

TRABAJO FINAL DE GRADO

Producción teórica: ensayo académico

De noche y en clase: una mirada al liceo nocturno

Universidad de la República
Facultad de Psicología

Ana Paula Suhr Toscanini

Tutora: Dra. Claudia Lema Gleizer

Revisor: Dr. Rodrigo Vaccotti

Montevideo
22 de Julio 2024

Resumen

El presente Trabajo Final de Grado se centra en la experiencia adquirida durante la intervención desarrollada en el marco de la práctica del Ciclo de Graduación de la Facultad de Psicología en acuerdo con el DIE (Departamento Integral del Estudiante) en el liceo N° 14 de Montevideo. En su primera etapa se centró en comprender el contexto situacional que caracteriza a este tipo de institución, proporcionando una mirada sobre las particularidades y desafíos que enfrenta tanto el liceo como su población estudiantil. En su siguiente fase el enfoque se dirigió hacia lo grupal, profundizando en la observación y en el taller dentro de los grupos, examinando cómo las relaciones grupales influyen en el funcionamiento y la experiencia de los estudiantes. Finalmente el trabajo se adentra en el área de las habilidades sociales. El objetivo fue conocer por qué surge un interés particular de estas aptitudes en el marco de la práctica. Este capítulo desarrolló definiciones y componentes esenciales de las habilidades sociales. Se analizaron los aspectos que las constituyen y cómo su desarrollo puede impactar positivamente en la experiencia de los participantes. Se concluye que, durante el transcurso de los encuentros se observó una debilidad en el desarrollo de las habilidades sociales entre los estudiantes, evidenciada mediante la observación y las actividades realizadas en los talleres. Más allá de la suposición de que estas habilidades sociales podrían estar presentes en menor frecuencia, fue importante identificar y comprender las necesidades de los estudiantes extraedad en su proceso de reinserción educativa.

Palabras claves: liceo, taller, grupo, habilidades

Tabla de contenido

Introducción	3
Explorando el liceo nocturno	4
Contexto situacional	4
Rebeldes del tiempo	5
Motivación y permanencia educativa: explorando su relación	7
Lo grupal, más que un concepto	9
La naturaleza de lo grupal	9
Lo que percibo al observar	11
Esto no es una clase, es un taller	14
Habilidades sociales	18
Conclusiones	29
Referencias	32
Anexo 1.0	36
Anexo 1.1	44

Introducción

Reflexionar sobre mi experiencia en la práctica de graduación y seleccionar los sucesos que narro no es una tarea sencilla. Sin embargo, recordar el tránsito por el liceo N°14 ha sido profundamente sensibilizador.

Me parece importante tomarse un momento para reflexionar sobre la experiencia antes de emprender este Trabajo Final de Grado (en adelante, TFG).

Mi último año en el liceo ha marcado un crecimiento personal desde los desafíos académicos hasta las relaciones interpersonales, cada acontecimiento ha dejado una marca imborrable en mi ser. En cada encuentro y al caminar por los pasillos me enfrentaba a una mezcla de emociones, la emoción por los talleres y actividades, la ansiedad por el futuro y la nostalgia por los momentos compartidos con el grupo.

Al pensar sobre esta experiencia me doy cuenta de lo complejo de la palabra "experiencia" en sí misma. ¿Qué hace que una experiencia sea significativa? ¿es el desafío superado, el vínculo emocional o el crecimiento personal que resulta de ella?

Estas son preguntas que me han acompañado en mi proceso de reflexión. Por ello siento la necesidad de explorar esta noción más a fondo.

Desde la perspectiva de Larrosa (2003) "la experiencia es siempre de alguien...es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma" (p.17). La existencia se entrelaza inseparablemente con la presencia de los demás. Implica compartir vivencias, acciones, pensamientos y emociones, lo que produce experiencias. Estas interacciones con otros nos permiten adoptar sensibilidades, recibir influencias, resistir o rechazar perspectivas de manera adaptable (Scott, 1992, como se citó en Ruiz, 2015).

De esta manera, resulta inevitable interpretarla desde una mirada centrada en los acontecimientos que ocurren. Estos eventos abarcan objetos, situaciones, instituciones, contextos y relaciones sociales. Son hechos que suceden y afectan al individuo pero no están bajo su control, van más allá de él. El acontecimiento es aquello que excede cualquier representación. Es algo ajeno o externo al sujeto que impacta en él y produce experiencia (Ruiz, 2015, p.18).

Durante este recorrido fui percibiendo la dificultad que emerge cuando aquellos individuos en extraedad se reintegran al sistema educativo. Pude observar una serie de desafíos en la relación y colaboración grupal, en ciertos comportamientos y habilidades sociales para integrarse en equipos de trabajo y relacionarse con otros. Al mismo tiempo que se manifiestan diversas necesidades y demandas de contar con espacios de escucha entre pares y comprensión profesional.

En este sentido, quiero que mi narrativa no solo refleje mi propia experiencia, sino que también resuene con otros, que inspire reflexión. Por lo tanto, esta elección de los acontecimientos que narraré no es simplemente una selección entre eventos, sino un ejercicio de autoconocimiento y comprensión de la experiencia misma.

Explorando el liceo nocturno

Contexto situacional

La intervención se desarrolló en el marco de las prácticas de los Ciclos de Integral y Graduación de la Facultad de Psicología (Universidad de la República) en acuerdo con el DIE (Departamento Integral del Estudiante) en el liceo N° 14 Treinta y Tres de Montevideo. Los encuentros se acordaron para llevarse a cabo una vez por semana y tuvieron una duración de dos semestres. El primer módulo de mayo a fines de junio y el segundo módulo de agosto a fines de noviembre del 2023. Cada taller tuvo una duración aproximada de una hora reloj, en promedio participaron 12 estudiantes y en cada encuentro se abordaron diversos ejes temáticos.

El liceo es de carácter público, de ciclo básico y se encuentra ubicado en el barrio de La Blanqueada en Montevideo, en Avenida 8 de Octubre 3390 esquina Bv. José Batlle y Ordoñez. Cuenta con tres turnos definidos, matutino, vespertino y nocturno y cada uno de ellos dispone de un plan diferente. En el horario matutino se lleva a cabo el nuevo plan 2023 al que conocemos como el plan de educación básica integrada. En el turno vespertino se sigue el plan 2013, mientras que el nocturno se aplica el plan 2009.

Para asistir al liceo nocturno:

Los aspirantes deben tener 21 o más años de edad al 1.º de marzo del año lectivo y su mayor antecedente de escolaridad debe ser Educación Primaria aprobada o revalidada por cursos equivalentes, o bien 1.º o 2.º de Ciclo Básico de cualquier plan aprobado (con hasta tres asignaturas pendientes) o revalidado. (Administración Nacional de Educación Pública, s.f.)

Este plan se distingue por su particularidad de que un semestre equivale a un año en comparación con los planes educativos convencionales. Esto implica que en un periodo cronológico de año y medio, los estudiantes pueden completar la educación formal media que normalmente requiere tres años, haciendo que el proceso sea más atractivo para su finalización.

Según el formato de evaluación no hay exámenes, no hay un exhaustivo control de asistencia y las asignaturas se aprueban mediante un proyecto interdisciplinario con la participación de todas las asignaturas del programa, llevándose a cabo en grupo a lo largo del semestre. Al finalizar el período académico los estudiantes que no tengan un desempeño que se considere suficiente para aprobar, tienen la opción de ir a repechaje en la última semana de cursada para poder aprobar. La estructura de este plan está diseñada para poder facilitar al estudiante adulto cumplir con las consignas y alcanzar la aprobación del curso.

Para coordinar los talleres se realizaron entrevistas con los actores del liceo (adscriptos, subdirectora y equipo docente). Durante estas reuniones, se manifestó la demanda de abordar el principal problema que han identificado en relación a la tarea de trabajos subgrupales, ya que es en esta situación donde se producen la mayoría de los conflictos. Ya sea por la tarea que requiere coordinación, cooperación, empatía, comunicación, resolución de conflictos y ponerse de acuerdo con otros. Asimismo, surgió la percepción por parte de algunos alumnos de que el esfuerzo invertido en el proyecto puede variar en comparación a sus otros compañeros de equipo. En igual forma, solicitaron tratar aspectos de convivencia y motivación dado la desafiliación que atañe a la institución cada año.

Rebeldes del tiempo

En el tejido social algunas personas desafían el orden cronológico de la vida, alejándose de los caminos trazados por la sociedad. Estos rebeldes del tiempo, en ocasiones se desafilian en la adolescencia del liceo y entablan un proceso hacia la adultez. Sus trayectorias académicas difieren de las normas habituales y como un acto de rebeldía de su destino prefijado, se reinsertan en el sistema educativo formal (en adelante, SEF) en extraedad.

En función de lo planteado, es importante comenzar a definir algunos términos. Por un lado, al elegir la noción de extraedad me fundamento en la Administración Nacional de Educación Pública (s.f.), quien considera a “todo aquel alumno matriculado en un determinado período curricular en educación común que al 30 de abril del mismo período excede en al menos un año la edad teórica correspondiente al grado”. En otras palabras, es el desfase entre la edad y el grado.

Cabe destacar que el abandono de los jóvenes del SEF puede designarse de varias maneras: desvinculación, abandono, salida, exclusión, desafiliación, deserción (Fernández et al., 2010). El concepto de deserción “atribuye toda la responsabilidad al sujeto y a su entorno cercano, con lo que se exime a la sociedad en su conjunto de generar las condiciones que tienen por consecuencia la toma de tales decisiones” (Cabrerá, 2017, p.58). Desde su punto de vista, la mayor parte de los alumnos que concurren al liceo

nocturno en algún momento se han alejado del SEF y después eligieron retornar. A pesar de ello, es importante tener en cuenta que el período de tiempo que estuvieron alejados puede influir en su proceso de aprendizaje. De modo que el ausentismo es el paso previo de la desvinculación (p.59). Ahora bien, por ausentismo se interpreta:

un atributo de un estudiante que caracteriza su comportamiento regular de estudiante durante un año lectivo o ciclo escolar. Surge de la contabilidad de eventos simples (las inasistencias) y requiere de la determinación de un umbral (el “límite de faltas”, por ejemplo 15). (Fernández et al., 2010, p.16)

Por su parte Cabrera (2017) menciona la desvinculación y desafiliación como el distanciamiento del SEF, teniendo en consideración que puede darse por una variedad de factores. Fernández et al., (2010) explica que la desafiliación educativa es:

una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación. (p.19)

Considerando los términos discutidos anteriormente, en este trabajo se optará por el uso del concepto “desafiliación”. Sucede pues, que en la entrevista mantenida con los actores de la institución educativa, se evidenció la inquietud por el índice de desafiliación. Teniendo en cuenta que la priorización ante los acontecimientos de la vida cotidiana toman precedencia sobre la asistencia a clase, los estudiantes relegan la permanencia y ésta pasa a un segundo plano.

En lo que respecta a las dificultades sociales, Cabrera (2010) menciona que las instituciones están al tanto de los obstáculos que enfrenta el pueblo uruguayo. La siguiente cita menciona problemáticas sociales que según el personal docente y no docente, son habituales entre los estudiantes del liceo nocturno:

Y de repente vestirse, comer, venir comido, tener un techo, venir de no sé dónde, y cuándo se van del liceo no saber a dónde ir, si se van a la casa del padre, de la madrastra, del hermano. (p.64)

Algo semejante ocurre con Toth (2018), quien destaca un aspecto extraído de las entrevistas realizadas en el marco de su investigación. La limitada cantidad de tiempo disponible para estudiar es una peculiaridad entre los alumnos del liceo nocturno, quienes

deben distribuir sus horas entre el trabajo, el estudio y en ocasiones responsabilidades familiares (p.12).

De modo similar, se evidenció en los subgrupos cuando se dividían las tareas para el proyecto final del semestre. Algunos expresaban que su tiempo libre era acotado y les impedía realizar los deberes o buscar información sobre el tema de investigación. Otros debido a diferentes circunstancias como encontrarse en situación de calle, residir en refugios o carecer de acceso a internet, manifestaban no tener un lugar adecuado para estudiar. De todas maneras el liceo contaba con un espacio para que los alumnos puedan estudiar, pero a pesar de que se les informaba al respecto varios de ellos no lo aprovechaban.

