



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Taller de reconocimiento y manejo emocional:

Sistematización de la experiencia de un grupo de adolescentes privados
de libertad en CIP-CRC San Joaquín

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autoras:

Francisca Cabrera Martínez

Catalina Díaz Muñoz

Profesor Patrocinante:

Ps. Decio Mettifogo Guerrero

Santiago de Chile, 2016

Ya no son ángeles, con esa biografía pata mala que avinagró su cachorro corazón. Ya no se podrían confundir con querubines, con esas manos tiznadas por el humo de la pasta base y las costras del robo a chorro que arrebató una billetera. Pero aun así, a pesar de la ciénaga que los escupió al mundo, todavía una luciérnaga infante revolotea en sus gestos. Tal vez una chispa juguetona que brilla en sus pupilas cuando trepan a una micro y la noche pelleja los consume en su negro crepitar.

Pedro Lemebel

Agradecimientos

Agradecemos su paciencia, cariño y comprensión...

A Decio y Fran, por su ayuda y guía durante todo este proceso, por su sabiduría y alegría que en más de una ocasión calmaron nuestras angustias.

A nuestras familias, por educarnos creyendo siempre que somos capaces de cualquier cosa, por tolerar nuestras ausencias y contribuir a nuestros éxitos.

A nuestros Carlos, simplemente por estar ahí, siempre.

A nuestros amigos y amigas, por todas las alegrías, angustias, carretes y los “lo voy a lograr” que en todo momento nos animaron a continuar.

A todos los funcionarios de la universidad que alegremente nos animaron en los pasillos, agradecemos el esfuerzo diario que hacen por todos nosotros.

Y finalmente a ti, amiga y compañera, no solo de esta batalla, sino de muchas. Por aguantar tantas penas, alegrías, frustraciones y mal humor, por no dejar de creer nunca en mí. Por elegir vivir este proceso conmigo.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....	5
2. INTRODUCCIÓN.....	6
2.1 Antecedentes.....	6
2.2 Problematización.....	12
2.3 Pregunta de Investigación.....	15
2.4 Objetivo General.....	16
2.5 Objetivos Específicos.....	16
2.6 Relevancia.....	16
3. MARCO TEÓRICO.....	19
3.1 Teorías sobre la adolescencia.....	20
3.2 Teoría evolutiva.....	23
3.3 Criminología Evolutiva.....	25
3.4 Psicoeducación e intervención cognitivo conductual.....	28
3.5 Grupalidad y Metodología Taller.....	31
3.6 Emociones en Adolescentes Infractores de Ley.....	39
3.7 Características Contextuales.....	43
4. MARCO METODOLÓGICO.....	46
4.1 Metodología.....	46
4.2 Delimitación de la muestra.....	48
4.3 Técnicas de producción de datos.....	49
4.4 Tipo de Análisis.....	52
5. SISTEMATIZACIÓN.....	55
5.1 Preguntas iniciales.....	55
5.2 Reconstrucción de la experiencia.....	55
6. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN CRÍTICA.....	83
7. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES ALCANZADOS.....	98
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
ANEXOS.....	114

1. RESUMEN

La presente investigación consiste en conocer la experiencia de un grupo de adolescentes que han sido imputados por la comisión de un delito, en el contexto de la implementación de un taller de manejo emocional titulado “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones”, mediante la sistematización de la realización de éste a partir de la perspectiva de las investigadoras, en conjunto con el análisis de los documentos elaborados por los adolescentes durante esta instancia. Para llevar a cabo esto, fue necesario analizar el diseño e implementación del taller respecto de la forma en que se ejecutó este, para posteriormente evidenciar cuál fue la experiencia de los jóvenes. En cuanto a la implementación se visibilizaron obstaculizadores y facilitadores del proceso, donde aparecieron dificultades metodológicas, dificultades individuales del desempeño de las monitoras, dificultades asociadas a la institución y finalmente dificultades contextuales. Y en cuanto a los facilitadores se aprecia la incorporación de actividades lúdicas, el trabajo con potencialidades, el fomento de todos los saberes como elementos importantes y una relación menos asimétrica entre asistentes e interventoras. En cuanto a la experiencia de los jóvenes, se evidenció que si bien estos cuentan con herramientas a nivel cognitivo para identificar y reconocer emociones, se aprecian dificultades asociadas a la expresión de estas como consecuencia de problemáticas en el manejo emocional, lo que afecta la competencia social. Sin embargo, se evidenció una respuesta positiva por parte de los adolescentes frente a la ejecución de las actividades llevadas a cabo a lo largo del taller.

Palabras claves: Intervención grupal, jóvenes infractores de ley, taller, manejo emocional, sistematización.

2. INTRODUCCIÓN

2.1 Antecedentes

Hacia finales del siglo pasado y teniéndose en cuenta la situación a nivel mundial - marcada por el término de conflictos bélicos y la conformación de instituciones que pudieran incidir en distintos países- se comienza a pensar en una gobernabilidad global, capaz de asegurar la defensa de los derechos humanos y el desarrollo humano a nivel mundial, que comienza a fomentarse a partir de 1945 (Pilotti, 2001). De igual manera, se hace necesario un instrumento que ponga énfasis particularmente en la situación de la infancia y adolescencia. En el año 1989, se aprueba la Convención Sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN) por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (en adelante ONU), la cual ha sido ratificada por 191 países, convirtiéndose en uno de los instrumentos más aceptados a nivel mundial (Pilotti, 2001).

