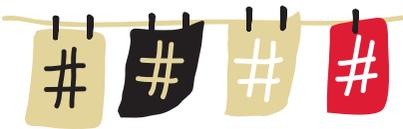
Actividad a desarrollar en equipos de 4 o 5 integrantes en la cual, en base a lo que estuvieron intercambiando en la actividad anterior, los adolescentes deberán crear uno o más hashtags que den cuenta de las estrategias de participación en el centro educativo. Luego pueden ser difundidos en el centro educativo o publicados en Instagram o Twitter para generar incidencia (*se sugiere una duración de 20 min.*).

*Los hashtags luego pueden ser difundidos en el centro educativo o publicados en sus redes sociales para generar incidencia.*

-desarrollo

1era parte  
/ 15min  
apertura

Se comienza el taller retomando lo trabajado en el encuentro anterior. Se explica que trabajaremos en torno a la participación en el centro educativo. En este momento se recomienda realizar un breve sondeo sobre qué entienden los adolescentes por participar en la institución. Se da un espacio para el intercambio a modo de introducción a la temática.

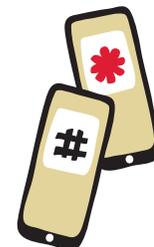


Una posible consigna es la siguiente ↴

“Ahora nos tomaremos 10 minutos para ver las imágenes y palabras que están colgadas. Estas son ejemplos de lo que implica participar. Obviamente no son las únicas, pero pueden servir de ejemplo. La idea es que les presten atención y si ven que falta algo, ustedes tomen una hoja y escriban, dibujen, o expresen de alguna manera lo que significa para ustedes participar en el centro educativo”.

Se deja un espacio para que los adolescentes circulen libremente por el salón, dejando a disposición hojas y marcadores. Luego de transcurrido el tiempo estipulado, *se brindará la siguiente consigna* ↴

“Ahora, les voy a pedir que vuelvan a circular por el espacio y vean qué cosas agregaron los compañeros. Les pido que tengan su celular a mano y cuando ya hayan visto todo, elijan la imagen o la hoja que representa mejor lo que Uds. entienden por participación, y que cada uno con su celular le tome una foto”.



Se brindan otros 10 minutos para que circulen libremente, elijan su elemento y lo fotografíen. *Una vez que todos hayan terminado, se vuelve a generar un espacio de ronda, acompañado por la siguiente consigna* ↴

“Bien, ahora la idea es que cada uno muestre la imagen que seleccionó y explique por qué le parece que representa mejor lo que es participar. Luego tendremos un espacio para dar nuestras opiniones e intercambiar entre todos”.

2da parte / 60 min actividad central

En base al breve intercambio realizado en la primera parte, se introduce la actividad **El tendedero**. Se explica a los adolescentes que la idea de esta actividad es conocer más en profundidad sus creencias y experiencias acerca de la participación en el centro educativo. Se invita a los adolescentes a pararse y mirar las imágenes y palabras (*en anexo*) colgadas en la cuerda (o como alternativa, en el pizarrón).



En función del tiempo disponible y la dinámica del grupo, se sugiere darles la palabra a todos los adolescentes - uno por uno, siguiendo el orden de la ronda - o dejar el intercambio más libre. Es importante asegurar que todos los que quieran aportar algo, tengan la oportunidad. Luego de que todos hayan podido mostrar y expresar su opinión, se propone un espacio de reflexión sobre la temática.



*Preguntas para guiar el intercambio*



- ¿Cuál de esas imágenes les transmite más sentido de lo que es participar? ¿Por qué? ¿Qué cosas identifican que dan cuenta de ella?
- ¿En qué espacios participamos en el centro? ¿Cómo? ¿En qué les parece que aportan estos espacios?
- ¿De quién depende la participación? ¿Quiénes participan? ¿Para qué?

Siguiendo esta línea de intercambio, es importante profundizar en las diferentes formas de participación y las estrategias que los adolescentes sienten que tienen a su disposición para ser escuchados e incidir en la institución educativa, así como los espacios que al día de hoy cuentan dentro de la institución y cómo los adultos los pueden habilitar.

*Preguntas para guiar el intercambio*



- ¿Qué es participar de verdad?
- ¿En qué cosas puede influir? ¿Qué puede cambiar y que no?
- ¿Sienten que su voz es escuchada en el centro educativo? ¿En qué momentos?
- Cuando quieren plantear un tema, o cuando quieren cambiar algo del grupo o el centro educativo ¿a quién se lo plantean? ¿De qué manera?

En este intercambio se considera fundamental **hacer énfasis en la participación como una herramienta para el colectivo, y que entre varios se puede aportar a que se resuelvan problemas.** Aunque la participación depende en cierta medida de los espacios disponibles, nos genera oportunidades para incidir en nuestro entorno educativo. A su vez, la participación tendrá mayor potencia o será más escuchada en la medida que la propuesta sea colectiva.

*Preguntas para guiar el intercambio*



- ¿Cómo creen que influye la participación en la convivencia del centro?
- ¿Qué cosas dificultan o facilitan la participación en el centro educativo? ¿Pueden cambiarlo? ¿Qué se podría hacer?
- ¿Qué pueden hacer entre todos para que se escuche su voz?





Posteriormente, se inicia la actividad **Hashtagueando**. En esta parte se pide a los adolescentes que en equipos de 4 o 5 discutan y elijan entre todos uno de los elementos (imágenes, frases o dibujos de la actividad anterior) utilizados en la actividad anterior. Se pide que piensen uno o más *Hashtags* para incluir en ella, transmitiendo un mensaje de cambio, es decir, estrategias para promover la participación genuina en la institución. Pueden dirigirse a jóvenes, educadores, directores u otros adultos del centro educativo.

Cuando cada grupo ya tenga consensuado su *Hashtag*, se brindarán hojas y marcadores para que cada uno agregue al elemento uno o varios # y arme un cartel con la producción final. La idea es proponerles la posibilidad de colgarlos en el aula o en diferentes espacios de la institución (previamente coordinado con el equipo educativo). También se podrá brindar la posibilidad de subirlas a alguna de sus redes sociales personales, tanto la imagen como incluyendo el o los *Hashtags* elaborados.

### 3era parte / 15min cierre

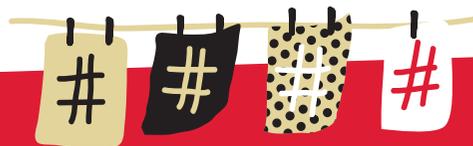
Se cierra el encuentro retomando las principales ideas que surgieron en torno a la participación.



*Poner particular énfasis en:*



- La participación de los adolescentes es una herramienta para la resolución de problemas y la generación de cambios.
- Participar es un derecho y eso implica que deben conocer las oportunidades para poder ejercerlo. Es importante identificar cuáles son los espacios disponibles en el centro educativo para que su voz sea escuchada, así como las oportunidades para incidir en los temas que son relevantes para ellos.
- Si bien a veces la participación en el centro educativo depende de otros (adultos referentes de la institución), pueden generar oportunidades que les permitan actuar sobre el contexto (Ej., al transmitir su opinión a un educador, generar propuestas para mejorar algo en la institución).
- La colaboración es clave. Toda participación colectiva tiene más posibilidades de ser escuchada —y de tener incidencia— que la que se hace individualmente.





# 13



taller

## "La (in)convivencia"

Dimensión  
Toma de  
decisiones



### -objetivos

- Conceptualizar a las reglas como una herramienta para aportar a la convivencia.
- Habilitar un espacio de discusión y construcción de reglas dentro de la clase.
- Construir reglas de clase que favorezcan la apropiación por parte de los adolescentes.

### -recursos

- Hojas en blanco
- Marcadores de colores
- Lápices y gomas
- Papelógrafos
- Imágenes de reglas cotidianas (anexo)
- Logos A y B (anexo)



# 13

PiCA

En este taller se trabajan las reglas como una herramienta para la convivencia. Se inicia el taller con una actividad de caldeamiento en equipos - **Reglas regulares** - para explorar las normas que regulan la vida cotidiana. En la actividad central - llamada **A-reglando** - los equipos deben definir una serie de reglas de convivencia y de *inconvivencia* (normas que favorecen la buena o mala convivencia) - para luego discutir las entre todos y establecer un acuerdo final. Este acuerdo se traduce en reglas aceptadas por todo el grupo que quedarán disponibles en el espacio educativo.

### Reglas regulares

Actividad rompehielo que permite aproximarse a las reglas que ordenan nuestra vida cotidiana. Se arman equipos de 6 a 8 adolescentes, entregándoles a cada uno una pieza de una serie de imágenes (disponibles en anexo) recortadas previamente por el educador en función de la cantidad de integrantes. Deberán encontrar los compañeros con piezas de la misma imagen para armar los equipos. Luego deben formular una respuesta a tres preguntas sobre la regla representada por la imagen, incentivando la reflexión sobre el origen y el propósito de las reglas para regular nuestra vida en la sociedad (se sugiere una duración de 20 min.).

### A-reglando

Actividad en la que se continúa el trabajo en equipo para la elaboración de 6 reglas de convivencia (aquellas que favorezcan el vínculo y buen clima de aula) y 6 reglas de *inconvivencia* (aquellas que obstaculizan los vínculos y el buen clima). Luego, cada equipo presenta las reglas elegidas en plenario y se habilita un espacio de intercambio con el fin de sintetizar 6 acuerdos con todo el grupo y tomar una decisión sobre cómo difundirlas (se sugiere una duración de 60 min.).



-desarrollo



**1era parte**  
/ 20min  
**apertura**

Para comenzar el taller, se retoman los principales temas trabajados en los talleres anteriores. Se anticipa que en esta oportunidad se trabajará en torno a la construcción de reglas de convivencia para el grupo. Para comenzar la introducción de la temática, se realiza la actividad rompehielo **Reglas Regulares**. Se conforman los equipos entregando las piezas de las imágenes en anexo, representando una regla en particular (ej. una imagen con un cartel de prohibido fumar). Se invita a los equipos de compartir con los demás qué imagen les tocó.