Para estos rebeldes del tiempo, convertirse en estudiante parece ser una nueva oportunidad y la creación de una identidad que requiere reconocerse a sí mismos como individuos capaces de cambiar su realidad. Esto abre una variedad de posibilidades donde la perspectiva de un futuro diferente es lo que los impulsa a buscar el cambio. De este modo, comienza un proceso que les permite romper con un historial de fracasos en el ámbito educativo (Cuevas & Ibañez, 2012).

Motivación y permanencia educativa: explorando su relación

La motivación fue un tema de foco en las diferentes instancias llevadas a cabo con los actores del liceo. Todos coincidían en que trabajar en ella y fomentarla en los estudiantes era algo fundamental, ya que se consideraba como el motor que impulsaba la asistencia a clase. Ahora bien ¿qué entendemos por motivación? Es necesario profundizar en lo que realmente significa.

En un inicio se pensaba que la motivación en el ambiente educativo era un aspecto individual, pero con el tiempo se reconoció que existían diversas formas de motivación. Una de las primeras diferenciaciones realizadas fue entre motivación extrínseca, la que incluía la búsqueda de estímulos en notas o calificaciones y motivación intrínseca, que surgía del interés genuino en la materia que se estaba estudiando (Entwistle, 1991, p.30). La primera se relaciona con factores externos, mientras que la segunda se manifiesta de la propia iniciativa e intereses del individuo (Baracho, 2010, como se citó en Ramírez & Hidalgo, 2018).

Después se introdujo la motivación por competencia, que implicaba la satisfacción proveniente de realizar algo de manera exitosa. La motivación por rendimiento explicaba la obtención de recompensas a través de logros competitivos, como la autoconfianza al superar a los demás. Sin embargo junto con esta motivación por rendimiento, también apareció el miedo al fracaso, el temor a cometer errores y ser criticado, lo que impulsa a

algunos estudiantes a esforzarse más. La motivación influye en todos los niveles de rendimiento, no obstante es vista principalmente como facilitadora en lugar de limitadora (Entwistle, 1991, p.30).

Desde el punto de vista de Ajello (2003, como se citó en Ramírez & Hidalgo, 2018) en el ámbito educativo, la motivación debe entenderse como una actitud eficiente hacia el aprendizaje y el deseo de continuar haciéndolo de manera independiente. Dentro de este orden de ideas “en un sentido más individualista, la motivación es el deseo o interés por alguna actividad que brota a lo interno del mismo individuo, la cual podría definirse como automotivación” (p.6). Así pues, en el contexto educativo se podría dilucidar que la automotivación “tiene como objetivo la experimentación de la autorrealización, por el logro de la meta, movido especialmente por la curiosidad y el descubrimiento de lo nuevo” (p.6). De allí que una de las acciones identificadas por diversos actores como anticipadoras de la desafiliación, es motivar a los alumnos para que elijan continuar asistiendo al liceo pese a los obstáculos que puedan afrontar. A su vez, otra medida busca promover que los estudiantes mantengan el ritmo del curso a pesar de su asistencia irregular (Cabrera, 2017). Sin dudas, esta apreciación se evidenció durante las reuniones con los miembros de la institución y se corroboró a lo largo del año en el trabajo con el grupo.

De hecho, Gelber (2010) expresa:

Desde las familias, las dificultades económicas o la necesidad de ocupar un rol doméstico (cuidado de abuelos, hermanos, entre otros) afectan la asistencia de los jóvenes así como su dedicación a los estudios. Sin embargo, en los centros educativos se les flexibiliza las inasistencias y se las justifica a fin de motivarlos a continuar, así como se los apoya en la superación de problemas personales y de rendimiento mediante la colaboración del equipo multidisciplinario o docentes comprometidos con su tarea. (p.12)

Desde luego, que el compromiso de los docentes es importante para la permanencia de los estudiantes con extraedad. Si apelamos a un ejemplo, en el liceo N°14 no se consideraba la falta a clase como un motivo de repetición, siempre que los estudiantes presentaran en el cierre del semestre el cuaderno con las tareas realizadas y participaran en el proyecto final. Resulta claro que el equipo docente influye en la satisfacción de los estudiantes durante su formación y a su vez, impacta en su motivación para continuar estudiando y en su permanencia en el salón de clase. Los factores que impulsan a los estudiantes a permanecer con sus estudios pueden ser diversos, pero es probable que estén vinculados con la motivación que les produce alcanzar sus metas educativas con el fin de progresar y tener una mejor calidad de vida (Ramírez & Hidalgo, 2018).

Lo grupal, más que un concepto

La naturaleza de lo grupal

La manera en que se llevaron a cabo los talleres se vieron modeladas por las perspectivas, habilidades y experiencias aportadas por cada integrante durante los encuentros. Aspectos como la distribución de roles, el trabajo en equipo, la existencia de tensiones y conflictos, deben ser tenidos en cuenta para entender el funcionamiento del grupo. Se plantea entonces que antes de sumergirnos en el análisis de las actividades realizadas durante la práctica, es esencial abordar y comprender los fundamentos relacionados a lo grupal.

Si investigamos el origen etimológico de la palabra "grupo" descubrimos que es relativamente reciente. Se deriva del italiano "Groppo" o "Gruppo" que en un principio significaba "nudo" y más adelante adquirió el sentido de "conjunto" o "reunión". Fue a partir de mediados del siglo XVII cuando surgió en Francia el término "grupo", pero su aplicación para referirse a una reunión de personas se estableció hacia la segunda mitad del siglo XVIII (Del Cueto & Fernández, 1985).

Frecuentemente, se han encontrado diversas definiciones que parten de un concepto en común: un grupo consiste en un conjunto de personas que están interconectadas por ciertos propósitos o metas compartidas (Reyna Marín, 2006). En particular, McDougall en la década de 1920 estableció el concepto de grupo en su obra "*The Group Mind*". Propuso una interpretación colectiva del grupo, concebiéndolo como un sistema organizado de fuerzas con vida propia. Este término incluye dos poderes: uno para influir en los individuos que lo conforman y otro, para mantenerse como un sistema invariable sujeto únicamente a cambios graduales (Malpica, 2018, p.15). Más adelante, Pichon Rivière (1975) define al grupo como "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad" (p.209).

Por su parte, Del Cueto & Fernández (1985) manifiestan que los grupos no son *islas* y siempre están vinculados a una inscripción institucional, ya sea esta tangible o imaginaria (p.2). Asimismo mencionan que "dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo. Tiempo, espacio, número de personas y objetivo, conforman un dispositivo" (p.3). Otros escritores categorizan y describen lo que constituye un grupo. Ellos distinguen los grupos primarios como aquellos formados por un número limitado de individuos que mantienen relaciones personales directas y cercanas, caracterizadas por lazos personales y un sentido profundo de cohesión e interdependencia en torno a una meta compartida, lo que implica la activación de un conjunto de roles y normas que regulan

la dinámica del grupo (Reyna Marín, 2006, p.153). Al respecto Gibb (1964, como se citó en Malpica, 2018), comunica que el grupo posee una serie de atributos singulares que lo definen incluyendo:

- Asociación definible, colección de dos o más personas identificables por el nombre o el tipo.
- Conciencia de grupo, poseen percepción colectiva de unidad.
- Sentido de participación en los propósitos, tienen el mismo objeto modelo, metas e ideales.
- Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades, se ayudan mutuamente para lograr los propósitos.
- Acción recíproca, los miembros se comunican entre sí.
- Habilidades para actuar en forma unitaria, el grupo puede comportarse como un organismo unitario. (p.17)

Siguiendo este orden de ideas, es evidente que cada grupo muestra cualidades distintivas que lo individualizan y lo distinguen de otros similares (Malpica, 2018). Durante las interacciones con el grupo, pude observar cómo se brindaban apoyo recíproco y compartían un sentido de compromiso para alcanzar los objetivos y principalmente cumplir con el proyecto final exitosamente. No obstante, surgían conflictos debido a una comunicación poco empática y desacuerdos entre los subgrupos, ya sea entre los recién llegados y los compañeros nuevos. Estas características, entre otras, son específicas del grupo que observé y participé durante un año.

En función de lo planteado, es probable que estas no sean las mismas cualidades que diferencian a otros grupos del liceo y viceversa. De hecho, Del Cueto & Fernández (1985) mencionan que en cada interacción dentro de un grupo, están presentes múltiples elementos ya sean explícitos o implícitos que influyen en su desarrollo. En realidad, “implica aceptar que en un grupo se están produciendo muchos más acontecimientos de los que podemos dar cuenta” (p.2). Es decir, que en los grupos ocurren innumerables eventos simultáneamente que pueden pasar desapercibidos en la observación.

Hablar sobre el significado de lo grupal, implica comprender que va más allá de simplemente una definición de grupo, nos introduce en un nivel de análisis y nos enfrenta a un dilema. Por un lado, se sostiene que lo grupal se forma a partir de la suma de las acciones de sus miembros, dado que en el grupo no hay nada que no haya existido previamente en los individuos que lo componen. Por otro lado, se plantea que cuando varios individuos se encuentran en una situación grupal, surgen fuerzas y fenómenos que los superan a nivel individual (Reyna Marín, 2006, p.155).

En otras palabras, esta referencia nos lleva a pensar sobre la complejidad de las interacciones humanas dentro de un grupo y a reconocer que la dinámica grupal puede ser tanto una suma de acciones individuales como algo que trasciende la experiencia y capacidad de cada miembro por separado. Nos invita a repensar nuestra concepción sobre la naturaleza de lo grupal y a considerar cómo nuestras acciones individuales contribuyen al funcionamiento y la identidad del grupo, al mismo tiempo que nos confronta con la idea de que la experiencia grupal puede generar dinámicas y resultados que van más allá de lo que podríamos lograr individualmente.

En relación con este tema, los ejemplos que considero para hablar sobre lo grupal parten de la observación que tuve con un grupo específico. Pero ¿qué significa realmente la observación en este contexto? Abordaremos esto a continuación.

Lo que percibo al observar

A diario somos conscientes de lo que sucede a nuestro alrededor, sin embargo rara vez observamos realmente. Suelen pasar desapercibidos los momentos en los que reflexionamos sobre lo que está ocurriendo, ya que atribuimos lo que vemos a causas comunes que consideramos como conocidas y habituales. Esto nos lleva a un punto en el que dejamos de cuestionar la realidad cotidiana que percibimos como natural y cercana, y perdemos la capacidad de observar y analizar críticamente (Reyna Marín, 2006, p.157). Podemos considerar que vemos lo que el dispositivo permite, sugiere y además, construye. Hasta cierto punto, el dispositivo por sí solo no es suficiente, ya que depende de nuestra subjetividad. Es necesario comprender esta relación para reflexionar sobre la observación (Jasiner, 2000).

Ahora bien,

Los invito a que intenten imaginar. Les quiero decir que plasmen en ustedes mismos imágenes en el transcurso de mi relato ... Imaginen lo que imagino. Yo intentaré imaginar lo que ustedes imaginan, y ustedes intenten imaginar lo que yo imagino de lo que ustedes imaginan. (Pavlovsky, 1985, p.133)

Imaginen que es de noche y hace frío, el timbre de entrada acaba de sonar. Subimos las escaleras y nos dirigimos hacia el segundo piso. Al llegar nos encontramos en un amplio salón de clase con paredes de azulejos blancos, rayados con correctores y marcadores de diferentes colores. Las sillas y mesas están organizadas en filas que miran hacia el pizarrón. Muchas de ellas están vacías, más de las que están ocupadas. Un grupo de estudiantes te observa, algunos con miradas tímidas, otros desafiantes y algunos ni siquiera

levantan la vista. Eso sí, se escucha el sonido del mate y pequeñas conversaciones en el fondo del salón. Continúan llegando, uniéndose al grupo y se acomodan cerca de los compañeros con quienes tienen un vínculo más cercano. Les pides que poco a poco se organicen en una ronda para iniciar el taller.

Sucede pues, que la dinámica de interacción que surge entre los estudiantes influye en lo que cada uno percibe y entiende. Lo que observamos no es simplemente una realidad objetiva, sino algo construido por el dispositivo grupal. Es decir, el entorno social, las normas, las expectativas y las dinámicas de poder dentro del grupo repercuten en lo que vemos y cómo lo interpretamos. No estamos observando de manera aislada, nuestras observaciones están moldeadas por el contexto social en el que nos encontramos. Pero no basta con reconocer la existencia del dispositivo grupal, es más que ello, es entender que nuestra subjetividad también juega un papel fundamental. Cada miembro del grupo aporta sus propias experiencias, creencias y emociones, lo que afecta la manera en que cada uno percibe y procesa la información. Así el dispositivo grupal y la subjetividad individual están interrelacionados y se sostienen mutuamente.