La CDN si bien fue concluida y adoptada por la ONU en 1989, comenzó a gestarse desde el año 1959, siendo conocida en primera instancia como la Declaración de los Derechos del Niño que consistía en 10 derechos, los cuales no tenían carácter vinculante como en la actualidad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en adelante Unicef, 1989). La CDN reúne en “(...) un solo cuerpo legal derechos civiles y políticos con derechos económicos, sociales y culturales, considerándolos como componentes complementarios y necesarios para asegurar la protección integral del niño y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho” (Pilotti, 2001, p. 10). De esta forma, se constituye un nuevo paradigma entorno a la noción de infancia y la manera de enfrentar y comprender su realidad (Pillotti, 2001). Realidad que se aborda enunciando en sus contenidos varias temáticas vinculadas a condiciones adversas en que los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) necesitan especial consideración (Unicef, 1989). Dado que el texto final de la CDN demoró diez años en su aprobación, en su formulación se hacen presentes otros textos que han contribuido a proporcionar derechos especiales a los niños en distintas situaciones (Unicef, 1989).

Dentro del plano de la justicia de menores, se consideran los postulados contenidos en las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, también conocidas como las Reglas de Beijing (Unicef, 1989). Estas surgen con el propósito de establecer “(...) reglas mínimas uniformes para la administración de la justicia de menores y la

atención a los menores que pudieran servir de modelo a los Estados Miembros” (ONU, 1985, p.1). De esta manera, se reconoce a la juventud, como una etapa dentro del desarrollo humano que requiere atención especial, tanto sobre su desarrollo físico, social y mental, así como también protección legal, con la finalidad de modificar las prácticas nacionales de los Estados Miembros, al alero de esta normativa (ONU, 1985). Al igual que estas, se han desarrollado más instrumentos internacionales tendientes a regular la situación de los menores infractores de ley -de manera de preservar sus derechos- dentro de las cuales se encuentran: Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad y Las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Ley N° 20084, 2005).

Dados estos cambios paradigmáticos, y para asegurar que los objetivos planteados se cumplan, la Convención tiene carácter vinculante, esto es, que en todos los Estados en que sea ratificada se deben llevar a cabo acciones que garanticen el respeto y disfrute de cada uno de los derechos contemplados en esta (Pillotti, 2001). Es importante mencionar que la CDN fue ratificada por todos los países de Latinoamérica, región en la que se han desarrollado reformas legislativas tendientes a internalizar los postulados de la CDN a las leyes de cada país (Pillotti, 2001).

En Chile se ratificó la CDN en el año 1990 y desde entonces se han realizado cambios legislativos orientados a aplicar los principios de esta en los NNA. En el caso de los adolescentes infractores de ley, se crea el primer sistema de responsabilidad penal a través de la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente, Ley N° 20.084 (en adelante LRPA), aprobada el año 2005, con el propósito de “(...) reformar la respuesta del Estado ante los actos que revisten carácter de crimen o simple delito cuando ellos son cometidos por personas menores de dieciocho años de edad” (Ley N° 20084, 2005, p. 3). De esta forma, la creación de la LRPA, tiene relación con los artículos 37 y 40 de la CDN, destacándose del artículo 37 los apartados a, b y c referidos a la privación de libertad como medida de último recurso, por períodos breves y el derecho a una protección especial dada la etapa del desarrollo en que se encuentran los adolescentes (Unicef y Corporación Opción, 2009).

Por otra parte, el artículo 40 menciona que las medidas que se apliquen a los adolescentes infractores de ley, deben poner énfasis en “La prevención, y perseguir el logro de finalidades positivas tales como la reinserción social, el fortalecimiento de los derechos humanos y del sentido de dignidad” (Unicef, 1989, p. 20). Además, debe exigir los siguientes puntos: a) el

establecimiento de un sistema especial para niños que infrinjan la ley penal, b) una edad bajo la cual los niños no tengan capacidad de cometer delitos (inimputables) y finalmente c) el respeto de las garantías del debido proceso (Unicef y Corporación Opción, 2009).

De esta manera, la LRPA regula: La responsabilidad penal por los delitos que cometan los adolescentes, el procedimiento para la averiguación y el establecimiento de la responsabilidad penal, la forma de determinar las sanciones aplicables y la ejecución práctica de la sanción del adolescente (Unicef y Corporación Opción, 2009).

Dado que la LRPA busca garantizar los derechos de los adolescentes que han cometido un acto constitutivo de delito, al mismo tiempo que mantener y asegurar los derechos de toda la población, las consecuencias jurídicas derivadas de estos actos deben tener un carácter sancionatorio y promover las funciones responsabilizadoras y preventivas (Ley N° 20084, 2005). De acuerdo con lo anterior, el objetivo de las sanciones contempladas en la LRPA -y descrito en el artículo 20 de la misma- es responsabilizar a los adolescentes por los delitos que cometan enfocándose en intervenciones socio educativas y orientadas a la integración social de estos (Ley N° 20084, 2005). Donde se reconoce a la juventud como una etapa inicial del desarrollo humano, que requiere particular atención y asistencia para su desarrollo físico, mental y social (ONU, 1985). Por lo tanto, se debe considerar al adolescente como un sujeto de derecho que debe ser protegido en su desarrollo y proceso de inserción social y a la vez como una persona capaz de asumir responsabilidad ante sus actos por medio del cumplimiento de una sanción (Ley N° 20084, 2005).