*Se sugiere introducir la consigna de la siguiente forma* ↘

“Se habrán dado cuenta de que todos los puzzles que armaron representan distintas normas o reglas. Algunas son de la vida cotidiana, otras de deportes, y otras de tránsito”.

*Cada grupo debe analizar la regla que les tocó en base a tres preguntas* ↘

1 ¿Qué regla transmite la imagen?

---

2 ¿Quiénes la pautaron y por qué?

---

3 ¿Qué consecuencias trae su incumplimiento?”

---

Se brinda un tiempo breve a los equipos para discutir sus respuestas. Luego, se pide a los equipos que intercambien sus respuestas en el plenario. El educador media el intercambio destacando el origen de las reglas y su funcionalidad.

*Preguntas para guiar el intercambio:*



- ¿Qué rol cumplen las reglas?
- ¿Quiénes están involucrados en su formulación?
- ¿Qué pasa si no se cumplen?



Se concluye esta actividad inicial con un breve cierre poniendo énfasis en los diferentes tipos de reglas y su rol para la regulación de los vínculos.

**2da parte**  
/ 60 min

**actividad central**

En base al breve intercambio realizado en la primera parte, se introduce la actividad **A-reglando** que propone conocer las opiniones de los adolescentes acerca de las reglas de convivencia vigentes en la institución educativa de la que forman parte, y, sobre todo, en su propia clase. La idea es mantener los mismos grupos, a fin de facilitar la dinámica.



Teniendo en cuenta esto, se los invita a seguir con la siguiente actividad:

“Les voy a asignar un logo a cada equipo, que va a representar la actividad que deben realizar. Aquellos que tengan el logo A (anexo) deberán pensar 6 reglas que consideren fundamentales para convivir en la clase. Es importante que piensen qué cosas realmente hacen a la convivencia y el buen vínculo entre ustedes y que tengan en cuenta que las reglas que propongan se puedan cumplir. Aquellos que tengan el logo B, por el contrario, deberán escribir 6 reglas que impliquen la inconvivencia, es decir que favorezcan un mal clima de aula y malos vínculos entre ustedes.”

A

B

Se les entrega un papelógrafo y un marcador a cada equipo y se da un espacio para que intercambien sus ideas. **Una vez acordadas las reglas construidas por cada grupo, deben escribirlas en el papelógrafo para luego presentarlas al resto de la clase.**

La puesta en común comienza con la presentación de los equipos a los cuales les tocó pensar las reglas de convivencia. Pasan de a un grupo con el papelógrafo y explican las que seleccionaron. Mientras, el educador (o un adolescente) va haciendo una síntesis en el pizarrón con el objetivo de resumir los aspectos centrales que fueron surgiendo en los diferentes grupos. Una vez que terminen todos, se deja unos minutos para visualizar los elementos en común que surgieron de los grupos.



Luego presentan los equipos que armaron propuestas de reglas de inconvivencia, generando una dinámica igual a la anterior. **Se recomienda nuevamente que alguien tenga el rol de anotar los elementos que fueron surgiendo de forma resumida**, pudiendo hacerlo al costado de lo apuntado sobre convivencia, para luego facilitar la comparación.

Una vez presentadas todas las producciones, se comparan los apuntes surgidos en las reglas de convivencias y las de *inconvivencia*. Es importante que el adulto habilite un espacio de intercambio entre los adolescentes, a fin de discutir y generar acuerdos en relación a las reglas expuestas.

Preguntas para guiar el intercambio:

- ¿Qué sentido tienen para ustedes estas reglas? ¿Para qué sirven?
- ¿Vieron algunas reglas que aparecieron en los diferentes grupos que refieran al mismo aspecto?
- ¿Qué pasa si no se respetan estas reglas? ¿Quién o quiénes podrían salir perjudicados?
- ¿Hay alguna regla de convivencia con la que no están de acuerdo? ¿Y de *inconvivencia*?
- ¿Alguna de las reglas que está acá no es respetada en este centro? ¿Por qué les parece? ¿Qué se podría hacer para que se cumpla?

Para finalizar este espacio, en forma breve se propone seleccionar como colectivo 6 de las reglas expuestas y acordadas, y plasmarlas en un papelógrafo para que queden visibles en una cartelera de la clase. Es importante hacer énfasis en que debe ser un reflejo de la opinión de todos los miembros del grupo.

Se brinda un espacio para su redacción y posterior ubicación en una parte del espacio que los adolescentes elijan.







taller

## "Portadores de cambios"

Dimensión  
Toma de  
decisiones

Participación  
TE-  
MA

### -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 centro educativo y el 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 centro educativo.

### -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

### -resumen

14  
PICA

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 centro educativo 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 centro educativo 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 centro educativo 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? ¿Qué proponen hacer?

¿Para qué/quienes? ¿Cómo o con qué/quienes? y finalmente: ¿Qué idea?

¿Para qué? ¿Para quienes? ¿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 adolescentes acompañados por un educador (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 centro educativo 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 les ocurre cuando piensan en la palabra.

Las palabras disparadoras para esta actividad son: **convivencia** y **problemas de convivencia**.

Para cada palabra se brindará 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 educador maneje como mediador el intercambio, mientras anota en el pizarrón alrededor de la palabra disparadora aquellas ideas aportadas por los adolescentes.

El educador guía la discusión profundizando sobre las siguientes preguntas:

Las frases para la consigna son:

- ¿Qué entienden por convivencia? ¿Qué la facilita? ¿Es lo mismo convivir en el centro educativo, el barrio y la familia? ¿Qué lo hace distinto o comparable?
- ¿Qué consideran problemas de convivencia? ¿Cuáles son problemas de convivencia en el centro educativo y el barrio? ¿Son distintos o comparables?
- ¿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 qué es el Presupuesto Participativo.

El educador 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 centro educativo 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 presentar una propuesta en el municipio y que tienen la posibilidad de hacer algo para mejorar la convivencia en el centro educativo 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 educador 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 mantenerlos en el tiempo y monitorearlos.

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 centro educativo como en el barrio, se pone énfasis en:

- La relación entre convivir en el barrio y en el centro educativo: 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 centro educativo o el barrio.
- La convivencia es un tema que nos implica a todos y todos podemos pensar ideas y actuar acorde con ellas.



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

# 15

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

# 15

PiCA

En esta actividad se retoman los temas y actividades abordados a lo largo del programa, y se hace una evaluación grupal 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 la 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 a 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 educador retoma los objetivos generales del programa (presentados en el primer taller) y presenta los objetivos de la actividad. Se pone énfasis en que es importante que cada uno piense en lo trabajado en los encuentros anteriores, y se anime a transmitir lo que les pareció cada taller.



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

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



Cerrando la discusión en equipo, el educador pide que cada equipo muestre simultáneamente su nota levantando la paleta de puntaje. *El educador 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.

2da parte  
/60 min

actividad  
central

Se introduce la actividad **Picamatch**. Se forman tres equipos. Luego se les entrega a cada grupo sus paletas de puntos. *Se explica la dinámica de la actividad, por ejemplo:*



Este proceso se realiza consecutivamente para cada taller. El educador regula el tiempo de evaluación y exposición, y modera la discusión en equipos si es 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 adolescente una hoja para escribir su *tweet* (en anexos) 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 a que compartan sus producciones en voz alta. Luego se pide que entreguen sus *Tweets* al educador.

3era parte  
/ 15min  
cierre

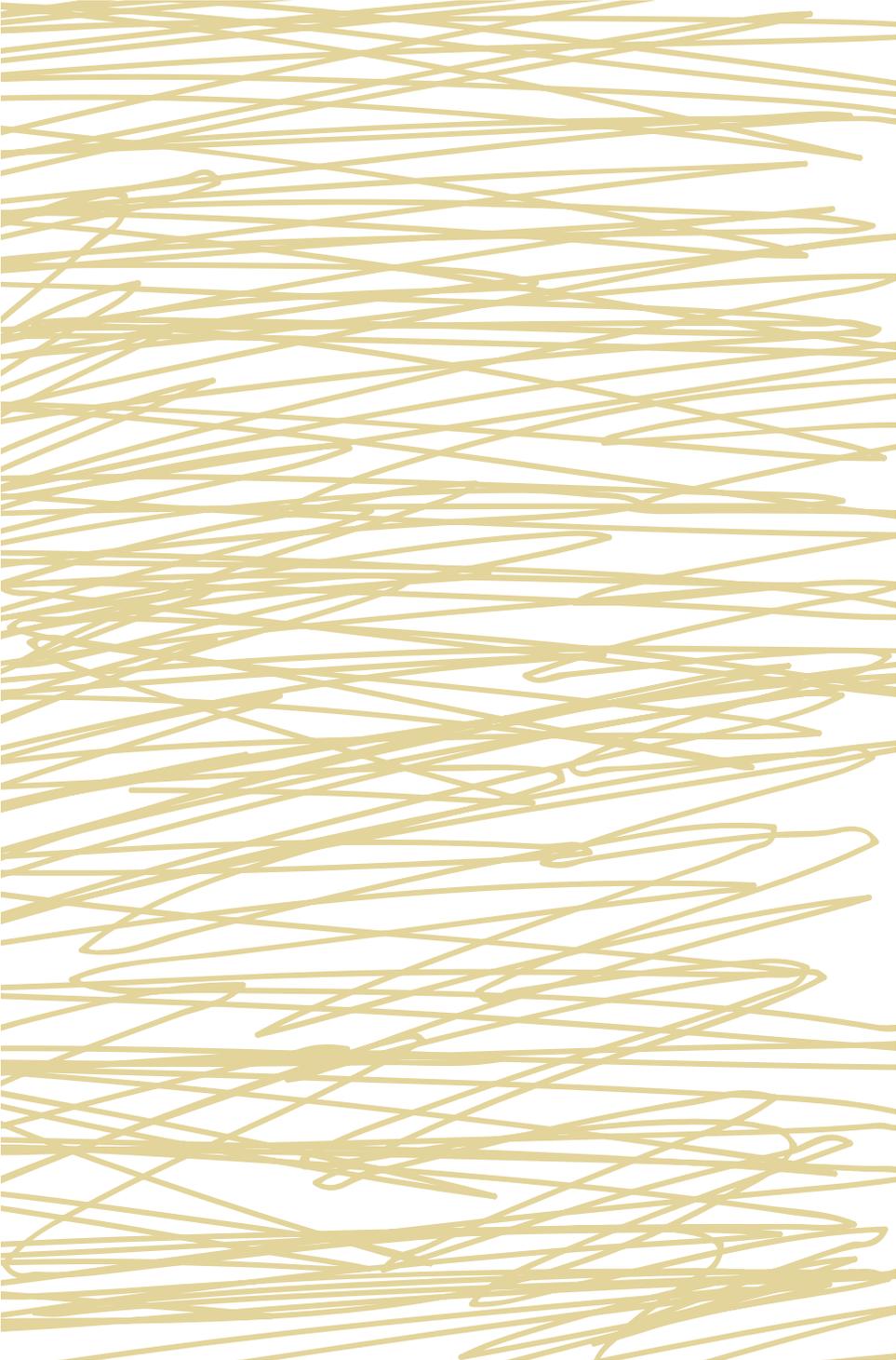
15  
PíCA

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

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







## BIBLIOGRAFÍA

- ALDEAS INFANTILES. (2018). *Ciudadanía y participación social en la adolescencia y la juventud: Reconocer competencias para promover su empoderamiento*, fascículo IV. La Paz: Aldeas Infantiles SOS LAAM.