Dicho esto “la observación se constituye, así, en una mirada reflexiva, analítica, cuestionadora, para develar los singulares fenómenos que subyacen a la cotidianidad, la cual tiene un sentido particular para quien está inmersa en ella” (Reyna Marín, 2006, p.157). Por lo tanto, para comprender realmente la observación dentro de un grupo no es suficiente mirar solo el dispositivo grupal o solo nuestra subjetividad, debemos considerar cómo se entrelazan y se afectan recíprocamente. Nuestra percepción está mediada por el contexto grupal y nuestra subjetividad, y para entender verdaderamente lo que observamos, tenemos que ser conscientes de esta interacción y tratar de develar con una mirada crítica y comprensiva.

Otro punto a tener en cuenta es que “cuando se observa hay que aprender a controlar la ansiedad. Esta, muchas veces se presenta, como ganas de gritar, o salir corriendo. Van a tener que aprender a tolerar ese tiempo de espera hasta salir del grupo” (García, 2001, p.42). En mi experiencia, la ansiedad surgía tanto por lo desconocido como por el deseo de conocer y luego por cómo se desarrollarían las actividades grupales, lo que llevaba a ser observador de todo lo que sucedía. En este proceso, las horas de supervisión con la docente a cargo del curso era fundamental, ya que podíamos reflexionar sobre lo que sentíamos en cada encuentro, permitiéndonos analizar nuestras experiencias y pensar estrategias para mejorar la interacción grupal.

Con lo escrito hasta este momento surge la necesidad de considerar a la etnometodología. Esto se debe a que la descripción etnográfica es más compleja de lo que parece a simple vista. No se puede describir aquello que no se ha comprendido y mucho menos lo que no se es capaz de observar o identificar, aunque esté ocurriendo justo delante de nosotros. Por

eso, el trabajo etnográfico requiere desarrollar un conjunto de habilidades y condiciones que permitan al etnógrafo "abrir los ojos" y entender lo que necesitará describir (Restrepo, 2018, p.27). De hecho, Guber (2011) menciona que a este tipo de descripción se la conoce también como interpretación e implica entender los "marcos de referencia" que los actores usan para clasificar y dar sentido a sus acciones. En la etnografía, esta descripción-interpretación busca crear una representación coherente de lo que los nativos piensan y dicen. En lugar de ser una simple reproducción del mundo de los nativos o de cómo ellos lo ven, es una conclusión interpretativa desarrollada por el investigador. Es decir, a diferencia de otros informes, esta interpretación resulta de combinar la teoría del investigador con un contacto prolongado con los nativos. Así, las etnografías no solo documentan un grupo, una cultura o una sociedad, sino que también ofrecen la interpretación del autor sobre lo que observó y escuchó, proporcionando una visión del comportamiento y de las prácticas humanas (pp. 17-18).

Por ejemplo, Philippe Bourgois (2010) exploró la vida de las personas en un barrio marginal de Harlem, Nueva York. Bourgois centró su atención en la venta de crack y las implicaciones sociales asociadas. Utilizando un enfoque etnográfico, ofreció una visión detallada y profunda de la vida cotidiana de los vendedores de drogas y los residentes de la comunidad.

En su libro describe,

Amanecí en la calle y en las casas de crack en cientos de oportunidades, para poder observar a los adictos y a los traficantes que protagonizan este libro. Por lo general, utilicé un grabador para documentar sus conversaciones e historias personales. Visité a sus familias para participar en sus fiestas y reuniones íntimas, desde la cena de Acción de Gracias hasta el Año Nuevo. Pude entrevistarme, y en muchos casos entablé amistad, con las esposas, amantes, hermanos, madres, abuelas y, cuando fue posible, con los padres y padrastros de los vendedores de crack que aparecen en estas páginas. También dediqué tiempo a entrevistar a los políticos locales y a asistir a las reuniones de las instituciones comunales. (Bourgois, 2010, p.43)

Se plantea que, entre las habilidades necesarias para realizar un trabajo etnográfico se destaca la capacidad de aprender a percibir, lo cual implica afinar los sentidos. Es esencial desarrollar una capacidad de observación reflexiva sobre los aspectos relevantes de la vida social. Una observación adecuada puede revelar detalles que, aunque parecen obvios o triviales, a menudo pasan desapercibidos. Además de observar, es fundamental aprender a escuchar con atención, no solo lo que se dice sino también cómo se dice, quién lo dice y en

qué momento. Los silencios también son importantes ya que pueden comunicar tanto o más que las palabras (Restrepo, 2018, pp. 31-32).

En definitiva, nuestra percepción de lo que sucede a nuestro alrededor a menudo se ve limitada por nuestra tendencia a aceptar lo obvio sin cuestionarlo. La verdadera observación va más allá de lo evidente y requiere una mirada crítica que reconozca cómo el contexto y nuestras propias perspectivas influyen en nuestra interpretación de la realidad. La capacidad de observar y analizar críticamente está interrelacionada con nuestra subjetividad y el entorno grupal en el que nos encontramos. Para comprender realmente lo que observamos, debemos ser conscientes de cómo estos factores se entrelazan y afectan nuestra propia percepción.

Esto no es una clase, es un taller

Siguiendo la lectura se puede registrar el uso de la palabra "taller". Esto se debe a que la práctica se realizó en forma de talleres en grupos-aula con estudiantes liceales, por lo tanto sería incorrecto referirse a estos espacios como una clase.

El término "taller" puede aplicarse a una variedad de situaciones o lugares donde se lleva a cabo una actividad, ya sea de manera individual o en grupo, con objetivos educativos, productivos o artísticos (Cano, 2012, p.32). El taller puede transformarse en un espacio de conexión y participación, desarrollando diversos estilos de comunicación, convirtiéndose en un sitio para la creación social de objetos, hechos y conocimientos (García, 2001, p.21).

Desde el inicio fue crucial establecer claramente con el grupo del liceo nocturno que el espacio funcionaría como un taller. Se consideraron sus intereses y proyectos de vida con el objetivo de desarrollar propuestas que resulten de su interés. Para alcanzarlo se tuvieron en cuenta los aportes de los encuentros con los actores del liceo, dado que pasan más tiempo con los estudiantes. Asimismo se realizó un relevamiento al grupo para identificar las motivaciones detrás de su reinserción en el ámbito educativo y sus metas tanto individuales como grupales.

Además cada taller requiere de una planificación adecuada y anticipada, no se trata de improvisar utilizando ciertas técnicas aprendidas (García, 2001). Por ello la planificación se realizaba semanalmente antes de cada encuentro con el grupo, basándose en las demandas y observaciones realizadas en el taller. Se diseñaban diferentes actividades dado que podía suceder que asistieran pocos estudiantes o que finalicen las actividades en menos tiempo del previsto, era clave contar siempre con un "plan b". Inclusive resultó un desafío desarrollar actividades que se adaptaran a las particularidades del grupo, considerando que los encuentros se realizaban por la noche y muchos de ellos llegaban

cansados al final del día. Por lo tanto fue necesario tener en cuenta todas estas variables para asegurar la efectividad de las actividades.

Sin embargo, no todo es ideal y a pesar de la planificación previa surgían situaciones que generaban desacuerdos entre los estudiantes durante clases anteriores o en días previos. Aunque estas situaciones no eran frecuentes, en algunos talleres fue necesario dejar de lado la planificación para abordar con el grupo las diferencias emergentes en ese momento y buscar conjuntamente una solución. Los espacios de intercambio permitían a los participantes aprender a escucharse mutuamente y alcanzar acuerdos sobre normas de convivencia.

Es por ello que,

Lo central en el taller se expresa en la articulación entre reflexión y un quehacer concreto, ya sea escribir, dramatizar, graficar u otras formas de registro. En él se aspira a poder construir conocimiento a partir del trabajo grupal, por lo que incluye espacios para la reflexión, el intercambio y la creación colectiva. (Piola, 2012, p. 186)

La integración entre la reflexión y la acción se fue desarrollando gradualmente en los encuentros. Inicialmente se empleaban disparadores como rompehielos para introducir la temática a tratar y luego se procedía a explicar la propuesta y actividades a realizar.

En este contexto de taller “también brotan intensas ansiedades, se asignan y distribuyen roles, se arman complejas redes de identificación y proyección” (p.187). Para ejemplificar, en uno de los encuentros estaba planeado implementar la actividad del ovillo de lana con el propósito de que los participantes pudieran reflexionar sobre su estilo de comunicación en el contexto grupal. El objetivo principal era promover normas de comunicación y facilitar un espacio de reflexión acerca de los aspectos tanto positivos como negativos que los unían (las conexiones representadas por el ovillo de lana) y la importancia que estas similitudes y diferencias tienen para el grupo. Durante la interacción se observó una mejora significativa en la dinámica grupal, con una disminución evidente en la resistencia y un aumento en la confianza en el entorno del taller.

No obstante, en esta ocasión asistió una participante por primera vez quien optó por no presentarse y se mostró resistente a dirigir la palabra al grupo. Además emitió comentarios negativos hacia sus compañeros y al llegar su turno en la actividad, desvió la mirada hacia un costado y dejó caer el ovillo de lana rechazando así su participación.

Desde la perspectiva de Pichon Rivière (1975) dentro de la estructura grupal de roles se distinguen: portavoz, saboteador, chivo emisario y liderazgo. La situación narrada sugiere que la participante podría estar asumiendo el papel del saboteador “que es, habitualmente, el liderazgo de la resistencia al cambio” (p.159).

Visto de esta forma, el taller se configura como una experiencia social en la cual los participantes interactúan entre sí en relación a una tarea específica. Esta experiencia transforma el papel del estudiante pasando de ser pasivo a ser protagonista del aprendizaje ... el individuo se involucra en el grupo para participar en un proceso colectivo de adquisición de conocimientos que serán compartidos por el grupo (García, 2001, pp. 20-21). En otras palabras, el taller se configura como un espacio lleno de energía y dinamismo en el cual la experiencia toma relevancia. Los participantes no son simplemente receptores de información, sino que se encuentran inmersos en una actividad continua de interacción y colaboración. Cada uno de ellos al entrar en el taller, deja atrás la pasividad característica de los métodos tradicionales de enseñanza y asumen un rol central en su propio aprendizaje. Veámoslo de la siguiente manera, un grupo de estudiantes reunidos en un salón cada uno con sus propios conocimientos y experiencias, comienzan a realizar una actividad específica la cual actúa como hilo conductor entrelazando sus esfuerzos y pensamientos en un objetivo en común. A medida que trabajan juntos entre risas, algún que otro bostezo, sillas que se arrastran contra el piso y participantes asumiendo roles de líderes, las barreras de la individualidad se desdibujan y surge un sentido de colectividad. En este proceso cada participante se siente impulsado a contribuir, a compartir lo que sabe y a absorber lo que los demás ofrecen.

Con el propósito de fortalecer las habilidades colaborativas y la comunicación, en uno de los talleres se desarrolló una actividad llamada “boli a la botella” promoviendo la importancia del trabajo en equipo y la comunicación asertiva para alcanzar los objetivos grupales. La tarea consistía en que todos los integrantes utilizando un ovillo de hilo, una lapicera y una botella, pudieran lograr que la lapicera, tocando el hilo encaje dentro de la botella. Para realizarlo algunos asumieron el rol de líderes, organizando y guiando al equipo lograron resolver la actividad rápidamente y sin dificultades significativas entre todos. Utilizaron el hilo creando una red que les permitió estar conectados y así poder manipular la lapicera. Dirigieron el movimiento indicando a algunos que se movieran hacia afuera, hacia adentro o que se agacharan, adoptando diferentes posiciones para alcanzar el objetivo.

Al concluir, conversamos sobre cómo vivenciaron la actividad y compartieron reflexiones finales en las que se destacó la importancia de la comunicación y la escucha activa, el trabajo en equipo y la coordinación. Cuando enfrentaron dificultades en un momento de tensión al manejar el hilo, tuvieron que aflojar la lana lo que provocó una reflexión sobre cómo esta situación puede ser una metáfora para las relaciones y el trabajo en equipo. Es así que “más allá de la anécdota hay una dimensión de relieve significativo: nos referimos a la experiencia grupal. La experiencia grupal es el centro del relato y ocupa un lugar quizá más inquietante para analizar” (Duschatzky & Corea, 2020, p. 49).