La ejecución de las sanciones contempladas en esta Ley están a cargo del Servicio Nacional de Menores (en adelante SENAME), quienes cumplen con la tarea de hacer efectiva la responsabilidad de los adolescentes en forma especializada, tanto de manera directa, como indirecta, a través de instituciones reconocidas como colaboradoras acreditadas de SENAME (SENAME, 2011). SENAME es una institución dependiente del Ministerio de justicia, creada en el año 1979 y cuyo objetivo consiste en “Contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal” (DFL N° 2465, 1979). En ese sentido, se otorga la responsabilidad al Estado, de proteger a la familia y a los NNA que se encuentren en situación de vulneración, que afecten su desarrollo normal e integral (DFL N° 2465, 1979).

Las sanciones contempladas en la LRPA pueden ser de dos tipos, privativas de libertad y no privativas de libertad, siendo las primeras de administración exclusiva de SENAME, las cuales solo pueden ser utilizadas como medida de último recurso, según lo dictaminado por la CDN (Unicef, 1989). Por otra parte, aquellas no privativas de libertad son ejecutadas por instituciones colaboradoras acreditadas de SENAME (Ley N° 20084, 2005).

Dentro de las sanciones privativas de libertad se encuentran la Internación en Régimen Semicerrado con Programa de Reinserción Social y la Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social (Ley N° 20084, 2005). En cuanto a la primera, esta consiste en “La residencia obligatoria del adolescente en un centro de privación de libertad sujeto a un programa de reinserción social a ser desarrollado tanto al interior del recinto como en el medio libre” (Ley N° 20084, 2005, p.11). Por otra parte, la Internación en Régimen Cerrado con Programa de Reinserción Social consiste en la privación de libertad en un centro especializado para adolescentes, que debe contemplar: la continuidad escolar de estos, la participación en actividades socioeducativas, la preparación para la vida laboral y tratamiento de rehabilitación del consumo de sustancias de ser necesario (Ley N° 20084, 2005).

Dicho esto, se considera en este instrumento –y posteriormente en la LRPA- otra instancia en que los adolescentes pueden ser privados de libertad incluso antes de ser condenados, esta es la Medida Cautelar de Internación Provisoria (en adelante IP) o prisión preventiva (según las Reglas de Beijing). Cabe señalar que -de acuerdo a lo enunciado en las Reglas de Beijing- “(...) menor delincuente es todo niño o joven al que se ha imputado la comisión de un delito o se le ha considerado culpable de la comisión de un delito” (ONU, 1985, p. 5). De esta manera, también se considera a los menores imputados por la comisión de un delito (no necesariamente condenados), dentro de los instrumentos internacionales y de las legislaciones permitiendo el resguardo de sus derechos (ONU, 1985).

La prisión preventiva, según las Reglas de Beijing, forma parte de la investigación y procesamiento de los jóvenes imputados por una infracción de la ley y se contempla en el artículo 13 de dicho instrumento (ONU, 1985). En este se señala, que la prisión preventiva sólo debe usarse como una medida de último recurso y por el plazo más breve posible, dando posibilidad a los Estado partes, de optar a medidas sustitutivas de esta (ONU, 1985). Además, se pone énfasis en que los imputados adolescentes deberán permanecer separados de los adultos y se

exige que las dependencias en que se encuentren, cuenten con un equipo que pueda proporcionar la asistencia que requieran, ya sea física, social, psicológica, educacional, entre otras, dada su condición etaria, sexual y sus características individuales (ONU, 1985).

Dentro de la LRPA, la IP se entiende como la ampliación del plazo de detención y sólo puede llevarse a cabo tratándose de la imputación de crímenes (Ley N° 20084, 2005). Por otra parte, la ejecución de la IP corresponde de manera exclusiva a SENAME y se aplica cuando, mediante otra sanción, no pudiese cumplirse con lo señalado en el inciso 1 del artículo 155 del Código Procesal Penal (Ley N° 20084, 2005). Este señala, que la utilidad de estas medidas consiste en “Garantizar el éxito de las diligencias de investigación o la seguridad de la sociedad, proteger al ofendido o asegurar la comparecencia del imputado a las actuaciones del procedimiento o ejecución de la sentencia” (Ley N° 19696, 2000, pp. 35-36).

La medida cautelar de IP, es una parte del sistema especializado para la administración de justicia juvenil, por tanto esta no se puede igualar a la prisión preventiva que se practica en el sistema de justicia de adultos, pues la IP en cuanto a su ejecución, persigue finalidades anexas a las de la prisión preventiva como tal (SENAME, 2011). Estas finalidades guardan relación con el artículo 2 de la LRPA, que busca respetar y dar las garantías de los derechos de los adolescentes contemplados en la constitución, las leyes, la CDN, y los demás instrumentos internacionales vigentes y ratificados por Chile (Ley N° 20084, 2005). Por lo tanto, dentro de los Centros de Internación Provisoria, se priorizan intervenciones de carácter responsabilizador, reparador y habilitante, a través del desarrollo de una oferta pertinente a las necesidades de los adolescentes y que pueda hacerse cargo del impacto de la privación de libertad para su desarrollo e inserción social (SENAME, 2011). De esta manera, dichos Centros deben contar con equipos especializados que sepan dar respuesta a las necesidades de los adolescentes, particularmente en el ámbito de salud mental, educación y formación laboral (SENAME, 2011).