---

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (2017). *Marco curricular de referencia nacional*. Montevideo: ANEP.

---

- ANGARITA, C. J. R., y PUENTES, W. T. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? *Revista Educación y Ciudad*, 27, 139-146.

---

- BARCELO, L. (2005). *¿De qué hablamos cuando hablamos de escuela?: representaciones sociales y prácticas educativas en un contexto de exclusión. Estudio de caso*. [Tesis de maestría en ciencias sociales], Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (Uruguay).

---

- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

---

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

---

## Bibliografía

- BLANCO, J., DE CASO, A. M., y NAVAS, G. (2012). Violencia escolar: Ciberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 717-724.
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J. C. (1995) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. 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.
- CALVO HERNÁNDEZ, P., MARRERO RODRÍGUEZ, G., y GARCÍA CORREA, A. (2004). La mediación: técnica de resolución de conflictos en contextos escolares. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 35-48.
- CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J., y SANNA, L. J. (2004). *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington: American Psychological Association.
- CLOITRE, M., KOENEN, K. C., COHEN, L. R., y 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.
- COX, C., JARAMILLO, R., y REIMERS, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- DEBARBIEUX, E., GARNIER, A., MONTOYA, Y., y TICHIT, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*. París: ESF éditeur.
- DEBARBIEUX, E. (2008). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. París: Odile Jacob.
- DEL REY, R., RUIZ, R. O., y FERIA, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66, 159-180.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Unesco.
- FINKELHOR, D., TURNER, H. A., SHATTUCK, A., y HAMBY, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics*, 169(8), 746-754.
- FUNES, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.
- GIORGI, V., KAPLÚN, G. y MORÁS, E. (2012). *La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- GROSS, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- GUERRA, N. G., y DIERKHISING, C. (2011). The effects of community violence on child development. En R. E. TREMBLAY, M. BOIVIN, R. PETERS (eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* (pp. 1-6). CEECD / SKC-ECD.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ciudad de Panamá: UNICEF LACRO.

## Bibliografía

- HART, R., y LANSDOWN, G. (2002). Changing world opens door to children. *CRIN Newsletter*, 16, 9-11.

---

- HELLER, A. (1980). *Teoría de sentimientos*. Barcelona: Fontamara.

---

- HENRY, S. (2000). What is School Violence? An Integrated Definition. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 567(1), 16-29.

---

- INEEd (2019). *Aristas. Marco de habilidades socioemocionales en tercero de educación media*. Montevideo: INEEd.

---

- INEEd (2020). *Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media*. Montevideo: INEEd.

---

- INJU (2019). *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud - 2018*. Montevideo: Instituto Nacional de la Juventud.

---

- LEOZ, G. (2012). Habitar las instituciones en tiempos de fluidez: El vintage educativo. En A. TABORDA, G. LEOZ y G. DUEÑAS, *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 17-27). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

---

- LÓPEZ, V. (2014). *Convivencia escolar. Educación y desarrollo post-2015*. Santiago de Chile: UNESCO.

---

- MELS, C., LAGO, L., y CUEVASANTA, D. (en revisión). *A critical examination of the segmented study of community violence: Uruguayan adolescents' exposure seen from a mixed-method perspective*. [Journal of Community Psychology]

---

- MELS, C., CUEVASANTA, D., LAGO, L., y TRÍAS, D. (2018). *Guía didáctica PICA! Programa de Intervención en Convivencia Adolescente*. Montevideo: Grupo Magro Editores.

---

- MONTERO, M. (1998). La comunidad como objetivo y sujeto de acción social. En A. Martín González (ed.), *Psicología comunitaria. Fundamentos y aplicaciones* (pp. 210-222). Madrid: Síntesis.

---

- MONTERO, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

---

- MUTCHINICK, A. (2017). Las incivildades en la escuela. Potencialidades y recaudos del uso de la categoría en la investigación educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e034. <https://doi.org/10.24215/23468866e034>

---

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

---

- PATTON, D. U., HONG, J. S., RANNEY, M., PATEL, S., KELLEY, C., ESCHMANN, R., y WASHINGTON, T. (2014). Social media as a vector for youth violence: A review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 35, 548-553.

---

- POSADA, J. (2010). *Notas sobre comunidad educativa*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica. Programa Red.

---

- PUIG, L. (1996). *Elementos de resolución de problemas*. Granada: Comares.

---

- RUIZ, M. (2015). *Entre educaciones, los sujetos*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Psicología.

---

- SKLIAR, C. (2019a). La educación como comunidad y conversación: ¿qué puede significar estar juntos entre diferencias? En P. F. NÚÑEZ y otros, *Desafíos para una educación emancipadora* (pp. 35-49). Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

## Bibliografía

- SKLIAR, C. (2019b). Hacer educación en comunidad y en conversación: ¿qué significa estar juntos en las escuelas? En P. MAURI y S. GARCÍA (coords.), *Educación inclusiva, un camino a recorrer* (pp. 31-44). Montevideo: Flacso Uruguay, CEIP, UNICEF.

---

- UNICEF (2006). *Herramientas para la participación adolescente: palabras y juegos*. Montevideo: UNICEF.

---

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

---

- UNICEF (2018). *Conceptual framework for measuring the outcomes of adolescent participation*. Nueva York: UNICEF.

---

- UNICEF (2019). *Global Framework on transferable skills*. Nueva York: UNICEF.

---

- VALLEJO, R. D., y GESTOSO, C. G. (2010). *Mediación: proceso, tácticas y técnicas*. Madrid: Pirámide.

---

- VARGAS, L., y BUSTILLOS, G. (2001). *Técnicas participativas para la educación popular*, tomos I y II. México: Lumen-Humanitas y CEDEPO.

---

- VISCARDI, N. (1999). *Violência no espaço escolar: práticas e representações*. [Tesis de Maestría en Sociología]. Porto Alegre: IFCH/UFRGS.

---

- VISCARDI, N., y 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.

---

- WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E., y GULLOTTA, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, present, and future*. Nueva York: The Guilford Press.





5

5

4

4

3

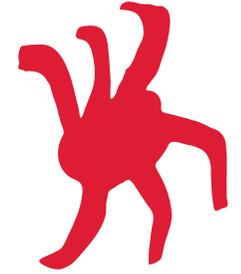
3

2

2

1

1



A

A

C

C

I

I

P

P

# - PICAmetas

*¡Hola!*

PICA

Programa 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 sobre la convivencia en la comunidad y en su centro educativo, así como el rol que vos y el resto de sus miembros tienen en ella.

## **b. ¿Qué haremos?**

Trabajar en una serie de talleres que abordan las ideas que tenemos sobre la convivencia, su relación con la violencia y las consecuencias que tiene sobre nuestros pensamientos, emociones y conductas. También se realizarán algunas técnicas que ayuden a entender nuestras respuestas y manejarlas en relación a situaciones de convivencia o de conflictos.

Por otra parte, se estarán poniendo en práctica algunos aspectos fundamentales que habilitan la generación de un espacio legítimo de convivencia en su centro educativo, como la participación y la puesta de normas/reglas.

## **c. ¿Cómo lo haremos?**

Los encuentros serán una vez o varias veces por semana, en un espacio que durará entre 70 y 90 minutos. Habrá al menos un adulto referente de tu centro educativo, el cual establecerá el lugar más indicado para cada encuentro. Una vez que se comience el trabajo, se seguirá de forma consecutiva hasta que termine la cantidad de talleres elegidos.

*Cada taller cuenta con la misma estructura, con 3 grandes momentos:*

*1*

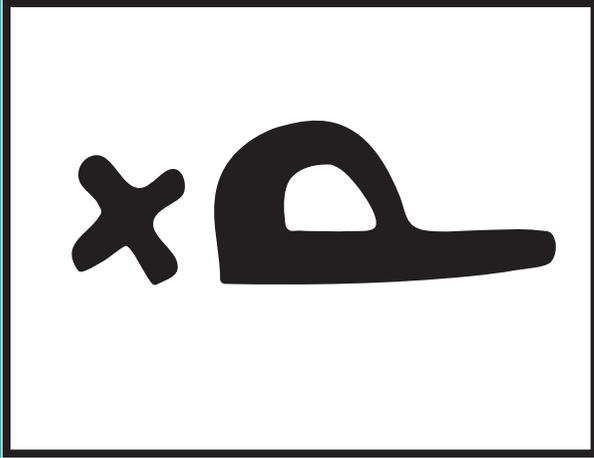
Primera parte o apertura: es el momento inicial y de introducción a la temática para abordar en ese taller. En algunos casos se pueden realizar actividades “rompe hielo” y retomar lo trabajado en el taller anterior.