El taller entonces, no solo es un espacio de adquisición de conocimientos sino también, un espacio en el que se practican y refuerzan las habilidades sociales.

Otro punto a considerar son los momentos que se experimentan durante el taller, categorizados por Malpica (2018) en "actividades de inicio, actividades de desarrollo y actividades de cierre" (p.33). Siguiendo la idea de la autora, la distinción de actividades de inicio marca el primer momento, sugiriendo comenzar con estrategias de rompehielo, presentación y apertura.

En los talleres con el grupo se realizaron diferentes rompehielos, algunos de los cuales se mencionaron anteriormente. Esta herramienta permitió disipar la tensión inicial que podía haber, especialmente cuando los participantes no se conocían entre sí. Es importante destacar que la concurrencia variaba tanto en los talleres como en las clases diarias (según lo que comentaban los propios estudiantes). Esto significaba que muchos no llegaban a conocerse completamente. Además en el segundo semestre se unieron dos grupos para conformar un segundo año, lo que acentuó aún más la falta de familiaridad entre ellos. Por lo tanto, también fue necesario emplear técnicas de presentación para facilitar a los estudiantes que pudieran conocerse y comenzar a escucharse mutuamente.

En cuanto a las actividades de desarrollo,

en este momento de la actividad se forman los grupos de trabajo...la formación de grupo es necesaria para organizar y orientar la acción; en ese sentido se busca la interacción física basada en una necesidad o problema; por lo tanto se quiere mayor interacción para que puedan descubrir sus intereses, preferencias, sentimientos y se puedan conectar con el tópico a desarrollar. (Malpica, 2018, p.111)

Es decir, en este momento se lleva a cabo la formación de los subgrupos de trabajo para impulsar la interacción entre los participantes. Al agruparse se ven impulsados a interactuar mediante la necesidad de abordar un problema o una tarea específica (en este caso la actividad). La interacción no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también facilita un ambiente en el que ellos se sienten más comprometidos y motivados. Asimismo, descubren puntos en común y diferentes puntos de vista pudiendo colaborar de manera más efectiva, contribuyendo a un resultado final más satisfactorio para todos.

Adicionalmente Malpica (2018) menciona once "técnicas de formación de grupo" (p.112) sin embargo, en la práctica del liceo no se implementaron técnicas específicas para agrupar a los estudiantes. Al principio se decidió mantener la agrupación existente, ya que el proyecto final del curso les requiere que trabajen en un grupo fijo que perdure a lo largo del semestre. Para fomentar la comunicación y la resolución de conflictos, se optó por continuar con estos mismos grupos. Posteriormente los estudiantes solicitaron formar grupos por afinidad y se

les permitió agruparse según sus propias preferencias y conexiones personales. Esta estrategia fue facilitada para promover un ambiente más colaborativo y cómodo, donde pudieran trabajar con compañeros con quienes se sintieran más a gusto, potenciando la interacción del grupo.

Por último la autora menciona que las actividades de cierre,

representan el momento propicio para comprender el sentido y significado de lo aprendido y de transferir tanto el contenido como habilidades, es el espacio para que el grupo exprese sus gustos por el tema tratado. Es el tiempo para el traspaso y aplicación de lo aprendido a otros contextos. (Malpica, 2018, p.155)

En otros términos, las actividades de cierre permiten a los participantes comprender plenamente el sentido y significado de lo que han aprendido. Es un espacio de reflexión y síntesis que ofrece al grupo la oportunidad de expresar sus impresiones y conclusiones sobre el tema tratado. Además, permite que puedan pensar cómo aplicar estos conocimientos y habilidades en situaciones nuevas y diferentes. Es un momento en el que damos por finalizado el intercambio en los subgrupos y volvemos a la interacción entre todos los participantes para discutir los resultados obtenidos con escucha y participación, siendo una instancia fundamental y enriquecedora para dar cierre al taller.

Habilidades sociales

Con el objetivo de comprender por qué surge el interés en las habilidades sociales a partir de la práctica, este capítulo abordará las definiciones y componentes claves de estas habilidades.

Tradicionalmente las habilidades sociales se han definido como un conjunto de capacidades que permiten organizar pensamientos y comportamientos de manera eficaz, orientados hacia la adquisición de objetivos interpersonales y sociales de una manera culturalmente aceptada (Ladd & Mize, 1983, como se citó en Oyarún Iturra et al., 2012). En la actualidad, los estudios en este campo han ampliado el concepto incorporando nuevas dimensiones como la capacidad de concentración, la habilidad para trabajar en equipo, la aptitud para la organización y la disposición de solicitar apoyo a otros cuando sea necesario (Jacob, 2002, cómo se citó en Oyarún Iturra et al., 2012).

Por ejemplo Roca (2014) la ha definido como:

un conjunto de hábitos —en nuestras conductas pero también en nuestros pensamientos y emociones— que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien, obtener lo que queremos y conseguir que las otras personas no nos impidan lograr nuestros objetivos. (p.9)

Tortosa (2018) cree que “las habilidades sociales son una competencia fundamental para desarrollarnos correctamente como individuos, dentro de una sociedad donde se precisa de ellas constantemente” (p.164). Patrício do Amaral et al., (2015) las consideran dentro de un “amplio repertorio de comportamientos implicados verbales y no verbales que se dan en circunstancias de interacción social y, en la mayoría de los casos, tienen como consecuencia cambios en el entorno social de los individuos” (p.21).

Betancourth et al., (2017) también afirman que algunos autores creen que un comportamiento es hábil socialmente, cuando ayuda de manera efectiva a alcanzar diversos objetivos que una persona se ha fijado, ya sean personales, académicos, laborales u otros. Además este comportamiento debe facilitar la capacidad de establecer, mantener y mejorar relaciones interpersonales saludables (p.135).

En otras palabras, las habilidades sociales son mucho más que simplemente competencias para la interacción social. Según las diferentes perspectivas expuestas se trata de habilidades fijadas en nuestras conductas, pensamientos y emociones, que no solo facilitan la comunicación y el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, sino que también son fundamentales para alcanzar nuestras metas. Estas habilidades incluyen la concentración, el trabajo en equipo y la capacidad de organización, todas ellas cruciales en un entorno social.

Además es importante destacar que estas habilidades influyen en el desarrollo individual y en la configuración del contexto social de cada individuo. En una sociedad donde la interacción es constante, las habilidades sociales se convierten en herramientas esenciales en múltiples ámbitos de la vida.

Tortosa (2018) menciona cinco habilidades involucradas en la interacción social que a su vez, están relacionadas a las habilidades personales vinculadas con el individuo mismo: “empatía, asertividad, comunicación, autoestima, inteligencia emocional” (p.161).

La empatía es la habilidad de situarse en la posición del otro permitiéndonos comprender su estado emocional. Esto nos ayuda a actuar de manera acorde y a establecer relaciones respetuosas y apropiadas con las personas. Es importante entender a los demás, conocer sus sentimientos, necesidades y perspectivas. Sin empatía las conexiones con los demás serían frágiles e inestables (p.161). Las personas que carecen de esta sensibilidad están

desconectadas, son emocionalmente insensibles y socialmente torpes (Goleman, 1998, como se citó en Tortosa, 2018).

De hecho Muñoz Zapata & Chaves Castaño (2013) mencionan que,

Los bajos niveles de empatía se hallan relacionados con conductas disruptivas o antisociales, descuido de las normas y escaso reconocimiento de las situaciones que viven otros, dificultad para establecer relaciones de amistad, incluso con bajos niveles de rendimiento escolar. (p.134)

Desde el primer momento en que el grupo comenzó a interactuar, quedó claro que las burlas hacia los compañeros eran un problema recurrente. Estas burlas se manifestaban cuando los miembros del grupo participaban y compartían sus diferentes puntos de vista. Cada vez que alguien intentaba compartir su opinión o aportar una idea, era frecuente que otros lo interrumpieran con comentarios despectivos o risas. Estas interrupciones no sólo cortaban el flujo de la conversación, sino que también se evidenciaba que las opiniones de los demás no eran del todo valoradas. Las risas y los comentarios por debajo creaban una atmósfera de burla constante entre ellos.

Las miradas y los gestos de desaprobación también jugaban un papel importante en este ambiente negativo. Esta falta de consideración por los sentimientos y pensamientos ajenos demostraba una carencia de empatía dentro del grupo. El resultado de estas actitudes era un entorno donde pocos se sentían cómodos compartiendo sus ideas, ya que el miedo a ser menospreciados inhibía la participación y el entusiasmo por participar de las actividades. En definitiva, cuando alguien se burla de otra persona generalmente no está considerando los sentimientos ni el impacto que sus palabras pueden tener en ella.

En relación a la idea anterior, en uno de los talleres realizados con el grupo del liceo, se planificó una actividad centrada en las normas de convivencia (ver anexo 1.0 p.40). El objetivo fue explorar y discutir conjuntamente las reglas y valores que promueven un ambiente empático, de respeto y de colaboración dentro del grupo. Durante la actividad lograron compartir sus puntos de vista mediante una lluvia de ideas, pudiendo reflexionar sobre la importancia de las normas para alcanzar una convivencia positiva. Al finalizar el taller, se llevó a cabo una reflexión colectiva en la que todos tuvieron la oportunidad de intercambiar qué aprendizaje les dejó el encuentro. En este contexto una de las participantes a la que llamaremos "Participante 1", tomó la palabra y expresó: "aprendí mucho, a escuchar a otros, a esperar mi turno para hablar, a ser buena con los demás, a ser buenos amigos".

Evidentemente, la empatía desempeña un papel crucial en la inteligencia emocional al facilitar la interacción interpersonal. Esta habilidad implica la capacidad de percibir y evaluar

las emociones de los demás, así como de actuar de manera adecuada en respuesta a ellas. Además, la empatía promueve la regulación emocional al considerar cómo nuestras acciones pueden influir en los sentimientos de los demás, fomentando relaciones más saludables y efectivas. En resumidas cuentas la capacidad de empatizar facilita también la adaptación, ya que permite implementar acciones sociales que estén en sintonía con el estado emocional y las intenciones de otras personas (Muñoz Zapata & Chaves Castaño, 2013, p.136).

A continuación se abordará la inteligencia emocional (en adelante, IE). Los primeros en proponer su existencia fueron Mayer & Salovey (1997) quienes se basaron en el concepto de inteligencias múltiples. Ellos postularon una forma de inteligencia distinta caracterizada por cuatro habilidades: percibir, evaluar y expresar emociones; generar sentimientos que favorezcan el pensamiento; entender las emociones y el conocimiento emocional; y por último regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual (Prieto Egado, 2018, pp. 306-307).

Según Mayer & Salovey (2007, como se citó en Tortosa, 2018) la IE “consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (p.162). Interpretándose como una destreza enfocada en entender y gestionar las emociones, integrando sentimientos y pensamientos para usar nuestras emociones de manera que favorezcan un razonamiento efectivo y una reflexión más inteligente sobre nuestra vida emocional (Mayer & Salovey, 1997, como se citó en Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005).

En su artículo sobre la psicologización de la educación, Prieto Egado (2018) destaca que la relevancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo es cada vez más conocida dado que se refleja en el creciente número de expertos y educadores que critican las prácticas actuales del sistema educativo. Estas voces señalan que las estrategias pedagógicas y curriculares vigentes son insuficientes para abordar adecuadamente las necesidades emocionales y sociales de los alumnos. Argumentan que sin una atención adecuada a estos aspectos, el desarrollo integral de los estudiantes se ve comprometido, afectando tanto su bienestar personal como su rendimiento académico. Por ello se enfatiza la necesidad de incorporar enfoques que promuevan la inteligencia emocional, permitiendo a los estudiantes gestionar mejor sus emociones, desarrollar empatía y fortalecer sus habilidades interpersonales (p.307).

Durante un taller enfocado en la inteligencia emocional, se realizó una actividad que llamamos historia positiva e historia negativa (ver anexo 1.0 p.36). El objetivo de esta dinámica era explorar cómo perciben y manejan eventos tanto positivos como negativos en sus vidas cotidianas, mientras se fomenta la escucha activa.

En esta actividad todos los integrantes del grupo fueron invitados a formar un círculo y participar de manera activa. Se inició con un participante comenzando una historia ficticia con un evento positivo. Luego el siguiente participante continuó la historia añadiendo un evento negativo. Este patrón se repitió con cada uno alternando entre eventos positivos y negativos.