De acuerdo con lo anterior, el manejo de caso en estos Centros se cumple a través de un equipo que debe articularse constantemente, para poder dar respuesta a las necesidades de los adolescentes mediante una atención oportuna y coherente, que garantice el cumplimiento de sus derechos al estar privados de libertad (SENAME, 2011). Asimismo, es importante que todas las acciones que se lleven a cabo con los adolescentes al interior de un Centro, sigan una estructura que brinde soporte a la óptima permanencia de estos. Por lo cual -y como se dijo anteriormente- será el equipo de casa (micro-unidad al interior de un Centro) quien en conjunto, debe elaborar

planes de trabajo diferenciados y acorde a las necesidades y potencialidades de los jóvenes, cuya elaboración sigue la siguiente lógica: debe ser coordinado por el Responsable de Caso (en adelante PEC), complementado por el Interventor Clínico (en adelante PIC) y supervisado por el Jefe Técnico (SENAME, 2011).

Particularmente, en cuanto al rol del psicólogo –quien adquiere específicamente el cargo de PIC al interior de estos Centros- le corresponderá al menos, proporcionar atención quincenalmente a los adolescentes, considerando un lapso de una hora aproximadamente, para seguimiento, apoyo y monitoreo de estos (SENAME, 2011). El foco de dichas intervenciones dice relación con generar espacios de contención y servicios, que permitan minimizar el impacto negativo que tiene la privación de libertad en el desarrollo de los jóvenes (SENAME, 2011). De manera más específica, el PIC debe intervenir en el ámbito grupal e individual en los casos con los cuales trabaja, siempre teniendo en consideración la necesidad de coordinación con los demás profesionales que están trabajando con los adolescentes (SENAME, 2011). Acorde a lo propuesto por SENAME en sus Orientaciones Técnicas, algunas de sus principales funciones son: “Realizar evaluación diagnóstica del/la adolescente”, “Ejecutar y coordinar la intervención en crisis”, “Programar, ejecutar y evaluar intervenciones clínicas y/o terapéuticas, de acuerdo a las necesidades del/la adolescente, tanto a nivel familiar como individual”, “Elaborar informes de atención y de derivación cuando corresponda”, “Diseñar y ejecutar intervenciones familiares según su necesidad”, entre otras (2011, p. 32).

Dentro de este contexto, se llevó a cabo la práctica profesional de las investigadoras, la cual se basó en dos objetivos principales. Estando el primero de estos ligado a intervenciones de tipo individual, donde cada una de las investigadoras debió aprender las funciones correspondientes al cargo de PIC y PEC, dentro de las cuales las más significativas fueron: la realización de entrevistas de ingreso, contención emocional a jóvenes y familias, entrega de información a los adolescentes acerca de su proceso judicial y derivaciones a distintas instituciones tendientes a mejorar el proceso de los jóvenes al interior de la IP. El segundo objetivo se relacionó con la realización de una intervención grupal, responsabilidad que fue asignada a las investigadoras por la Jefatura Técnica, considerando la necesidad de llevar a cabo este tipo de intervenciones dentro de CIP.

Así, se llevó a cabo el diseño e implementación del “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones” al interior del Centro. Dicho taller se desarrolló en cuatro sesiones, cada una con

una duración aproximada de una hora y treinta minutos, llevadas a cabo una vez por semana. En cada sesión se abordó una temática específica, siendo la primera: Identificación de emociones, la segunda: Reconocimiento de emociones, la tercera: Expresión de emociones y finalmente la cuarta sesión: Técnicas para el manejo emocional. En el taller participaron jóvenes de dos unidades del Centro de Internación Provisoria, conformando dos grupos de siete adolescentes con quienes se llevó a cabo la intervención.

2.2 Problematicación

En relación a los contextos carcelarios -particularmente en el periodo de la adolescencia y referido a las directrices tanto de la CDN y de la LRPA- las medidas que se apliquen a los adolescentes deben apuntar a reinsertar socialmente a estos (Unicef, 1989), cuidando que las sanciones no intervengan de manera negativa en su desarrollo, dado el periodo etario en que se encuentran (Unicef y Corporación Opción, 2009) y garantizando sus derechos, poniendo énfasis en intervenciones socio educativas (Ley N° 20084, 2005). Sin embargo, varias de las condiciones del Sistema de Justicia Juvenil dificultan procesos socioeducativos para los jóvenes (Dionne y Zambrano, 2009), lo que representa una dificultad a la hora de pensar este tipo de intervenciones en contextos privativos de libertad, en donde aumenta la necesidad de dar una respuesta efectiva por parte de los operadores del sistema, en tanto que en los adolescentes se intensifican distintas problemáticas dadas por el encierro (Alarcón y Santibáñez, 2009). Entre estas destacan el síndrome de prisionización, el síndrome amotivacional y las conductas autoatentatorias (Maturana, 2007), además de la personalización del problema dentro de las instituciones, que genera un autoconcepto negativo, lo que reforzaría la identidad delictual (Zambrano y Perez-Luco, 2004).