*2*

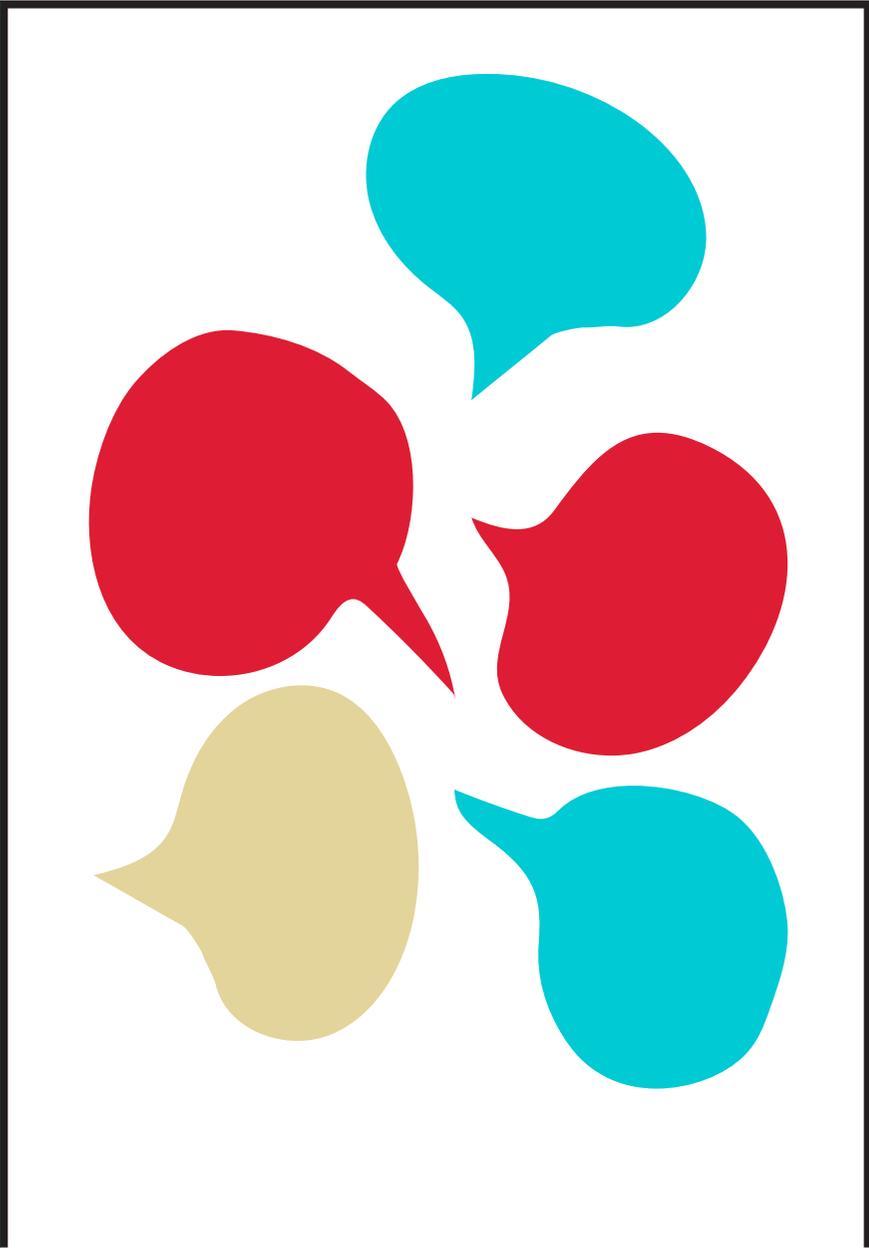
Segunda parte o nudo: se realizan las actividades centrales del taller, mayoritariamente en equipo, y se termina con un intercambio grupal guiado por el educador.

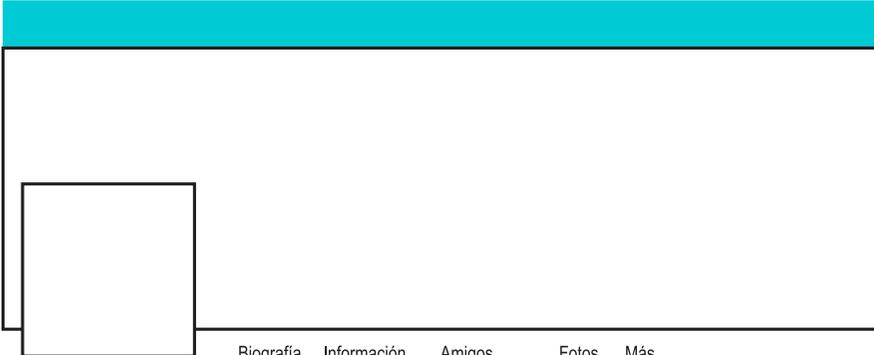
*3*

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.



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

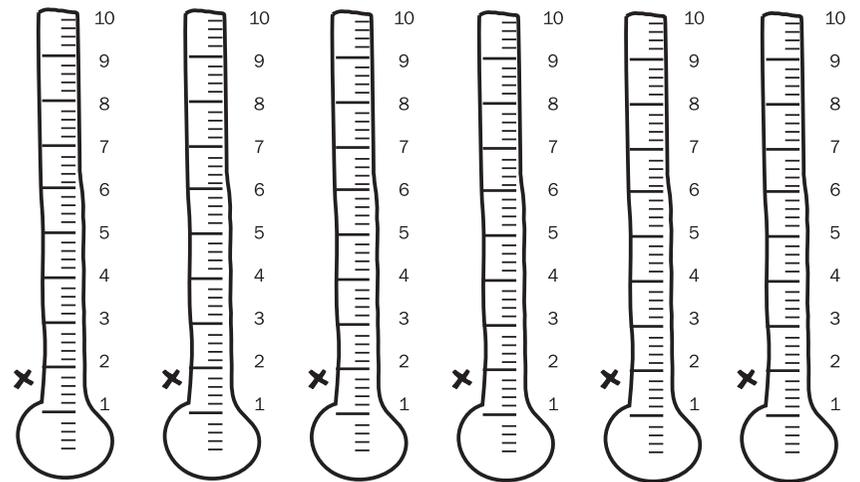
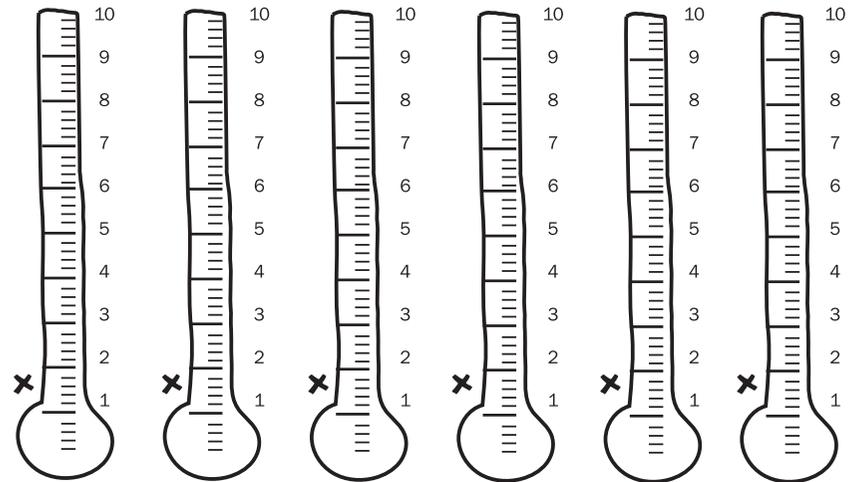
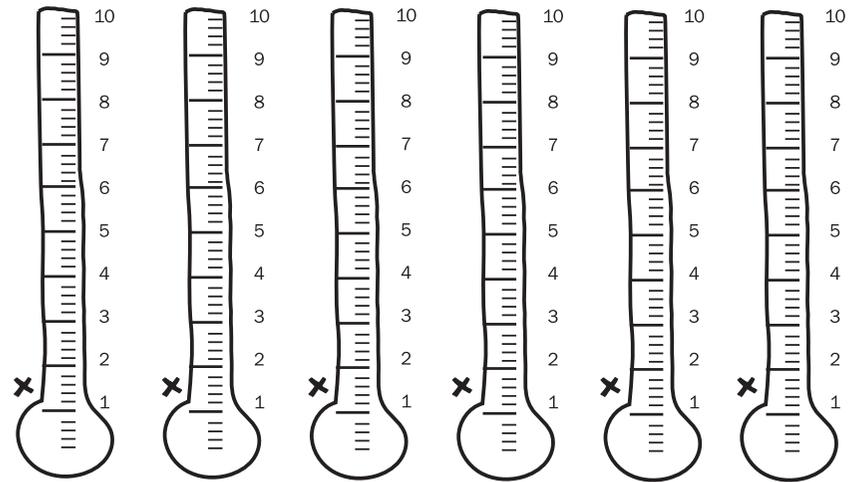
Resumen:

---

---

---

---



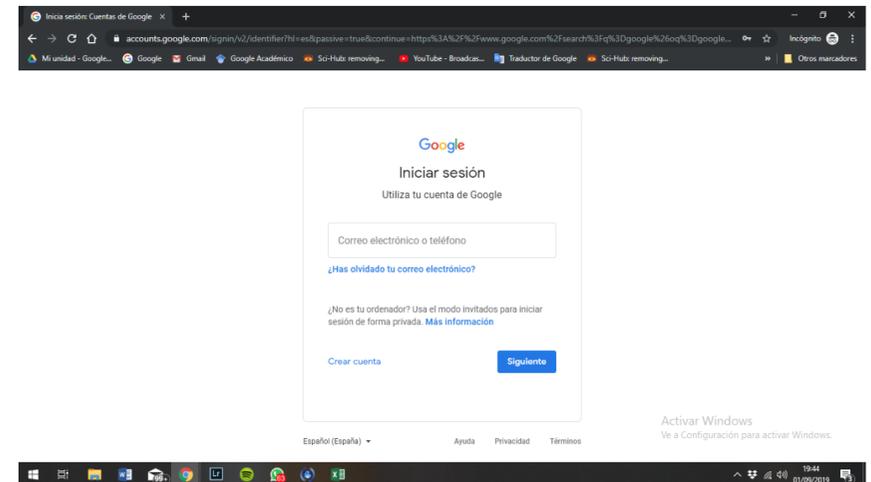
# Tutorial para el armado del Google Form