A través de este juego pudieron practicar la habilidad de encontrar aspectos positivos incluso en situaciones difíciles. La actividad facilitó la reflexionar sobre cómo interpretan y responden emocionalmente a diferentes situaciones en sus vidas.

Al concluir se realizó una reflexión grupal para saber cómo se sintieron, qué aprendieron y cómo podrían aplicar estos aprendizajes en la cotidianidad. En este momento, una participante a quien llamaremos "Participante 2" mencionó: "me resultó mucho más fácil pensar en situaciones negativas" y el resto de sus compañeros manifestó estar de acuerdo. En definitiva, la actividad resultó ser muy útil para abordar temas de inteligencia emocional y cómo percibimos eventos positivos y negativos. Los participantes la recibieron con entusiasmo y la repetimos varias veces. Esto resalta lo importante que son las actividades dinámicas y reflexivas para nuestro crecimiento personal y emocional en grupo.

Ahora bien, otra habilidad involucrada en la interacción social es la autoestima. Es por ello que Tortosa (2018) explica,

La autoestima puede definirse como la manera en la que una persona se siente y cómo se valora. Dicha autoestima se basa en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que una persona tiene a lo largo de su vida.

Con respecto a las habilidades sociales, una intervención sobre estas desarrolla la autoestima; así como una autoestima equilibrada mejora y sustenta las habilidades sociales. (p.162)

Para Roca (2014), las habilidades sociales son fundamentales en nuestra vida porque mantener relaciones satisfactorias con otras personas contribuye al desarrollo y la preservación de una autoestima saludable. Además, se ha observado que poseer un amplio conjunto de habilidades sociales está vinculado con una mayor sensación de bienestar personal. Estas habilidades también tienen la capacidad de predecir este bienestar, lo que significa que aumentan las probabilidades de experimentar emociones positivas, confianza en uno mismo, autoestima y buen humor, entre otros aspectos (Bances Goicochea, 2019). En otras palabras, poseer un conjunto avanzado de habilidades sociales está relacionado con la percepción de un mayor bienestar emocional. Es decir, tener estas habilidades aumenta la probabilidad de experimentar emociones satisfactorias entre otros aspectos de la vida emocional y psicológica.

Sin embargo Furedi (2004, como se citó en Prieto Egido, 2018) la entiende como la raíz de los problemas tanto personales como sociales, así como la solución. Sostiene que bajos niveles de autoestima pueden llevar a relaciones personales y sociales negativas. Mientras que una autoestima alta conduce a relaciones personales y sociales gratificantes y satisfactorias (p.310). Alcanzar la aceptación personal y sentirse bien consigo mismo son vistos como los principales logros a los que todos deben aspirar. Estas ideas sobre el bienestar y la importancia de la autoestima sugieren que la educación podría reducirse al centrarse únicamente en cómo nos sentimos y en nuestra percepción personal, limitando así nuestro crecimiento completo como individuos (p.310).

Apelando a un ejemplo, antes del primer encuentro con el grupo se realizó una reunión con la coordinación docente del liceo, quienes mencionaron específicamente problemas de autoestima en los estudiantes. El "Participante 3" comentó: "les cuesta mucho hacer las tareas ya que perdieron muchos años sin estudiar, retoman sus estudios y en su mayoría es para mejorar su situación".

Por ello, es importante abordar no sólo los aspectos académicos sino también considerar las necesidades emocionales y psicológicas de los estudiantes adultos que regresan a la educación. La autoestima juega un papel crucial en su capacidad para enfrentar los desafíos académicos y superar las barreras que pueden surgir debido a experiencias previas de desafiliación. En este contexto presentar un proyecto final como lo requiere el plan 2009 para su aprobación, representa una meta importante que los estudiantes deben abordar desde el inicio del semestre. La exposición pública, hablar frente a sus compañeros y ser evaluados son parte del proceso, pero también implica desafíos significativos.

De hecho, en los talleres de lluvia de ideas podía observar cierta vergüenza entre los estudiantes al momento de participar. Muchos de ellos evitaban escribir en el pizarrón, mostrando una clara desconfianza al compartir sus ideas con los demás o exponerse a esa situación. Esta inhibición no solo se limitaba a la actividad en grupo, sino que también durante las presentaciones cuando se les pedía que se presentaran para conocerse entre todos. Les costaba mucho animarse a decir su nombre e incluso preferían quedarse en silencio antes que enfrentarse a la mirada de sus compañeros. Esta falta de participación y la dificultad para presentarse podría reflejar una baja autoestima entre los participantes, quienes no se sentían seguros de sí mismos o de sus aportes y preferían mantenerse al margen.

Las experiencias previas de burla o crítica que pueden haber experimentado, ya sea en anteriores contextos educativos o sociales, probablemente contribuyeron a esta inseguridad. En lugar de sentirse apoyados y valorados, parecían estar atrapados en dudas y temores. Este ambiente de baja autoestima no solo inhibía la participación activa, sino que también impedía que se beneficiaran de las actividades grupales.

En todo caso, la falta de confianza en sí mismos y el miedo al “qué dirán” de los demás creaban un entorno donde la participación se veía afectada. Por tal motivo, considero adecuado implementar estrategias que apoyen el desarrollo de una autoestima positiva y que fomenten un ambiente educativo inclusivo y de apoyo para estos estudiantes extraedad.

En relación con la asertividad, es un tema que despierta un interés creciente en campos como la psicoterapia, la educación y las relaciones laborales (Roca, 2014, p.15). Varios autores señalan que es la conducta que le permite a una persona actuar según sus intereses más significativos, defenderse sin ansiedad ni agresividad, expresar sinceramente sus sentimientos o ejercer sus derechos personales sin desacreditar los derechos de los demás (Costales et al., 2014, p.952). Según Roca (2014) es un elemento clave de las habilidades sociales (p.13). Asimismo constituye un componente crucial de la salud mental, ya que las personas con baja asertividad suelen experimentar sentimientos de aislamiento, baja autoestima, depresión, miedo y ansiedad en sus interacciones interpersonales. También tienden a sentirse rechazadas o explotadas por los demás y a menudo presentan problemas psicosomáticos, como dolores de cabeza o trastornos digestivos (p.15).

Es por eso que Naranjo Pereira (2008) considera que,

La asertividad es una conducta y no una característica de la personalidad, por lo que se habla de asertividad como una habilidad en el campo de las habilidades sociales. De ahí que es posible...mejorar las habilidades sociales de las personas. (p2)

En este sentido, se puede distinguir entre la conducta asertiva y la conducta pasiva o agresiva. Por un lado, una persona con una conducta pasiva carece de la capacidad de expresar abiertamente sus sentimientos, pensamientos y opiniones. En los casos en que lo logra, se hace de manera tan desalentadora que las demás personas no prestan atención. Esto puede llevar a experimentar consecuencias negativas como sentimientos de frustración, molestia e incluso ira (Costales et al., 2014, p.954). Además la conducta pasiva está asociada con sentimientos de culpa, ansiedad y especialmente, baja autoestima. Las personas con este tipo de conducta temen constantemente molestar a los demás, tienen dificultades para afrontar los rechazos y experimentan un sentimiento de inferioridad (Güell & Muñoz, 2000, como se citó en Naranjo Pereira, 2008).

Por otro lado, la conducta agresiva es otra forma de conducta no asertiva. Consiste en ignorar los derechos, sentimientos e intereses de los demás y en su forma más extrema, se manifiesta a través de comportamientos como ofender, provocar o atacar a otros (Roca, 2014, p.18). Puede manifestarse de manera física o con mayor frecuencia verbal. La agresión verbal puede ser directa como en el caso de amenazas o indirecta como a través

de comentarios sarcásticos. Esta conducta a menudo va acompañada de gestos hostiles y un tono de voz elevado (p. 19). La conducta agresiva puede parecer beneficiosa a corto plazo ya que permite a las personas lograr sus objetivos, expresar sus pensamientos y sentimientos de manera violenta o desafiante. Sin embargo esta forma de comportamiento infringe los derechos de los demás, fomenta el odio y el resentimiento. Sostener esta conducta a largo plazo, tiende a llevar a las personas a evitar mantener relaciones interpersonales con el agresor o la agresora (Naranjo Pereira, 2008, p.7).

De acuerdo con Castanyer (2010) no todas las personas agresivas lo son en su interior. La conducta agresiva frecuentemente (y en muchos casos, la mayoría) actúa como una defensa frente a una sensación de vulnerabilidad excesiva ante los "ataques" de los demás o bien, resulta de una falta de habilidades para manejar situaciones tensas (p.31). Sin embargo Contini (2009, como se citó en Bances Goicochea, 2019) afirma que, "cuando aparece la agresividad en un individuo es porque existe una disfunción en las habilidades sociales, esto es lo que se viene presentando en la actualidad convirtiéndose la agresividad en un flagelo de nuestra cultura contemporánea" (p.5).

Cabe considerar que, al referirnos a personas asertivas o no asertivas es importante recordar que nadie es completamente una cosa u otra. La asertividad se manifiesta como habilidades o actitudes que adoptamos de manera más o menos frecuente y que también dependen de las circunstancias y de las personas con las que interactuamos (podemos ser asertivos en algunas situaciones pero no en otras). Por lo tanto, es más preciso hablar de la asertividad y de las habilidades sociales como algo que poseemos en mayor o menor medida, o con mayor o menor frecuencia (Roca, 2014, p.14).

En uno de los talleres realizados con el grupo, se propuso abordar el tema de la resolución de conflictos (ver anexo 1.0 p.37). Esta planificación fue considerada por solicitud de los actores del liceo quienes en una de las primeras coordinaciones, señalaron que el principal problema relacionado con las tareas de trabajos en subgrupos era la gestión de conflictos.

Por ello, se trabajó sobre una situación conflictiva cuando una estudiante expresó que había sido agredida por varios compañeros en el grupo de WhatsApp. Durante el intercambio, varios estudiantes comenzaron a hablar al mismo tiempo lo que provocó constantes interrupciones. Uno de los estudiantes que no estaba presente en ese momento, fue señalado como el responsable de insultar a otros e incluso invitar a pelear a un compañero, lo que incrementó el conflicto entre ellos.

Esto reflejó una serie de comportamientos no asertivos, es decir, la falta de organización y las interrupciones constantes reflejan una carencia en la comunicación asertiva. Además, las agresiones verbales son un claro ejemplo de conducta agresiva, que se distancia de la conducta asertiva al atacar verbalmente a los demás en lugar de abordar los conflictos de manera respetuosa y constructiva.

En otros encuentros con el grupo, se pudo observar tensiones entre los que se consideraban "viejos" y los que eran "nuevos". Los estudiantes que avanzaron del primer al segundo año juntos, expresaban una clara diferencia con respecto a los recién llegados, sugiriendo que los nuevos debían adaptarse a su manera de trabajar en los subgrupos para el proyecto final. Esta diferencia que los participantes hacían entre ellos y los nuevos, no se abordó de manera respetuosa y constructiva. Esta forma de comunicación creaba un ambiente de rechazo y desconfianza, lo cual incrementaba las tensiones dentro del grupo. El uso de comentarios sarcásticos y la imposición de su forma de realizar las tareas sin considerar las perspectivas de los demás integrantes, muestra una falta de asertividad. Esta actitud generaba un ambiente tenso y dividido, donde las relaciones se volvían más difíciles y conflictivas. En lugar de fomentar la cooperación, esta manera de actuar generaba brechas y creaba un clima de confrontación.

En último lugar, se considera a la comunicación como una de las cinco habilidades fundamentales en la interacción social (Tortosa, 2018, p.161). Las habilidades sociales abarcan una variedad de componentes tales como la comunicación verbal y no verbal, la capacidad de hacer o rechazar peticiones, la resolución de conflictos, la respuesta efectiva a las críticas y al comportamiento irracional de otros. Además las habilidades necesarias pueden cambiar dependiendo de las situaciones, las personas con las que interactuamos y los objetivos que buscamos en cada interacción (Roca, 2014, p.12).

Los seres humanos creamos vínculos con otros a través de interacciones que pueden considerarse procesos sociales. Por lo tanto la comunicación es un proceso crucial y determinante en todas las relaciones sociales, ya que es el mecanismo que regula y hace posible la interacción entre las personas. Por medio de la comunicación existen las redes de relaciones sociales que conforman la sociedad. En otras palabras, toda interacción se basa en una relación comunicativa (Rizo, 2013, p.53).