Lo anterior, además de tener implicancias importantes respecto de los adolescentes, también interrumpe sus procesos de reinserción social (Alarcón y Santibáñez, 2009). De manera que cabe preguntarse por la pertinencia de aquellas intervenciones que identifican al sujeto como el foco del problema, centrándose en sus debilidades y las condiciones desfavorables, promoviendo la lógica de control y considerando a los jóvenes como objetos de sanción penal más que como sujeto de derecho (Pérez, 2009).

A modo de evitar lo anterior, se plantea el uso de intervenciones psicoeducativas, lo cual adhiere al modelo sugerido por las instancias internacionales ratificadas por el país y la Ley N° 20.084. La perspectiva psicoeducativa contempla el periodo evolutivo en que se encuentran las personas con quienes se trabaja, proponiendo intervenciones que sean coherentes y focalizando las necesidades del grupo objetivo (Poulin y Dionne en Pérez-Luco, et al., 2014). De esta forma, la psicoeducación se relaciona con una perspectiva centrada en el sujeto, su familia y su entorno social, proponiendo como forma de resolución de los problemas el promover el desarrollo de los adolescentes (Dionne y Altamirano, 2012; Rojas y Gutiérrez, 2012). Esta es utilizada en el trabajo con personas que no responden de manera adecuada al medio, centrándose en sus fortalezas o recursos positivos para favorecer su adaptación (Pérez-Luco, et al., 2014). De esta manera, la utilización de técnicas que permitan brindar herramientas vinculadas con las necesidades de los jóvenes infractores de Ley, desde una perspectiva psicoeducativa, debieran contemplarse dentro de la oferta programática en los centros privativos de libertad.

A la vez, este tipo de intervenciones se complementan con intervención cognitiva conductual o cognitiva constructivista (Dionne y Zambrano, 2009), lo que finalmente influye en el pensamiento del adolescente, facilitando el éxito de la intervención (Ross en Garrido y Gómez, 1996). En este sentido, y en relación a lo que se ha expresado anteriormente, podría ser beneficioso para el Sistema de Justicia Juvenil poner énfasis en intervenciones positivas, que generen competencia social y que sean pensadas desde la perspectiva cognitiva conductual en complemento de la psicoeducación. Dicho esto, se entenderá la intervención cognitiva conductual como una perspectiva que trabaja en base a técnicas conductuales y que busca modificar los pensamientos, conductas, creencias y emociones, visualizando un cambio posible en la medida que interactúen aspectos ambientales e individuales (Droppelmann y Varela, 2010). Así, el foco principal de estas intervenciones es construir herramientas cognitivas en las áreas en que los jóvenes presentan mayor déficit (Lipsey, et al., 2007).

En relación a lo anterior, las metodologías como el taller, han sido descritas en las Orientaciones Técnicas de los Centros de Internación Provisoria, como parte de la oferta de tiempo libre y recreación, más que como una intervención continua que tiene como finalidad el desarrollo de herramientas que favorezcan la reinserción social (SENAME, 2011). En este sentido, estos se centran en el fomento de la autoeficacia y desarrollo de la creatividad y capacidades cognitivas, asociado a trabajos manuales o actividades artísticas, culturales y deportivas (SENAME, 2011) y no en la promoción de habilidades sociales. Dicho esto, respecto

a los talleres que se realizan en los centros, la mayoría de los jóvenes refiere que realizan actividades muy elementales y poco lúdicas, que no siempre son útiles y que no responden a sus intereses en cuanto a lograr una reinserción social futura (Alarcón y Santibáñez, 2009), lo que deja a entrever una demanda de participación activa por parte de los jóvenes en estas instancias, pidiendo mayores posibilidades para escoger actividades. Por lo anterior, esta situación no se condice con una intervención educativa óptima y tampoco favorece la integración social que está plasmada en la ley (Alarcón y Santibáñez, 2009). Aun cuando se cree que este tipo de metodologías podrían constituirse en una buena herramienta para llevar a cabo intervenciones psicoeducativas óptimas, con foco en la reinserción social.

De esta manera, las intervenciones psicoeducativas serían un aporte en tanto que estas involucren en mayor medida a los adolescentes, que incidan en sus pensamientos y que se desarrollen de manera continua como parte fundamental de su rutina, trabajando con variables individuales y ambientales, que permitan visibilizar al adolescente acerca de los procesos y decisiones que precedieron la conducta criminal (Lipsey, Landenberger y Wilson, 2007). Considerando a la adolescencia como un periodo en el que se integran perspectivas de riesgo, factores protectores y resiliencia, trayectorias evolutivas y las diferencias individuales de cada adolescente en el curso de la vida (Alarcón, et al., 2014), admitiendo la inter-relación entre sus múltiples micro sistemas y los comportamientos que los proveen de experiencias para constituir su propia identidad, interpretando activamente estas, durante el tránsito a la adultez (Alarcón, et al., 2014).

En este sentido, las intervenciones tendientes a conjugar la perspectiva psicoeducativa con el uso de metodologías que contribuyan a la apropiación, el desarrollo de actitudes y competencias que se lleven a cabo de una manera participativa, donde se tenga en cuenta la realidad, cultura y contexto de quienes participen de ella (Guiso, 1999). Sumado al trabajo en torno a la competencia social, que considera la expresión emocional y el autocontrol, sociabilidad, empatía, asertividad, resolución de problemas interpersonales, habilidad para hacer amigos y destrezas académico-sociales (Del Prette y Del Prette en Arce, et al., 2011) se han vinculado al desarrollo de comportamientos prosociales (Arce, et al., 2011), de manera que el trabajo en torno a estas podría favorecer los procesos de reinserción social.