## NOTA INICIAL

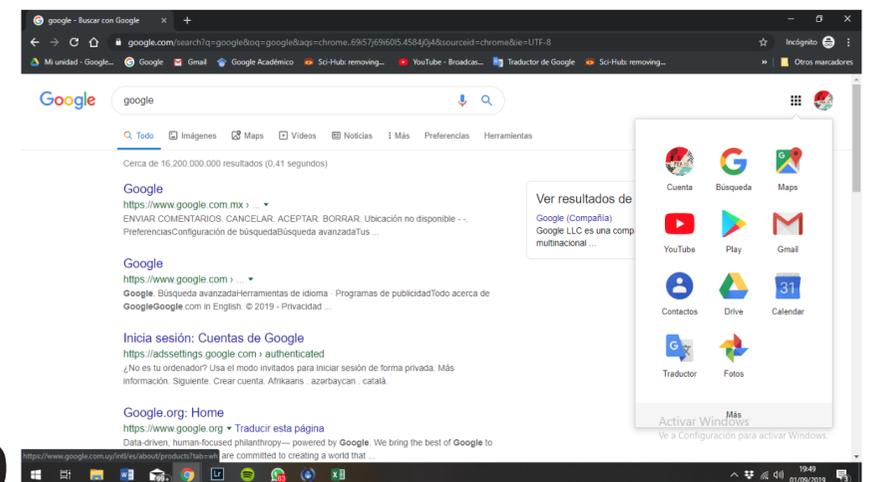
**Previos.** Para la creación del cuestionario a través de la encuesta Google Forms se debe tener una cuenta de Google (ej. Gmail). Para eso, ingrese a su buscador y cree una.

El cuestionario y este tutorial están pensados para su aplicación en el contexto de centros educativos formales. Puede ser adaptado para el uso en contextos de educación no-formal, cambiando su terminología.

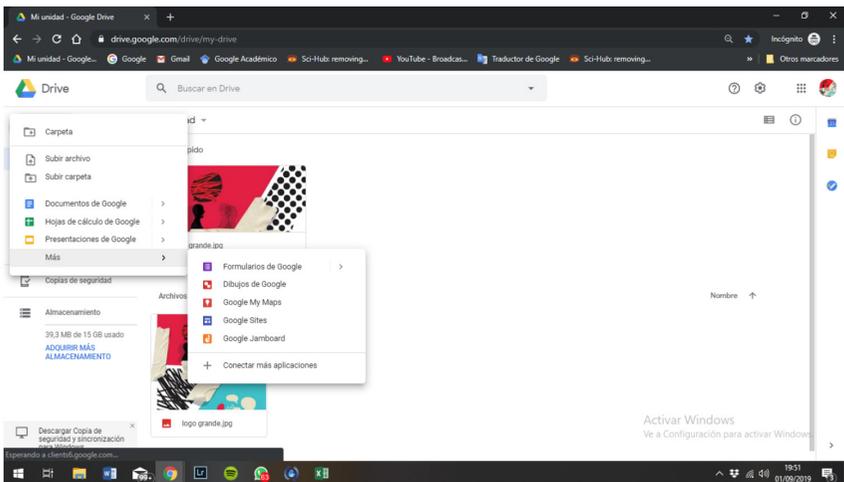
**Paso 1.** Inicie sesión con su cuenta de Google



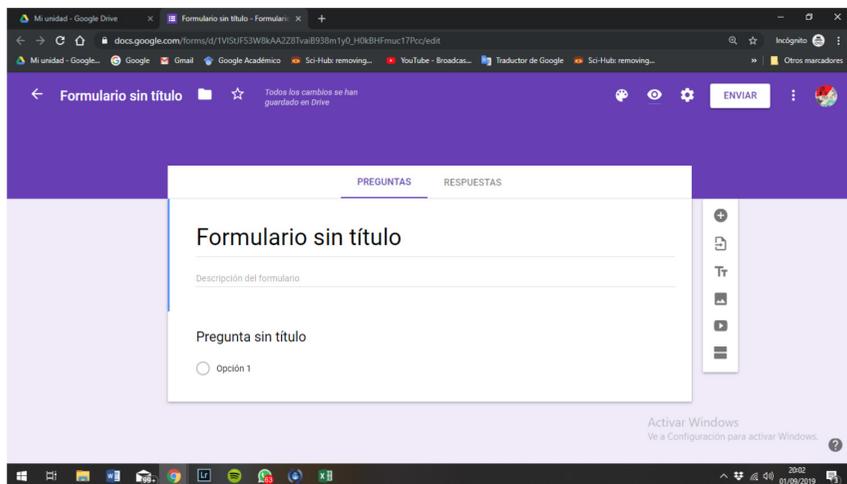
**Paso 2.** Diríjase a la pestaña superior derecha, en la que se despliegan las opciones e ingrese al logo que dice “Drive”.



**Paso 3.** Al ingresar diríjase al logo superior izquierdo identificado con el siguiente logo,  haga clic, despliegue la barra de opciones y seleccione “Formularios de Google” (si es la primera vez que realiza un formulario, le recomendamos que utilice la opción “visita guiada” que ofrece Google al inicio).



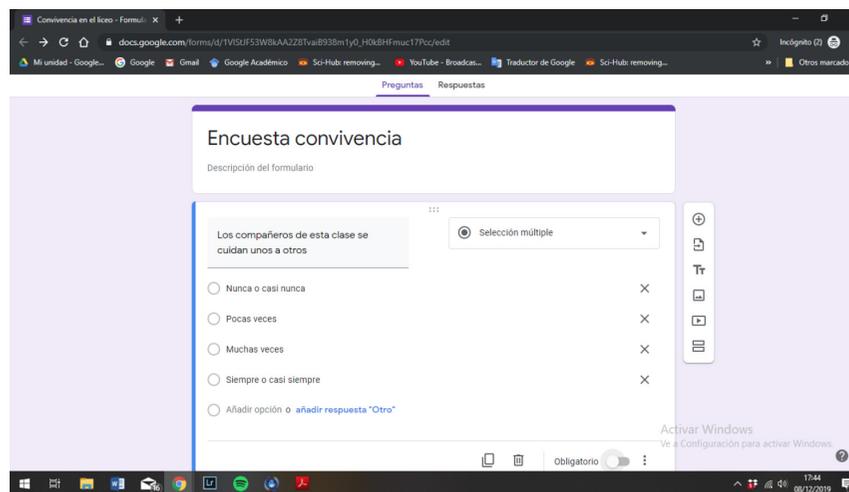
**Paso 4.** Completar ambos espacios en blanco en los que dice “Formulario sin título” con el nombre del cuestionario “Encuesta convivencia”.



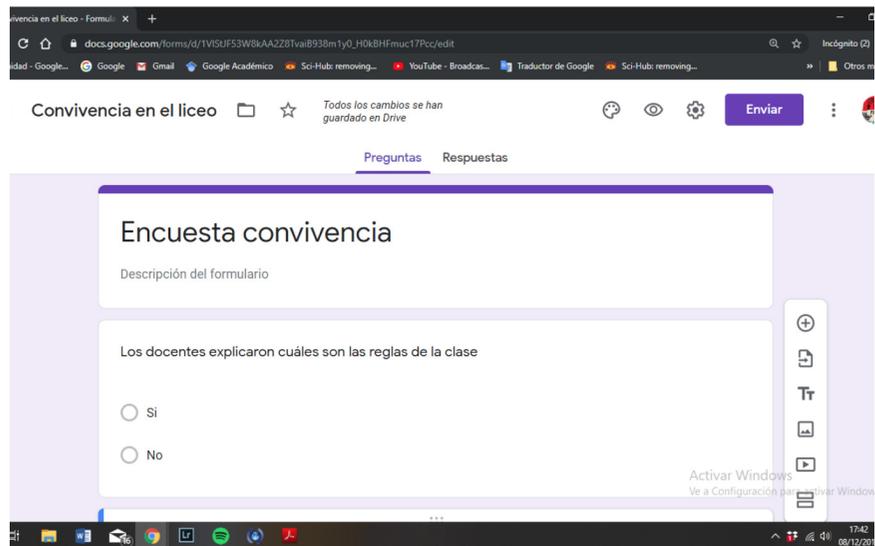
**Paso 5.** Ingrese las preguntas que están en el anexo disponible en <https://picauruguay.wordpress.com/> copiando y pegando cada una de las preguntas en forma individual en el espacio que dice “Pregunta”, mientras que en las respuestas se selecciona “Selección múltiple” y se ingresan cada una de las opciones de respuesta en las casillas debajo de la pregunta.

A continuación se muestra un ejemplo de cómo ingresar una pregunta y sus respectivas opciones de respuesta. La primera opción de respuesta (“Nunca o casi nunca”) se pone en el casillero que dice “Opción 1”. Para ingresar el resto de las opciones haga clic en “Añadir opción” y continúa con el resto de las opciones de respuesta en orden de mayor frecuencia: segunda opción “Pocas veces”, tercera opción “Muchas veces” y la cuarta opción “Nunca o casi nunca”.

El proceso debe repetirse para las primeras 12 preguntas y respuestas.



De la 13 a la 16, las preguntas se integran de la misma manera, pero para las opciones de respuesta solo se ingresan las opciones “SÍ” y “NO”, tal como lo muestra el siguiente ejemplo.