De modo que la comunicación es el proceso mediante el cual una persona intercambia información sobre sus gustos, deseos, conocimientos, necesidades o estados emocionales. Además de ser una herramienta para expresarnos, también es un medio para desarrollar nuestras habilidades sociales. Por lo tanto, la comunicación es una característica y necesidad fundamental de las personas (Tortosa, 2018, p.162).

Una forma de comprender cómo las personas se comunican es analizar las etapas involucradas en la transmisión y recepción de un mensaje. Para que la comunicación sea efectiva, deben existir los siguientes componentes: un emisor, un mensaje, un canal, un receptor, retroalimentación (feedback) y el contexto (entorno). Además de las barreras o el ruido, que afecta todo el proceso de comunicación (Costumero, 2007, pp. 5-6).

De hecho, la comunicación no siempre se da en condiciones ideales, cualquier elemento en cualquier etapa del proceso puede causar un ruido, ya sea físico o psicológico, que impida

que el mensaje se transmita completamente. Vamos a diferenciar tres tipos de barreras: 1) las barreras físicas se dan en el contexto donde se desarrolla la comunicación. Pueden ser ruidos del ambiente, interferencias, murmullos, equipos o las condiciones del entorno. 2) Las barreras semánticas ocurren por el uso inadecuado del lenguaje o idioma, como el exceso de redundancia o un lenguaje mal adaptado al interlocutor. 3) Las barreras psicológicas surgen porque cada persona interpreta la información de manera diferente. Esta interpretación junto con el estado de ánimo, la personalidad y las ideas preconcebidas, hace que la comunicación no sea completamente objetiva. Cuanta más carga emocional y subjetividad le pongamos, menos efectiva será (p.10).

Para el grupo la comunicación era un componente fundamental, especialmente porque debían trabajar en el proyecto final en subgrupos a lo largo del semestre. Además, esta tarea se extiende durante los tres semestres consecutivos, siendo definitoria para la aprobación de la educación media básica. Por esta razón, era importante abordar las habilidades comunicativas. La capacidad de comunicarse de manera efectiva no solo facilita la coordinación y el entendimiento mutuo, sino también para resolver conflictos, compartir ideas y asegurarse de que todos los integrantes del equipo estén alineados con los objetivos del proyecto. Por lo tanto, se planificaron actividades que permitieran trabajar la comunicación.

En uno de los talleres se desarrolló una actividad a la que llamamos dibujo dictado (ver anexo 1.0 p.38). Para ello los dividimos en dos grupos, por un lado un integrante era quien realizaba el dibujo y por el otro, el resto del equipo debía indicarle en voz alta las instrucciones para poder realizarlo correctamente. Luego se comparan los dibujos para analizar las diferencias y discutir los posibles malentendidos que surgieron.

Al terminar les preguntamos qué les había parecido la actividad, cuáles fueron los momentos más fáciles o más difíciles y qué consideraban que se había trabajado. Por una parte, los participantes que dibujaban comentaron que les resultó difícil concentrarse en la voz de una persona mientras escuchaban indicaciones de varios compañeros al mismo tiempo. Por otra parte, quienes dictaban mencionaron que les costó traducir el dibujo de manera que su compañero pudiera entender lo que tenía que dibujar.

Charlamos sobre la importancia de la comunicación y sus barreras, ya que este ejercicio puso a prueba las capacidades de recepción y transmisión de un mensaje, siendo a su vez un ejercicio de concentración. Reflexionaron sobre la complejidad de la comunicación, ya que muchas veces incluso cuando podemos usar palabras específicas, nuestra comunicación sigue siendo afectada por la interpretación que hace la otra persona. Asimismo, llevamos esto a la cotidianidad y al trabajo en los subgrupos para que puedan realizar el proyecto con éxito. También esta actividad permitió mejorar la coordinación y la escucha activa, así como la interpretación y la claridad en la transmisión del mensaje.

Adicionalmente, se llevó a cabo un taller enfocado en desmitificar conceptos sobre la salud mental (ver anexo 1.0 p.41). Se planificaron actividades para potenciar la comunicación entre ellos, para ello se formaron subgrupos para dialogar sobre la verdad o falsedad de afirmaciones relacionadas con la salud mental. Cada grupo debatió sobre su afirmación, presentando argumentos para respaldar sus opiniones. Se fomentó un debate crítico y reflexivo, permitiendo a los participantes cuestionar y analizar tanto sus propias creencias como las de los demás compañeros. Durante este intercambio, se observó a los participantes compartir puntos de vista e ideas de manera activa y comprometida, mostrando interés en escuchar las anécdotas y experiencias de sus compañeros. El diálogo en grupo ayudó a la comprensión de los temas tratados y a fortalecer la capacidad de comunicarse.

Después de los debates, se realizó una puesta a punto general entre todos los participantes del taller. Este momento de diálogo permitió compartir perspectivas, aclarar dudas y profundizar en temas relevantes que surgieron durante el debate inicial.

Los participantes se involucraron activamente en las actividades, lo que llevó a extender el tiempo que se había planificado para permitir un mayor desarrollo de los temas.

Antes de finalizar el encuentro reflexionamos sobre cada una de las afirmaciones planteadas, lo que generó diversas preguntas y comentarios en relación con la salud mental y los mitos que se abordaron. El taller no solo desmitificó conceptos erróneos sino que también fortaleció las habilidades de comunicación entre los participantes, promoviendo un diálogo más claro y efectivo.

En suma, para concluir las instancias de talleres y dar cierre al trabajo con el grupo se llevó a cabo una actividad final. En este último encuentro se les solicitó a los participantes que, de manera anónima respondieran a dos preguntas:

- ¿Cuál de los talleres te gustó más?
- ¿Qué aprendizaje te dejó?

Esta consigna permitió recoger opiniones sinceras y evaluaciones sobre las experiencias vividas, ofreciendo una mirada sobre el impacto de las actividades realizadas a lo largo de los dos semestres (ver anexo 1.1 p.44).

Conclusiones

A lo largo de este TFG se ha descrito el contexto situacional en el que se encuentra el liceo nocturno N°14, se han desarrollado aportes para dialogar con diversos autores sobre la desvinculación y reinserción educativa y se ha analizado el impacto de las actividades en el grupo. Además, la observación continua durante la experiencia ha sido crucial para describir y articular los aspectos teóricos y prácticos, siendo clave para el desarrollo y los objetivos del trabajo.

Es por eso que, el apartado conceptual sobre habilidades sociales resultó fundamental para la integración de lo vivenciado en la práctica. En resumidas cuentas, se consideran las habilidades sociales como esenciales en el contexto educativo, particularmente en entornos como el liceo nocturno donde los estudiantes enfrentan desafíos específicos. Dichas habilidades comprenden la capacidad de comunicarse de manera efectiva, trabajar en equipo, resolver conflictos y mostrar empatía. Por ello, basándome en las observaciones sobre la dinámica que surgió en el grupo y las diferentes actividades realizadas en los talleres, he podido concluir que se notó una debilidad en el desarrollo de las habilidades sociales entre los estudiantes que participaron en los talleres.

En este sentido, se puede establecer un diálogo entre García (2001) y Piola (2012) quienes destacan la importancia de los talleres como espacios donde se integran la reflexión con la acción. En estos encuentros, los estudiantes participan en actividades prácticas algunas de las cuales son lúdicas, favoreciendo un aprendizaje más dinámico y efectivo. Al combinar reflexión con acción práctica o quehacer concreto, estos talleres ofrecen herramientas útiles para mejorar su comunicación y colaboración.

Como se ha analizado en este trabajo, en los años 90 la inteligencia emocional ha ganado relevancia en el ámbito educativo y hoy es un tema central. Prieto Egido (2018) señala que muchos expertos critican las prácticas educativas actuales por no dar suficiente atención a este aspecto, lo que compromete el bienestar y rendimiento de los estudiantes. Por eso es importante incorporar enfoques que promuevan la inteligencia emocional ayudando a los estudiantes a gestionar sus emociones, desarrollar empatía y mejorar sus habilidades interpersonales. En lo que respecta a este tema, se subraya la importancia de las actividades dinámicas y reflexivas para el crecimiento personal y emocional en grupo.

Sin embargo, en la intervención con el liceo se pudo constatar la difícil situación que enfrenta la educación, especialmente en el liceo nocturno donde la falta de presupuesto es una realidad que limita la implementación de estrategias. Aunque es complicado, no es imposible. Desde el primer encuentro con el equipo docente se buscó promover el trabajo interdisciplinario, lo cual es fundamental para que los profesores puedan involucrarse en roles que vayan más allá de la enseñanza tradicional. Esto no significa añadir responsabilidades ni generar sentimientos de culpa. Son enfoques que pueden ser

pensados para ayudar a estos estudiantes adultos a desarrollar sus habilidades sociales en mayor medida.

Pero más allá de la suposición de que estas habilidades sociales podrían estar presentes en mayor o menor frecuencia, fue importante identificar y comprender las necesidades que presentaban los estudiantes extraedad, para poder acompañarlos en el trayecto de reinserción educativa tras haber sido rechazados del sistema. Este proceso no es fácil, a veces se detectan resistencias y una falta de sentido de pertenencia.

Se plantea entonces, pensar las perspectivas que fueron propuestas por Cabrera (2017) y Ramírez & Hidalgo (2018) sobre la desafiliación de estudiantes en extraedad y la satisfacción e incidencia en el abandono. Por un lado, Cabrera (2017) describe el alejamiento de los estudiantes del sistema educativo como un proceso multifactorial (lo cual considero relevante) que finalmente los conduce a su eventual abandono. Por otro lado, Ramírez & Hidalgo (2018) mencionan que la satisfacción de los estudiantes está influenciada por el papel que juega el equipo docente, que impacta directamente en su motivación para continuar sus estudios y permanecer en el aula. En otras palabras, es importante comprender que los motivos que llevan a los estudiantes a seguir con sus estudios pueden variar, pero como se pudo plasmar en este trabajo es probable que estén relacionados con la motivación que sienten al alcanzar sus objetivos educativos, con el propósito de mejorar su calidad de vida y progresar.

Se concluye que, para abordar la desafiliación no solo es crucial comprender las razones por las que los estudiantes se desconectan, como señala Cabrera (2017) sino también implementar estrategias de reinserción para prevenir su exclusión continua. Es importante desarrollar actividades que involucren a la institución desde una perspectiva diferente, permitiendo a los estudiantes desarrollar un sentido de pertenencia más profundo. Además, brindarles oportunidades para encontrar espacios fuera del taller que les permitan integrarse en la comunidad educativa e involucrar a la institución en la promoción de la participación activa y la inclusión, puede ayudar a estos estudiantes a sentirse más conectados con el liceo.