Particularmente en torno al trabajo de las emociones, es importante mencionar que en la etapa en que se encuentran los jóvenes es usual que presenten bajas habilidades de integración

social, de estabilidad emocional, pobre interpretación de los estados afectivos de los demás (Silva-Nova, 2011) y específicamente en población que ha cometido delito, se evidencia mayor dificultad en la expresión emocional y bajo autocontrol (Arce, et al., 2011). De esta manera, es importante evaluar la forma en que los adolescentes -que se encuentran en centros cerrados- reaccionan frente a espacios de aprendizaje en colaboración con sus compañeros, monitores y ellos mismos, en donde se puedan poner en común aspectos de su subjetividad, su historia, cultura y creencias (Guiso, 1999).

Esta instancia fue realizada dentro de la práctica profesional de las investigadoras, abriendo la posibilidad de participar en el proceso de diseño e implementación de una intervención grupal dentro del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, en donde se realizó el “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones”. Lo anterior, brinda una experiencia práctica para conocer las respuestas generadas por un grupo de jóvenes infractores de Ley. La pregunta de la presente memoria, será respondida desde la experiencia del taller, el cual se desarrolló a petición de la institución y acorde a las condiciones de aplicabilidad ofrecidas por el contexto, de manera que si bien, no puede ser medida en cuanto a su impacto - especialmente por la alta rotación de jóvenes en CIP- permite una aproximación a los procesos e interacciones surgidas dentro de un centro cerrado en base a la respuesta de los participantes a dicha instancia y a las percepciones que emergieron de las investigadoras dentro de este espacio. A continuación, se presenta la pregunta guía de esta investigación, a su vez que los objetivos perseguidos.

2.3 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la experiencia de un grupo de adolescentes que han sido imputados por un delito, en el contexto de la implementación de un taller de reconocimiento y manejo emocional, desde la perspectiva de las investigadoras, al interior del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, en el año 2015?

2.4 Objetivo General

Conocer la experiencia de un grupo de adolescentes en conflicto con la ley penal, en el contexto de la implementación de un taller de reconocimiento y manejo emocional, desde la

perspectiva de las investigadoras, al interior del Centro de Internación Provisoria San Joaquín en el año 2015.

2.5 Objetivos específicos

1. Detallar el proceso de diseño e implementación del Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones en el Centro de Internación Provisoria San Joaquín.
2. Describir la respuesta de un grupo de jóvenes del Centro de Internación Provisoria San Joaquín a partir de su participación en el Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones.
3. Sistematizar la experiencia de las investigadoras a partir de su participación en el Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones.
4. Analizar los datos emergidos de la experiencia de los jóvenes y de las investigadoras, a partir de la implementación del Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones.

2.6 Relevancia

La problemática en torno a la reinserción social de los adolescentes y las formas de intervención que se desarrollan en los espacios destinados a esta labor, se configura como un desafío que abarca distintos ejes y que se ha visto atravesada por varios modelos teóricos. De esta manera, la presente memoria se realiza con la idea de que, a través de una experiencia práctica, pueda visualizarse la respuesta de un grupo de jóvenes infractores de ley a la intervención grupal – que en este caso fue un taller- asociada al reconocimiento y manejo emocional, asumiendo esta como una temática que favorece los procesos de reinserción, al contribuir a la competencia social de los individuos, a la vez que regula los procesos de interacción (Greenberg y Paivio, 2000; Arce, et al., 2011). Lo anterior representa un punto importante en el proceso de intervención, considerando que los jóvenes infractores de ley presentan mayores dificultades de expresión emocional, identificación emocional y bajo autocontrol (Arce, et al., 2011).

Desde esta perspectiva, se busca hacer un aporte a la posibilidad de ejecutar intervenciones grupales en Centros de Internación Provisoria, considerando las condiciones contextuales y la disposición de los adolescentes de poder llevar a cabo estos procesos. A la vez, se busca potenciar instancias que puedan generar aprendizajes significativos en los jóvenes, para luego ser aplicados en distintos contextos, y así contribuir al mejoramiento de las herramientas asociadas a las habilidades sociales de estos, lo que en suma puede mejorar la efectividad de estos procesos (Filella, et al., 2008).

Asimismo, se pretende contribuir a la reflexión acerca de prácticas que sitúen al sujeto como protagonista de la intervención y del aprendizaje conjunto de la realidad, más que como mero receptor, buscando rescatar la importancia de su experiencia, cultura, potencialidades e identidad, de manera que sea coherente y sea significativa para los participantes (Quiroga, 1998). Para que de esta manera puedan generar redes de sentido y descubrir los sentidos de los demás en una relación de intercambio (Riaño, 2000).

Dicho esto, es importante poder puntualizar que la temática tanto de emociones, como las relacionadas con procesos de intervención grupal en esta población, son bastante escasas de manera que a nivel teórico, la presente memoria podría servir como un antecedente valioso al poner a disposición los procesos emergentes, las dificultades, las resistencias y las interacciones surgidas en esta instancia. Dicho esto, la experiencia puede ser un aporte al momento de considerar la generación de nuevas intervenciones grupales, teniendo en cuenta las principales ventajas y debilidades del taller, propuestas en esta sistematización.