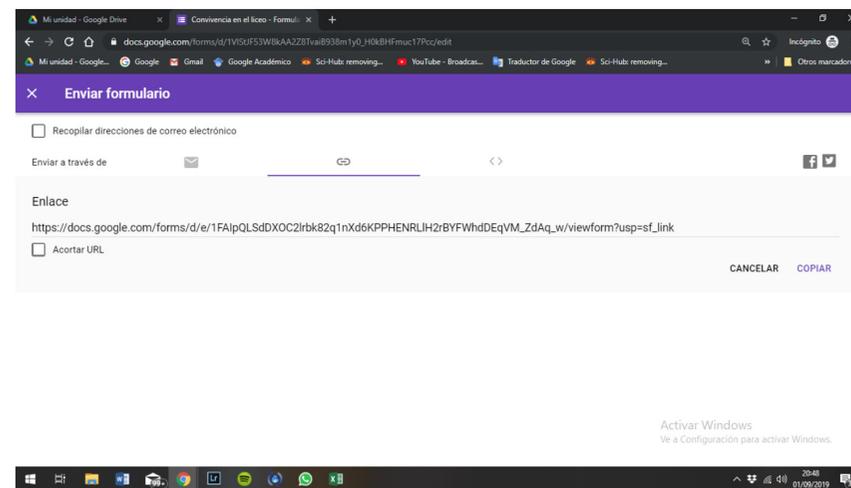


**Paso 6.** Una vez ingresadas todas las preguntas y opciones de respuestas, su cuestionario quedará guardado automáticamente en su carpeta Drive con el título que usted le haya puesto.

Para compartirlo con sus estudiantes, ingrese al ícono de la parte superior derecha de la pantalla que dice “ENVIAR”. Se desplegarán las siguientes opciones para compartir el formulario:

- **Para enviarlo por mail:** seleccione la opción identificada con un sobre cerrado e ingrese el mail de los estudiantes de su grupo.

- **Para copiar el link:** seleccione la opción identificada con un eslabón y péguelo en una página web o cualquier otro espacio virtual al que puedan acceder los adolescentes.



**Paso 7.** Una vez que los estudiantes realicen el cuestionario, ingrese nuevamente al formulario y diríjase a la opción “Respuestas”. Allí podrá visualizar el resumen de las respuestas de todos los estudiantes que la completaron en tiempo real, para luego compartir con el grupo.



## Cuestionario para Google Form

### Vínculos entre estudiantes

Los compañeros de esta clase se cuidan unos a otros	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
En mi clase somos buenos compañeros	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Cuando tengo un problema mis compañeros me ayudan	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
La paso bien con mis compañeros de la clase	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Los estudiantes de esta clase se preocupan por el resto de los compañeros	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Los compañeros de esta clase se tratan con respeto	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre

### Vínculos con docentes

Los docentes están a disposición para ayudar cuando los estudiantes tienen un problema	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Los docentes me hacen saber cuando hago un buen trabajo	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Cuando un compañero molesta a otro, los docentes intervienen	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Los docentes se dan cuenta cuando un compañero está molestando a otro	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre
Los docentes tratan bien a los alumnos	Nunca o casi nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre o casi siempre

### Reglas en el centro

Los docentes explicaron cuáles son las reglas de la clase	SÍ	NO
Los docentes explicaron por qué es necesario tener reglas	SÍ	NO
Las reglas en mi liceo son justas	SÍ	NO
Los estudiantes decidimos entre todos cuáles son las reglas de la clase	SÍ	NO



## Hop

### Categorías de ejemplo

**Frutas:** manzana, banana, frutilla, durazno, ananá, maracuyá, pera, kiwi, naranja, limón, uva, sandía, higo.

**Objetos que hay en el liceo:** mesas, sillas, pizarrón, marcadores, lapiceras, hojas, cuadernolas, útiles, mochilas, reglas.

### Categorías

Materiales	Animales	Países	Emociones
Cascola	Lobo	Australia	Miedo
Tijera	Perro	Uruguay	Enojo
Lápiz	Cangrejo	Brasil	Alegría
Sacapuntas	Tiburón	México	Tristeza
Goma	Tortuga	España	Tranquilidad
Escuadra	Elefante	Turquía	Preocupación
Helado	Muela	Jabón	Feria



Acciones para actividad Actorazos

**CAMINAR**

**SALUDAR**

**BARRER**

**COCINAR**

**LEER**

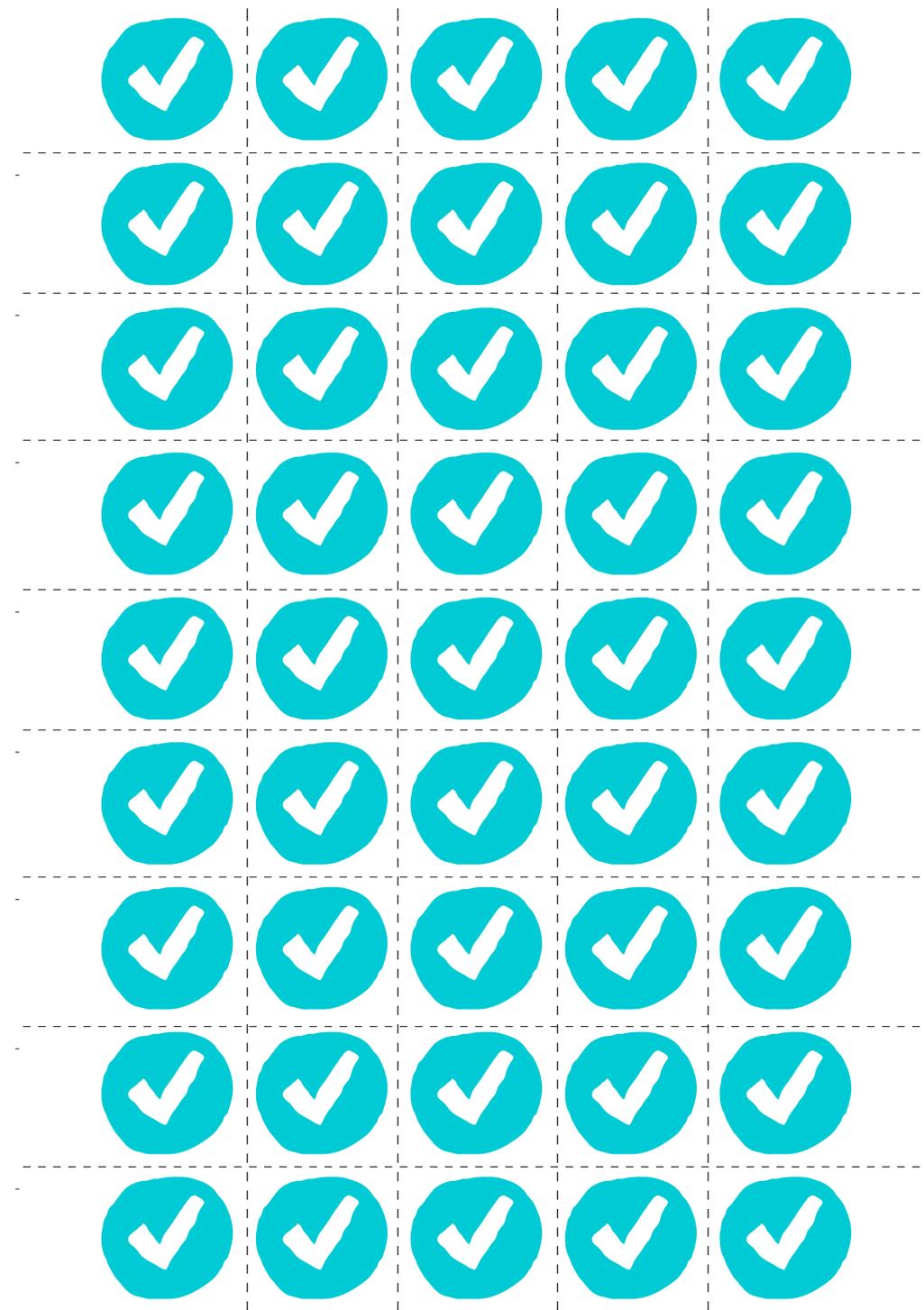
**HABLAR  
CON OTRA  
PERSONA**

**HABLAR  
POR  
TELÉFONO**

**COMER**

## Formulario para observadores

¿Quién es el actor?	¿Qué emoción representa?	¿Cómo te diste cuenta de la emoción?





## Frases disparadoras

 “la violencia es culpa de algunos chiquilines”

 “no te podés dejar pegar”