Por último, para seguir profundizando en esta problemática se dejan algunas preguntas que requieren mayor exploración. Comprendiendo que las habilidades sociales pueden variar en frecuencia según las circunstancias (podemos ser más hábiles en algunos contextos y menos en otros) ¿la desafiliación de la educación media básica impacta directamente en el desarrollo de estas habilidades?, ¿qué estrategias se pueden implementar para apoyar el proceso de reintegración educativa, considerando que los estudiantes asisten de manera irregular a la institución?, ¿de qué manera influye la capacidad de gestionar emociones, desarrollar empatía y mejorar la comunicación en la dinámica del grupo? y ¿cómo ayudan estas habilidades a que el grupo trabaje mejor y en qué medida influyen en los resultados

generales del equipo? Se espera que estas interrogantes permitan seguir desarrollando las ideas presentadas y aborden aspectos que aún no han sido completamente explorados.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). *Definiciones*.
<https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>
- Administración Nacional de Educación Pública. (s.f.). *Educación básica plan 2009*.
<https://www.dges.edu.uy/propuesta-educativa/educacion-basica-plan-2009>
- Bances Goicochea, R. (2019). *Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto*.
<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/6098/Bances%20Goicochea%20Rosa.pdf?sequence=1>
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V., & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 133-148.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5922283>
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto: vendiendo crack en Harlem*. Siglo Veintiuno.
- Cabrera, C. (2017). ¿Cómo retener a los jóvenes y adultos en el sistema educativo público? Análisis de las estrategias desplegadas en tres liceos nocturnos del Uruguay. *Páginas De Educación*, 10(2), 57–78. <https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1424>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología en las Ciencias Sociales*, 2(2), 22-51.
<https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RELMECsv02n02a03>
- Castanyer, O. (2010). *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Desclée de Brouwer, S.A. <https://blog.tipshogar.com/pdfs/asertividad-autoestima.pdf>
- Costales, Y., Fernández, A., & Macías, C. (2014). Algunas consideraciones teóricas sobre las habilidades sociales. *Revista Información Científica*, 87(5), 949-959.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757255019>
- Costumero, I. (2007). *Relaciones en el entorno de trabajo*. Thomson Paraninfo.
<https://books.google.cl/books?id=MIUQwbkH5x0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Cuevas, V., & Ibañez, M. (2012). Ser alumno en la nocturna: entre el oficio y la posibilidad. *Praxis Educativa*, XVI(2), 43-51.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124711004>
- Del Cueto, A. M., & Fernández, A. M. (1985). *El dispositivo grupal*.
https://scholar.google.com.ar/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=4EBCEiYAAAAJ&citation_for_view=4EBCEiYAAAAJ:qjMakFHDy7sC

- Duschatzky, S., & Corea, C. (2020). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tinta limón.
<https://tintalimon.com.ar/public/5bi9one4codawf3s572h6vw29cvq/Tinta%20Lim%C3%B3n-Chicos%20en%20banda-Silvia%20Duschatzky%20y%20Cristina%20Corea.pdf>
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Paidós.
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, T., Cardozo, S., & Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En T. Fernández (Comp.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>
- García, D. (2001). *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Espacio.
<https://practicadetrabajosocial4.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/el-grupo-dora-garcc3ada.pdf>
- Gelber, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Páginas De Educación*, 3(1), 61–81. <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.658>
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno.
- Jasiner, C. (2000). Dispositivos en psicología social. Observando la observación: adiós a Pilatos. *Revista Campo Grupal*, (18), 13.
<https://www.calameo.com/read/000049129bda44ec959f3>
- Larrosa, J. (2003). *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. [Discurso principal]. Conferencia la experiencia y sus lenguajes.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Malpica, A. (2018). *Técnicas para la dinámica de grupo*. Departamento de Orientación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo.
<http://mriuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/handle/123456789/8348/ISBN-9789802337187.pdf?sequence=3>
- Muñoz Zapata, A., & Chaves Castaño, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Katharsis*, (16), 123-146. <http://bibliotecadigital.iue.edu.co/handle/20.500.12717/2391>
- Naranjo Pereira, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(1), 1-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44780111>

- Oyarún Iturra, G., Estrada Goic, C., Pino Astete, E., & Oyarún Jara, M. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico: una mirada desde el género. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 21-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79825836011>
- Patrício do Amaral, M., Maia Pinto, F. J., & Bezerra de Medeiros, C. R. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339643529001>
- Pavlovsky, E. (1985). *Lo grupal 2*. Ediciones Búsqueda.
- Pichon Rivière, E. (1975). *El proceso grupal*.
- Piola, M. (2012). ¿Habitar o transitar la diferencia?. En Taborda, A., Leoz, G., & Dueñas, G. (Comp.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 170-190). Nueva Editorial Universitaria.
- Prieto Egido, M. (2018). La psicologización de la educación: implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. *Educación XX1*, 21(1), 303-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466014>
- Ramírez Díaz, J. L., & Hidalgo Solano, F. (2018). Satisfacción de estudiantes de secundaria nocturna y su incidencia en el abandono escolar. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 287-300. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.14>
- Reyna Marín, G. (2006). La observación en procesos de aprendizaje grupal en el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 152-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545086007>
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rizo, M. (2013). Comunicación interpersonal digital y nuevas formas de comunidad. Reflexiones sobre la comunicación pos-masiva. *Imaginarios tecnológicos*, 3(2), 52-65. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781884>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. ACDE Ediciones.
- Ruiz, M. (2015). Las voces de los aprendientes. En G. Bañuls (Comp.), *Educación y psicología en el siglo XXI* (pp. 15-31). Ediciones Universitarias. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/18208/1/ba%c3%b1uls-psico.pdf>

Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 158-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660908013>

Toth, L. (2018). *La educación media superior para adultos desde una perspectiva etnográfica. Estudio de caso en un liceo de Montevideo*. https://publicaciones.ides.org.ar/sites/default/files/docs/2020/jepe-2018-toth_0.pdf

Anexo 1.0

Actividades en el taller: objetivos, desarrollo y análisis

El orden de las actividades planificadas que se presentan a continuación no sigue la misma cronología que tuvieron en el taller. La numeración con términos como "primera, segunda etc." se utiliza únicamente para facilitar la comprensión del lector.

1. Primera actividad

En este encuentro se llevó a cabo una actividad denominada **historia positiva e historia negativa**.

Es un ejercicio creativo y enriquecedor para explorar el impacto de adoptar diferentes perspectivas fomentando la práctica de la escucha activa.

- **Objetivos:**

Analizar cómo influye el interpretar los acontecimientos de manera positiva o negativamente. Explorar temas de inteligencia emocional como la empatía mediante la comprensión de las perspectivas de los demás compañeros.

- **Desarrollo:**

Se solicita a todos los participantes que asistieron al taller que se levanten y formen un círculo.

Luego una persona inicia el relato de una historia ficticia: "antes de venir al liceo estaba en el carrito y me compre un pancho" y el compañero continúa la historia añadiendo un evento negativo: "y justo cuando lo iba a comer se me cayó al piso".

En respuesta a este suceso negativo la siguiente persona continúa añadiendo un evento positivo: "y recogí el pancho del suelo y debajo había 100 dólares".

La historia continuó desarrollándose con cada integrante alternando entre eventos negativos y positivos. En esta historia ficticia ¡nuestro personaje incluso llegó a viajar a Brasil!

- **Análisis:**

Reflexionamos sobre la actividad pidiéndoles a los participantes que compartieran qué les resultó más fácil de imaginar si eventos positivos o negativos.

La mayoría respondió que les resultó mucho más sencillo pensar en situaciones negativas. A pesar de tratarse de una historia ficticia comentaron que están más acostumbrados a enfrentar situaciones negativas y que en su vida diaria, es raro que ocurran cosas buenas.

Posteriormente discutimos el objetivo de la actividad y conversamos sobre cómo nuestras percepciones pueden afectar nuestras reacciones y emociones.

Adicionalmente reflexionamos sobre lo que implica prestar atención a lo que la otra persona está diciendo, sin interrumpir y sin pensar en nuestra respuesta mientras la otra persona habla. A su vez estuvimos de acuerdo que durante el ejercicio, la escucha activa les permitió conectar con las historias respondiendo de manera original y empática. En la vida cotidiana esta habilidad es igual de importante, ya que ayuda a comprender mejor las perspectivas de los demás promoviendo una comunicación más efectiva.

Se mostraron entusiasmados y expresaron que disfrutaron mucho de la actividad por lo que solicitaron realizar una segunda ronda.

2. Segunda actividad

Para este taller se planificó una actividad centrada en la **resolución de conflictos**.

- **Objetivos:**

Proporcionar herramientas necesarias para identificar y comprender los conflictos, permitiéndoles abordar estas situaciones con una perspectiva más clara y objetiva. Fomentar las habilidades de comunicación para expresar sus necesidades y escuchar activamente a los demás compañeros. Además la actividad se enfocó en desarrollar la empatía y promover un entorno de respeto, aspirando a reducir la incidencia de conflictos futuros.

- **Desarrollo:**

El ejercicio consistía en una discusión hipotética entre vecinos con la siguiente consigna:

→ Los vecinos de un edificio tienen un conflicto sobre el ruido, el uso de las áreas comunes y el mantenimiento del lugar ¿cómo lo resolverías?

Sin embargo esta situación hipotética no pudo llevarse a cabo, ya que al llegar al salón de clase, los estudiantes estaban envueltos en un conflicto real que resultó en malos tratos, discusiones y desacuerdos entre ellos.

Debido a lo que aconteció, se decidió dejar de lado el ejercicio ficticio y enfocarnos en abordar el conflicto real que estaba ocurriendo.

En ese encuentro, una estudiante manifestó que había sido agredida por varios compañeros en el grupo de WhatsApp. Ante esta situación, varios estudiantes quisieron hablar a la vez lo que llevó a interrupciones constantes. Para manejar esto

de manera más ordenada, se propuso tomar turnos para escuchar lo que cada uno tenía que decir. Durante la conversación, los estudiantes compartieron sus diferentes puntos de vista sobre el conflicto. Uno de los estudiantes, quien no estaba presente en ese momento, fue señalado como el responsable de insultar a otros en el grupo de WhatsApp y de invitar a pelear a otro compañero. Según varios estudiantes, estas agresiones se daban únicamente por WhatsApp y no en clase.

- **Análisis:**

Se aprovechó la oportunidad para trabajar directamente en la resolución de conflictos, ayudando a los estudiantes a manejar sus diferencias y a comunicarse de manera más efectiva permitiendo una resolución inmediata.

Todos los participantes del encuentro hablaron y expusieron sus perspectivas. La mayoría mostraba disposición para resolver el conflicto y avanzar, entendiendo que el objetivo común era terminar el proyecto y finalizar el semestre.

Reflexionamos sobre lo importante que fue que todos puedan hablar, ser escuchados y compartir sus ideas. Estuvieron de acuerdo que para abordar cualquier situación, se debe priorizar el respeto mutuo ya que es fundamental que cada uno se sienta valorado y escuchado por los compañeros, entendiendo que el respeto es la base para cualquier interacción y trabajo en equipo. Puede haber diferencias de opinión y momentos de debate y eso es totalmente natural en un grupo, pero para que estas diferencias se expresen de manera constructiva debemos siempre mantener un entorno de respeto.

Además se hizo hincapié en que nuestras diferencias individuales sean cuales sean, no deben ser una barrera sino una oportunidad para aprender del otro. Si se intenta trabajar juntos con respeto e igualdad para resolver cualquier desafío que se presente, pueden alcanzar grandes logros.

3. Tercera actividad

En este encuentro se desarrolló una actividad llamada **dibujo dictado**.

- **Objetivos:**

Examinar cómo las diversas interpretaciones de un mismo mensaje influyen en la comunicación.

- **Desarrollo:**

Para este ejercicio se agrupó a los participantes en dos equipos y en cada uno, había una persona que dibujaba mientras el resto de los participantes lo guiaba dando únicamente indicaciones sobre formas geométricas y direcciones (derecha,

izquierda, arriba y abajo). La actividad concluía cuando lograban que su compañero completara el dibujo.

Los dibujos planificados fueron los siguientes:

- Un auto con cuatro puertas
- Una casa con puerta, ventanas y chimenea
- Un hombre en la playa con una sombrilla
- Un día en el parque
- Un perro con una pelota y un árbol

- **Análisis:**

Mostraron entusiasmo por la propuesta y quisieron realizar otra ronda, así que se improvisó en el momento más ideas de dibujos para finalizar el taller. Unos minutos antes de que sonara el timbre, dimos cierre al encuentro conversando sobre sus impresiones. Les preguntamos qué les había parecido la actividad, en qué momentos se les había dificultado, cuáles fueron los momentos más fáciles o más difíciles y qué consideraban que habíamos trabajado.

Por un lado, los participantes que dibujaban comentaron que les resultaba difícil concentrarse en la voz de una persona mientras escuchaban indicaciones de varios compañeros al mismo tiempo. Por otro lado, quienes guiaban mencionaron que les costaba traducir el dibujo en formas geométricas de manera que su compañero pudiera entender lo que tenía que dibujar.

Charlamos sobre la importancia de la comunicación y sus barreras, ya que este ejercicio pone a prueba las capacidades de recepción y transmisión de un mensaje siendo a su vez, un ejercicio de concentración. Reflexionaron sobre la complejidad de la comunicación, ya que muchas veces, incluso cuando podemos usar palabras específicas, nuestra comunicación sigue siendo afectada por la interpretación que hace cada persona.

Esta actividad también permitió mejorar la coordinación y la escucha activa, así como la interpretación y la claridad en la transmisión del mensaje fomentando una comunicación efectiva.

4. Cuarta actividad

La actividad planificada para este taller fue establecer **normas de convivencia**.