Finalmente, es relevante precisar que si bien es importante realizar procesos de sistematización para tener antecedentes respecto de prácticas de intervención, también debe considerarse que estas se remiten a un contexto y población particular, en donde se vivencian procesos diferenciados y que, por lo tanto, no pueden ser extrapolados. Asimismo, constituye un material importante, a la vez que refleja los procesos interventivos en espacios privativos de libertad, los cuales en su mayoría se encuentran a disposición -de manera exclusiva- de quienes los implementan, abriendo una mirada que permita socializar este conocimiento, para construir de manera conjunta una forma de mejorar y llevar a cabo este tipo de intervenciones

3. MARCO TEÓRICO

A modo de enmarcar el desarrollo de la presente memoria, se expondrán los conceptos centrales para el entendimiento de la misma, considerando además que esta, en su totalidad corresponde a la sistematización de una experiencia dentro de la práctica profesional, por lo que el desarrollo teórico del concepto de sistematización, adquiere relevancia en esta revisión. Dicho esto, la sistematización considerará como aspecto central, mantener una mirada dialéctica donde se dé cuenta simultáneamente de la teoría y la práctica, es decir, visibilizará tanto el conocimiento como el actuar (Martinic, 1998; Barnechea, González y Morgan, 1994). Entonces, se definirá sistematización como

(...) actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña (Barnechea, et al., 1994, p. 2).

Asimismo, la sistematización desafía al enfoque positivista, en tanto considera al sistematizador como un sujeto que participa en distintos proyectos de intervención en la realidad, con la intención de generar una transformación en la misma, es decir, no es alguien externo y ajeno a la realidad de la acción que quiere representar (Martinic, 1998; Barnechea, et al, 1994). Dicho sujeto, no "(...) recurre a categorías descriptivas externas a la misma experiencia objeto de la reflexión" (Martinic, 1998, p. 2). Es decir, se pretende que durante la misma acción, el sistematizador haga un proceso reflexivo, estando esta reflexión sustentada en conocimientos previos y a la vez, que se generen nuevos conocimientos que emerjan de la práctica misma (Barnechea, et al., 1994). Así, "La sistematización pretende, precisamente, orientar a los profesionales para darle orden y rigor al conocimiento que está en su práctica" (Barnechea, et al., 1994, p. 2).

Se plantean una serie de condiciones y criterios que deben estar presentes en la sistematización: (1) importancia de la dimensión subjetiva del conocer, es decir, que quienes realizan los procesos forman parte y están involucrados en la práctica, (2) los sujetos interpretan la práctica desde diferentes perspectivas, lo que tiene estricta relación con el mundo cultural y

social al que pertenecen; existe un marco o contexto teórico desde el cual se posicionan los sujetos-actores al momento de llevar a cabo una acción, esto explica sus acciones, interpretaciones y sensaciones, (3) dichas prácticas se llevan a cabo en un espacio cotidiano, vale decir, en el día a día donde se produce la vida social y (4) las prácticas de los sistematizadores están articuladas con la de los sectores populares con los que se relacionarán, donde se piensa en sujetos colectivos y no en individuos aislados (Barnechea, et al., 1994).

Acorde a lo anterior, se hace necesaria la vinculación de la investigación social con la sistematización, donde ésta “(...) más que entenderse como una alternativa que rechaza o niega la investigación define una modalidad particular de investigación cuyo objeto es la acción social. Su preocupación es dar cuenta y describir esta acción” (Martinic, 1998, p.6).

Para continuar, se desarrollarán a continuación los ejes temáticos de la presente memoria, siendo los siguientes: Teorías sobre adolescencia, Teoría evolutiva, Criminología evolutiva, Psicoeducación, Intervención cognitivo conductual, Grupalidad, Metodología Taller, Emociones en adolescentes infractores de ley y finalmente, Características contextuales.

3.1 Teorías sobre la adolescencia

En el contexto de esta sistematización los adolescentes que se encuentran en conflicto con la ley penal se posicionan como actores centrales, por lo que para un mejor entendimiento de estos se describirán diferentes perspectivas teóricas respecto de adolescencia, no obstante, y con el objetivo de generar un entramado teórico vasto, se hablará de manera indistinta de adolescencia y juventud. Dicho esto, es necesario operacionalizar el concepto de adolescencia en tanto, representa un constructo importante abordado durante la instancia de Taller, dado que la concepción que se tiene de ésta incide en la manera en que se formula el diseño, considerando al grupo de infractores primeramente como adolescentes, de forma que se debe abordar esta temática como un pilar fundamental para la realización de la intervención.

Si bien se han desarrollado variadas posturas teóricas respecto a adolescencia y juventud, existe consenso entre los autores respecto de concebirlas como momentos claves en los procesos de socialización de los individuos. Aquí, los sujetos se preparan para cumplir con los roles sociales esperados, propios de la vida adulta (Domínguez, 2008). Así también, “(...)

adolescentes y jóvenes deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven” (Domínguez, 2008, p. 69).

Al respecto, existen diferentes perspectivas sobre el tema, donde algunas de estas ponen énfasis en los factores biológicos como determinante de las regularidades de dichos procesos, mientras que otras teorías enfatizan en los condicionantes sociales como elementos decisivos al momento de hablar de procesos de desarrollo y finalmente, aparecen aquellos autores que destacan el rol psicológico como principal determinante (Domínguez, 2008).