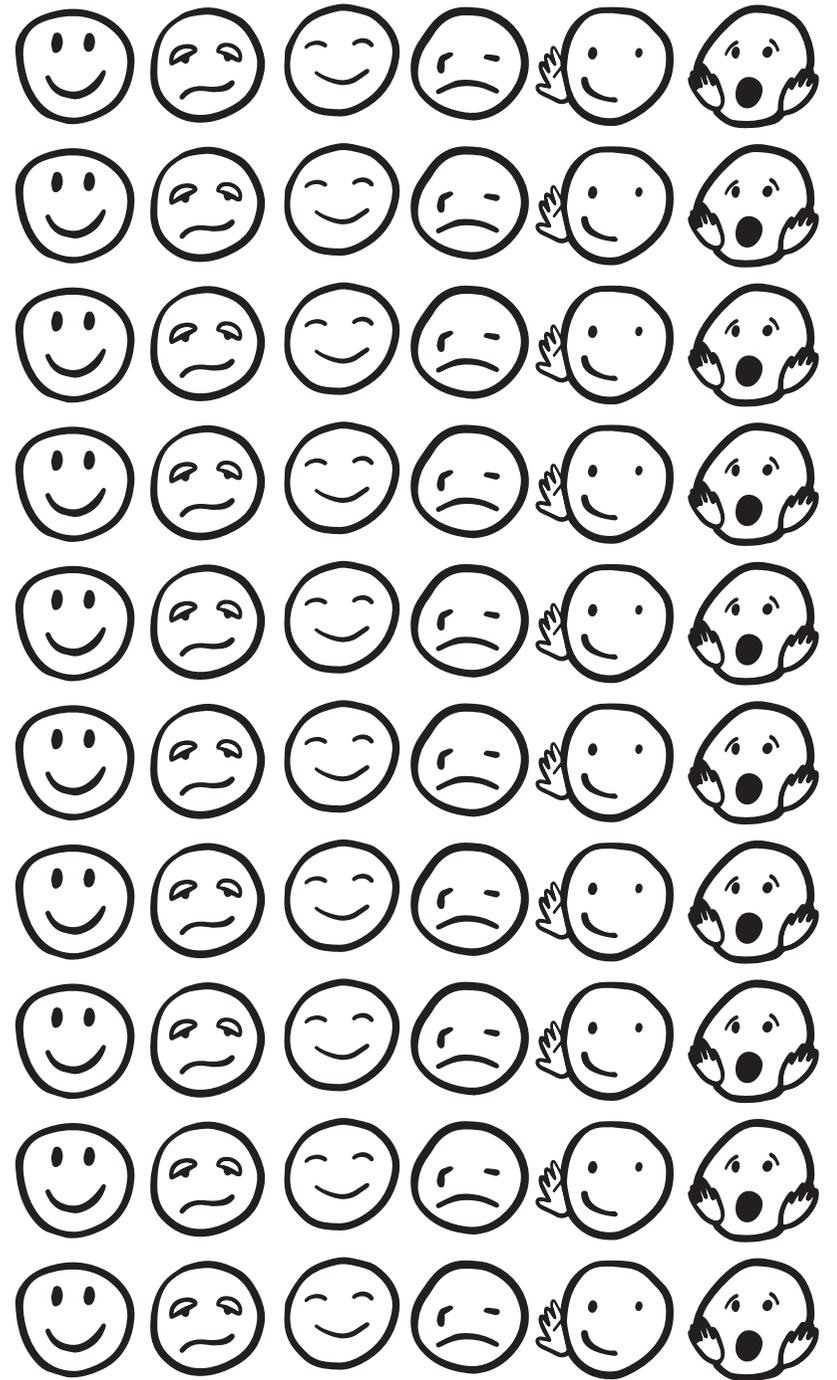
 “si le cuento a mi amigo le va a decir a todo el mundo”

 “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”



## Frases de Mirándonos



“Representa una mirada que tendrías cuando estás enojado con alguien”



“Representa una mirada que tendrías cuando estás enamorado”



“Representa una mirada que tendrías cuando estás buscando complicidad con alguien”



“Representa una mirada que tendrías cuando estás aburrido”



“Representa una mirada que tendrías cuando estás reflexivo”



“Representa una mirada que tendrías si tuvieras vergüenza”

## Frases de Mirádonos



“Representa una mirada de deseo a algo/alguien”



“Representa una mirada de angustia ”



“Representa una mirada de sorpresa”



“Representa una mirada soberbia”

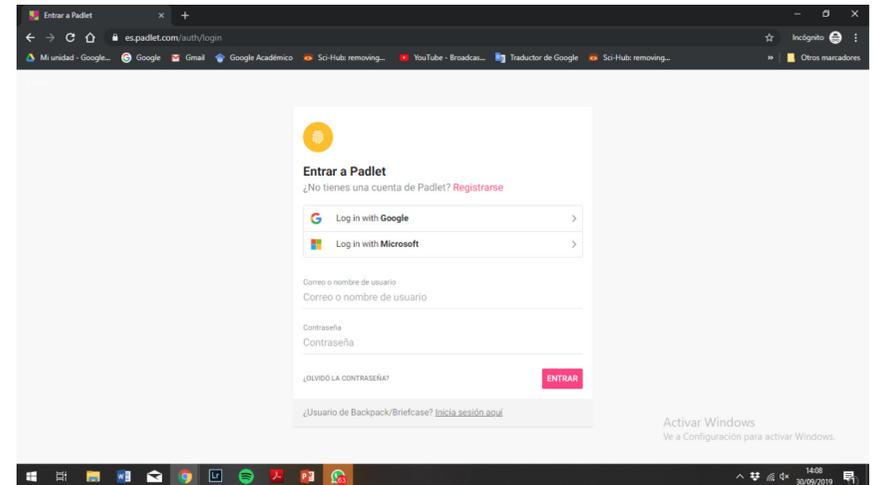


“Representa una mirada que tendrías cuando miras mal a alguien”

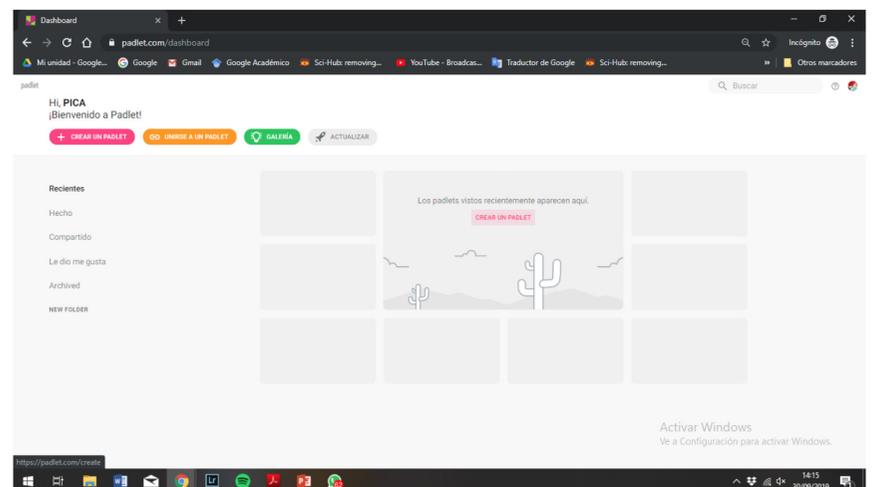
# Tutorial para el armado del Padlet

**Previos.** Para la creación del recurso se debe tener una cuenta en Padlet, para eso, ingrese el siguiente link en su buscador: <https://es.padlet.com/> o en su defecto, busque Padlet..

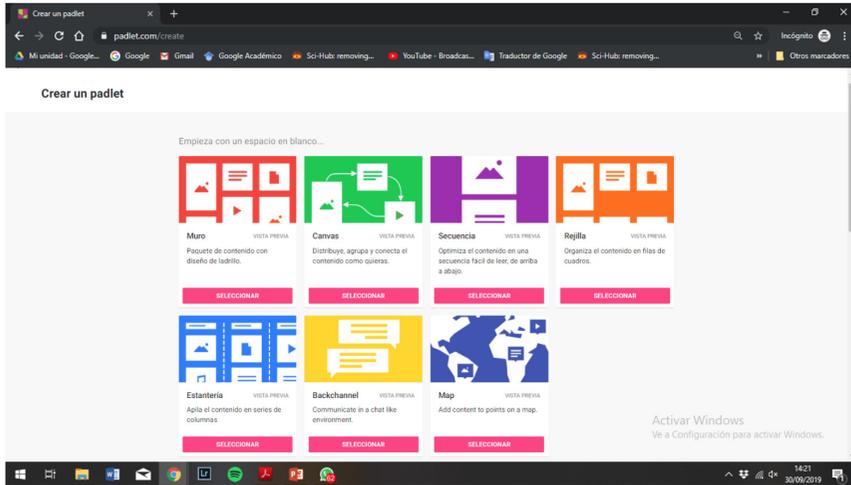
**Paso 1.** Inicie sesión con su cuenta de Padlet.



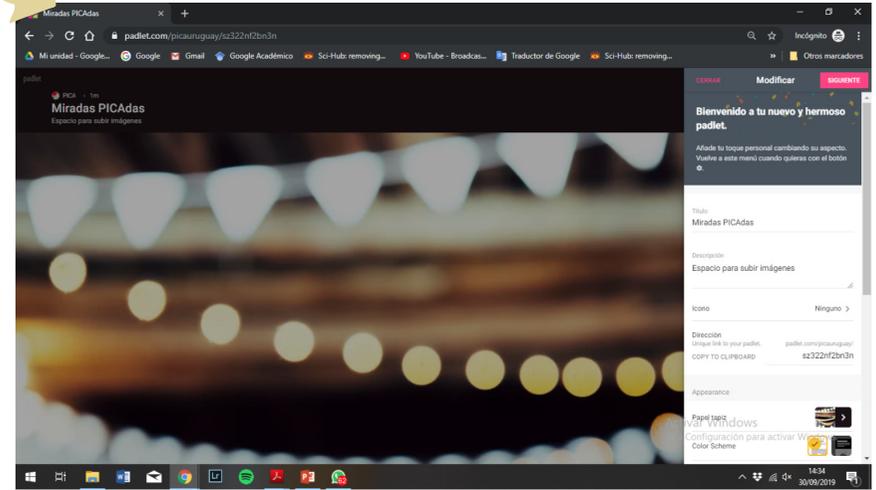
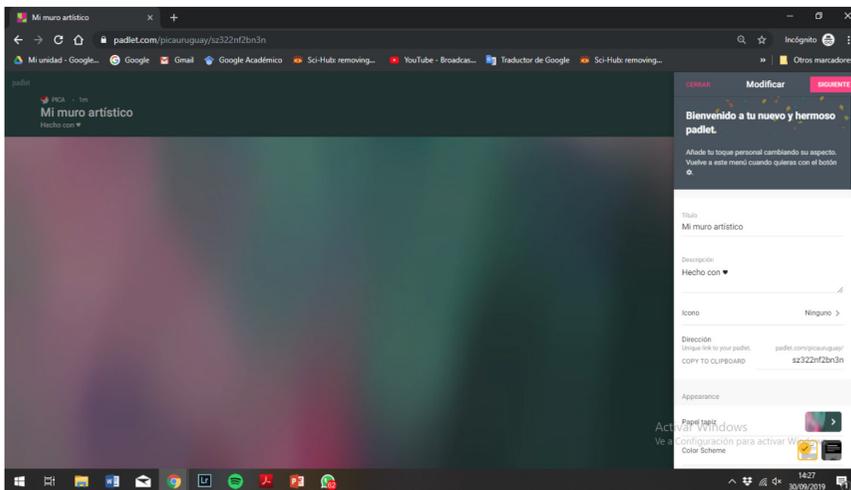
**Paso 2.** Dirjase al recuadro ubicado en el centro de la pantalla que dice “CREAR UN PADLET”.