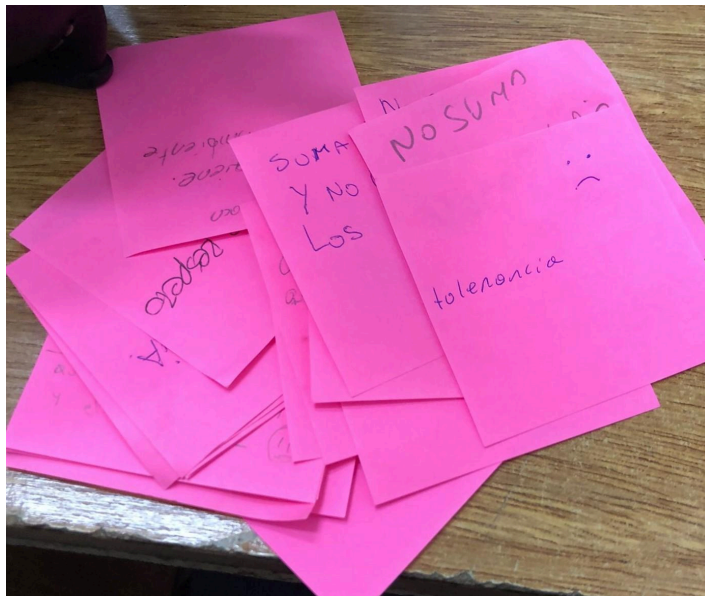
- **Objetivos:**

Los objetivos propuestos fueron discutir conjuntamente las reglas y valores que promueven un ambiente de respeto, de empatía y de colaboración dentro del grupo.

- **Desarrollo:**

Para lograrlo se realizaron dos actividades:

- Lluvia de ideas: Iniciamos el taller con un lluvia de ideas enfocada en la temática de las normas de convivencia. Los participantes tuvieron la oportunidad de expresar sus opiniones y sugerencias de manera libre y creativa en una nota *post-it* de forma anónima. Luego se recogieron esos papeles y se completó en el pizarrón todo lo que habían escrito.

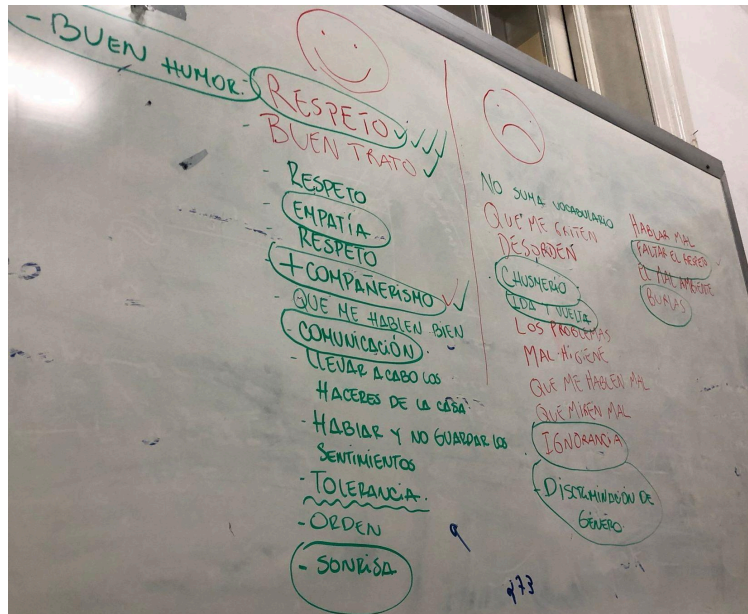


Para distinguir entre normas aceptables y no aceptables, decidieron utilizar una cara feliz y una cara triste. Surgieron normas como el respeto, la empatía, el compañerismo (mencionado en más de una ocasión), la comunicación, la tolerancia, la sonrisa, así como también conductas negativas como la discriminación de género, los chismes y las burlas, entre otras.

- Debate participativo: Continuamos con un debate participativo donde se discutieron las ideas generadas durante la lluvia de ideas. Durante este debate analizamos y evaluamos las normas propuestas identificando aquellas que deben ser respetadas de manera incondicional, las que podrían

ser flexibles según el contexto y aquellas que no contribuyen positivamente a la convivencia.

Al finalizar el taller, los estudiantes decidieron sacar una foto al pizarrón con la lluvia de ideas y compartir la imagen en el grupo de WhatsApp que utilizan exclusivamente para comunicados y novedades.



Este ejercicio permitió una reflexión colectiva sobre la importancia de las normas y su impacto en la convivencia diaria dentro y fuera del liceo, fomentando un ambiente de respeto y colaboración entre todos.

5. Quinta actividad

En este encuentro, organizamos una actividad que denominamos **desmitificando sobre la salud mental**.

- **Objetivos:**

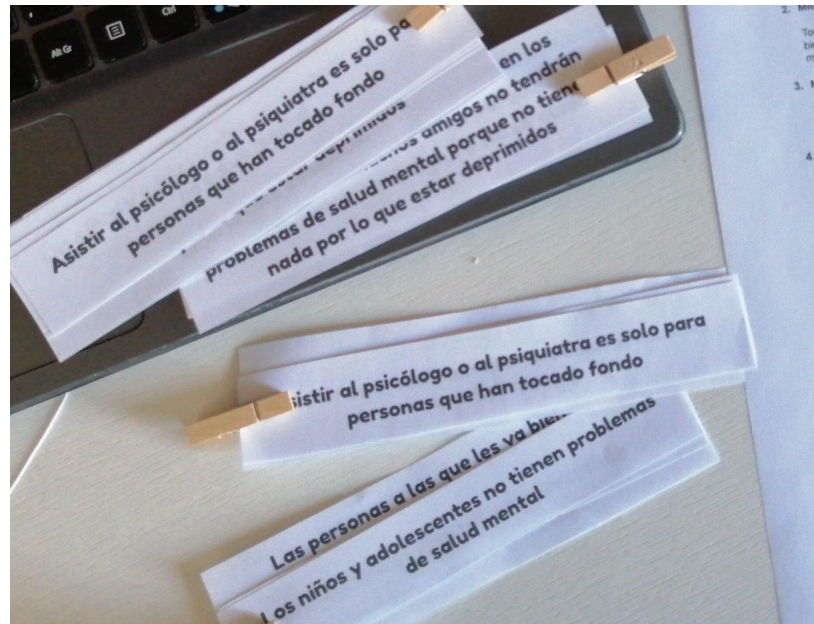
Los propósitos de este taller fueron promover una comprensión más clara y precisa de los conceptos relacionados con la salud mental y dismantelar ideas erróneas y prejuicios que puedan existir en torno a este tema.

Además buscó fortalecer el diálogo, la escucha activa, el respeto mutuo y una comunicación efectiva.

- **Desarrollo:**

Para alcanzar estos objetivos se llevaron a cabo dos actividades:

- Debate basado en frases: Se formaron subgrupos donde cada uno discutió la verdad o falsedad de afirmaciones relacionadas con la salud mental. Cada equipo presentó argumentos para respaldar su postura, fomentando así un debate crítico y reflexivo.



- Intercambio general: Posteriormente, se facilitó un intercambio abierto entre todos los participantes. Este momento permitió compartir perspectivas, aclarar dudas y profundizar en temas relevantes que surgieron durante el debate inicial, promoviendo un entendimiento más amplio y colaborativo sobre la temática.

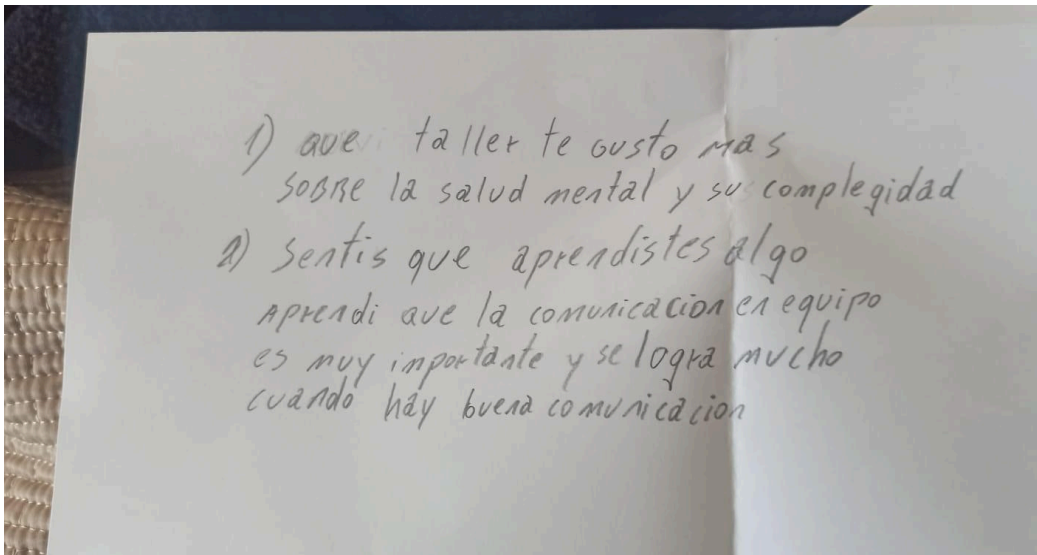
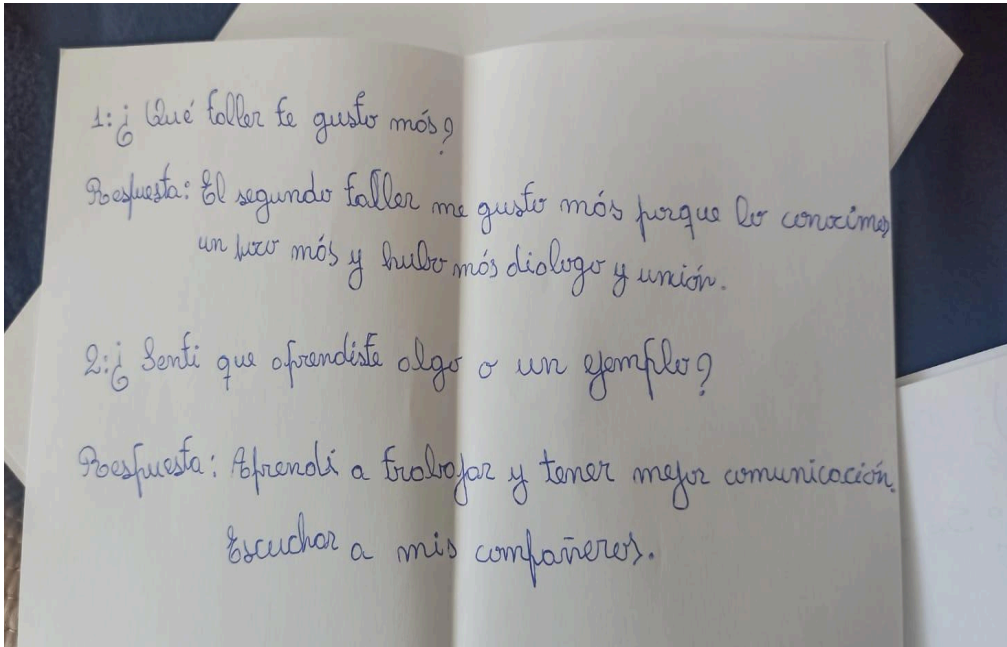
- **Análisis:**

A través de un diálogo constructivo, se generó en el taller un ambiente de apertura y comprensión hacia las cuestiones relacionadas con la salud mental. Los participantes se involucraron activamente en las actividades, lo que llevó a extender el tiempo que se había planificado para permitir un mayor desarrollo de los temas. Se los observó intercambiar opiniones e ideas de manera activa y comprometida, mostrando un genuino interés en escuchar las anécdotas y experiencias de sus compañeros.

Antes de dar por finalizado el encuentro, reflexionamos sobre cada una de las afirmaciones planteadas, lo que generó diversas preguntas y comentarios en relación con la salud mental y los mitos que fueron abordados en los grupos. Este intercambio facilitó una mayor comprensión y conciencia sobre esta temática entre los participantes del taller.

Anexo 1.1

Algunas evaluaciones anónimas sobre las experiencias vividas durante los talleres:



1) ¿Que taller te gusto más?

2) ¿Sentis que aprendistes algo? ejemplo.

R: 1) Me gusto más el taller donde hacemos juegos o actividades.

R: 2) Aprendi a hacer compañeros nuevos a conocerlos y a ser más compañera y tolerante.

¿Que taller te gusto más
EL DE LA CUERDA..

② Sentis que aprendiste algo
si escuchas y trabajas en equipo

ME gusto mucho porque pude tener
RESPECTO A HACER M. PERSONA
y me senti como uno con ustedes.

Gracias ♡