**Paso 3.** Seleccione un formato de Padlet que desea utilizar. Para el uso que le daremos en este taller, recomendamos usar la opción “Muro”.



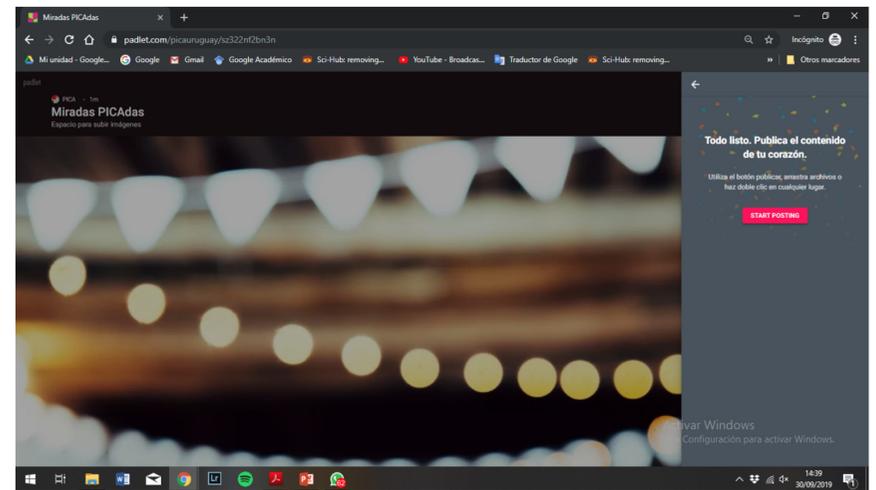
**Paso 4.** Personalizá tu Padlet: completá la información en la que aparecen contenidos predefinidos (ej. título, descripción, papel tapiz), como lo indican las siguientes imágenes.



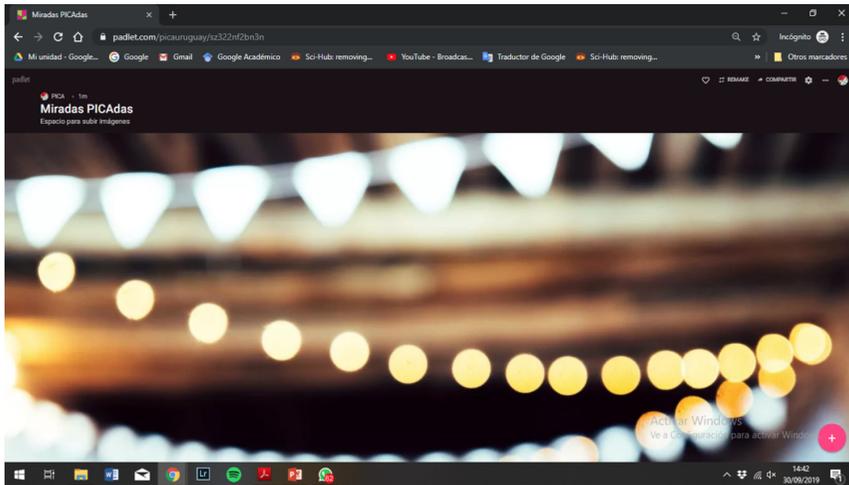
**Paso 5.** Haga clic en el botón superior derecho identificado con el siguiente logo.



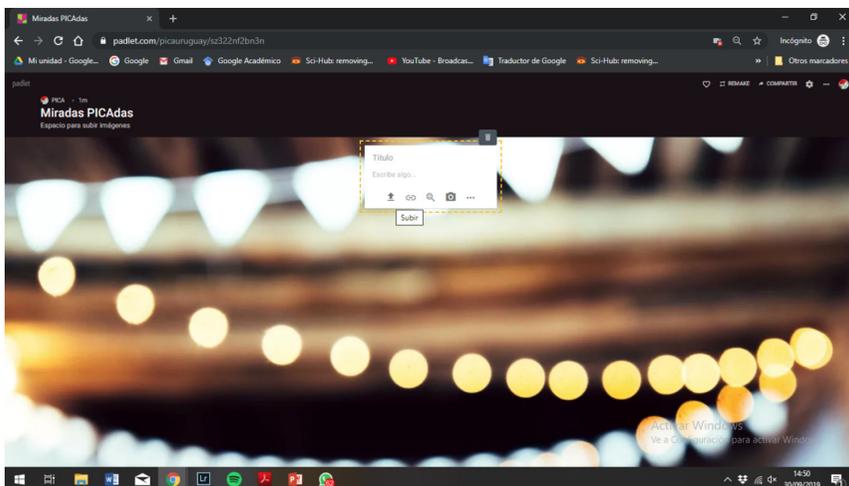
**Paso 6.** El Padlet ya está listo para usar. Haga clic en “START POSTING” y luego comparta el link a los adolescentes a través del medio de comunicación seleccionado por usted.



**Paso 7.** Para que los adolescentes puedan subir sus imágenes, deben hacer clic en el botón inferior derecho identificado con el siguiente logo



**Paso 8.** Una vez cliqueado el círculo con el símbolo de más, se desplegará un recuadro en el centro de la pizarra electrónica. Los adolescentes deberán hacer clic en el logo identificado con una flecha hacia arriba ↑ y tendrán que subir, desde su celular, la foto que hicieron en el marco de la consigna.





## Imágenes para el tendedero













## Frases del tendedero



Nosotros proponemos actividades que nos gusta hacer



Planteamos inquietudes (por ejemplo, intereses, problemáticas) y son tomadas en cuenta en el centro educativo



Votamos para decidir algo



No necesitamos que nos empoderes, ya tenemos poder



Voz ya tengo, ahora escuchame



Tengo mi opinión, pero no me interesa compartirla



No me impongas las normas, dejame discutir las

A

A

A

A

B

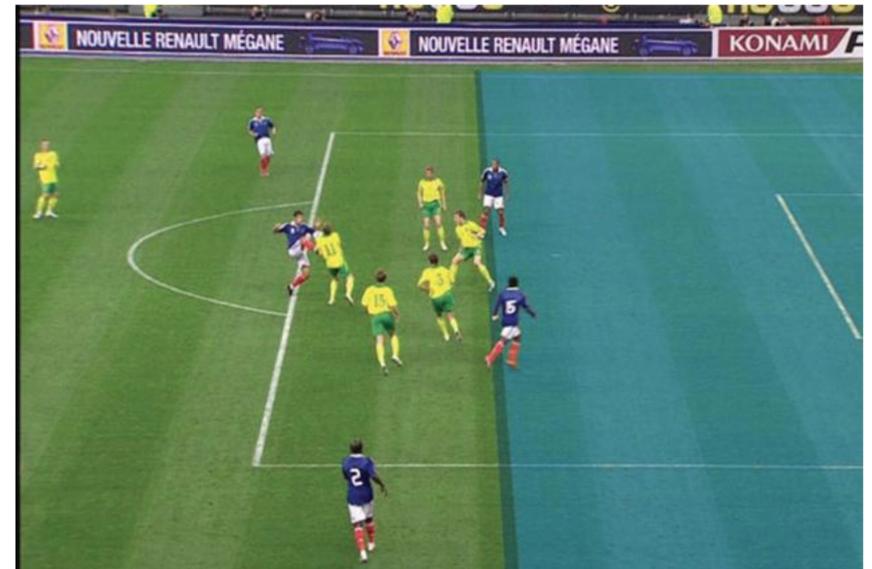
B

B

B

## Reglas cotidianas









## 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...

---

---

---







#

---



#

---



#

---



#

---



#

---



#

---



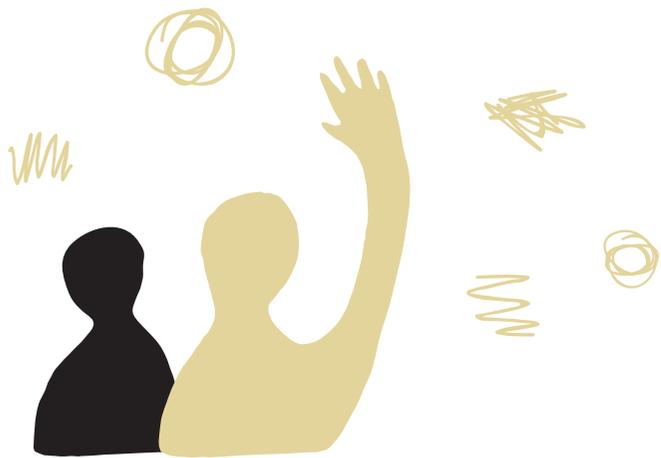
#

---



#

---



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.

Trabajar la convivencia implica fomentar un sentido de pertenencia y comunidad, abordar las violencias, crear oportunidades para la participación e incidencia y promover las habilidades socioemocionales, herramientas personales claves para vincularse, manejar la diversidad, resolver problemas sociales y participar.

Este trabajo pretende facilitar a educadores, directivos y otros actores el abordaje de la temática en espacios educativos. Invita a facilitar el trabajo grupal en torno a la conciencia, regulación y toma de decisiones, considerando las creencias, emociones y expresiones que inciden sobre nuestros vínculos y dinámicas sociales.

En la primera parte, invitamos a la reflexión sobre algunos conceptos —comunidad y diversidad, violencia, participación y habilidades socioemocionales— que están en la base del trabajo sobre la convivencia. La segunda parte presenta una propuesta de talleres y materiales didácticos que permite fomentar de forma lúdica y experiencial las habilidades socioemocionales y la convivencia en el trabajo con niños, niñas y adolescentes.

PICA es un programa de desarrollo e investigación llevado a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay con el objetivo de generar y validar herramientas educativas para el abordaje de la convivencia. Desde 2015, un equipo de psicopedagogas y psicólogos educacionales trabaja junto a actores educativos para el desarrollo de propuestas didácticas y de formación para fomentar el abordaje de las habilidades socioemocionales y la convivencia.

---

Con apoyo de



AGENCIA NACIONAL  
DE INVESTIGACIÓN  
E INNOVACIÓN



Fundación Ceibal