Respecto a las primeras -que corresponden a un enfoque biogenético-, se encuentran principalmente las teorías de carácter psicoanalítico tradicional, siendo algunos de sus principales exponentes Sigmund Freud, Stanley Hall, E. Kretschmer y E. Haensch, entre otros (Domínguez, 2008). Para Freud, por ejemplo, la adolescencia se relaciona estrictamente con la etapa genital, donde los cambios biológicos serían determinantes y se encontrarían reducidos principalmente a la maduración sexual, es una etapa donde la sexualidad deja de ejercer presión y se activa la lucha entre el ello y el yo (Domínguez, 2008; Lozano, 2014). Por su parte, Hall plantea que la adolescencia sería un período personal, donde priman las tendencias contradictorias, es decir, es una etapa de transición donde predomina la angustia, la confusión y los estados anímicos cambiantes (Lozano, 2014; Alpízar y Bernal, 2003).

La segunda de dichas perspectivas, corresponde específicamente al enfoque sociogenético, en el cual se “(...) caracterizan estas etapas (adolescencia y juventud) en función de las regularidades que adopta el proceso de socialización del individuo, estrechamente vinculado a las tareas que le plantea la sociedad a cada momento del desarrollo humano” (Domínguez, 2008, p.71). Uno de sus principales exponentes es Kurt Lewin, quien considera que la adolescencia estaría determinada por la posición marginal que ocupa el sujeto en relación a quienes lo rodean, ya que, si bien no pertenece al mundo infantil, tampoco ha alcanzado el status de adulto (Domínguez, 2008). Es esta situación, lo que genera contradicciones en el adolescente, siendo sus conductas, consecuencia de su marcada inseguridad (Domínguez, 2008).

Finalmente, se encuentra el enfoque psicogenético, donde si bien no se niega la importancia que adquiere lo biológico y lo social en estas etapas, pone énfasis en los procesos psíquicos que caracterizan a estas (Domínguez, 2008). Se distinguen tres diferencias entre los

autores, aquellos que se centran en el desarrollo afectivo, otros en el desarrollo cognitivo y algunos en el desarrollo de la personalidad (Domínguez, 2008). Un exponente importante de esta corriente es Erikson, quien concibe a la adolescencia como un periodo crítico dentro del continuo vital, donde prima el concepto de crisis de identidad, el cual sostiene como premisa básica que los adolescentes están continuamente intentando definir una identidad coherente y personal (Lozano, 2014; Duarte, 2000; Pérez-Luco, Alarcón, Lagos, Wenger, Zambrano, Muñoz y Reyes, 2014). Surge así el concepto de moratoria psicosocial, donde se plantea que “La adolescencia se constituye como un tiempo de moratoria para que el joven integre su niñez pasada con las expectativas de futuro” (Delval en Lozano, 2014, p. 28).

Otro autor importante al respecto es Jean Piaget, considerado como representante del enfoque cognitivista, quien enmarca su trabajo en el desarrollo psíquico, poniendo énfasis específicamente en el desarrollo intelectual (Domínguez, 2008; Lozano, 2014; Pérez-Luco, et al., 2014). Aquí, cobra relevancia “la conquista de las operaciones formales”, donde el pensamiento abstracto, hipotético y deductivo sería el que se relaciona estrictamente con la adolescencia, ya que se comienza a complejizar la concepción del sí mismo y del mundo (Domínguez, 2008; Lozano, 2014; Pérez-Luco, et al., 2014).

En la actualidad, se encuentra vigente el modelo ecológico, donde se plantea que para el entendimiento de la adolescencia, deben integrarse “(...) las diferentes influencias sociales, desde los múltiples contextos interactuantes, aportando una comprensión más sistémica y multicausal (circular) al proceso adolescente en diferentes familias, comunidades y culturas” (Bonfenbrener en Pérez-Luco, et al., 2014, p. 20). Asimismo, dicho modelo va más allá del desarrollo de la personalidad y apunta a investigar factores y contextos de riesgo, como también aquellos elementos que facilitan un adecuado desarrollo en la adolescencia; propone además el estudio particular de los adolescentes en contextos específicos del desarrollo y así dejar de considerar la adolescencia de forma general y abstracta (Bonfenbrener en Pérez-Luco, et al., 2014). Sumado a lo anterior, Rice (2000) agrega la importancia que ha tenido la influencia de las comunicaciones –la llamada revolución informática- donde se presenta al adolescente una sociedad cada vez más impersonal.

Finalmente, aparece fuertemente -como factor que influye en la adolescencia- el estrés psicosocial al que se ven expuestos los jóvenes constantemente, el cual se entenderá como

“(…) la presión por hacerse mayores en las condiciones actuales de la sociedad moderna caracterizada por una parte por debilitamiento de la estructura familiar, dura competencia en la enseñanza y en lograr trabajo remunerado futuro, junto a una mayor oferta de diversos productos y opciones de diversión, entre ellos, el alcohol y variadas drogas” (OMS; Ávila, Jiménez-Gómez y González en Pérez-Luco, et al., 2014, p. 21).

El factor antes mencionado, incrementa cuando existen condiciones de pobreza, sumado a la fragilidad emocional -característica de este periodo de vida- donde están habitualmente presentes la ansiedad y la depresión, además de precarios recursos personales orientados a la adaptación social (OMS; Ávila, Jiménez-Gómez y González en Pérez-Luco, et al., 2014).

3.2 Teoría evolutiva

La teoría evolutiva, adquiere relevancia en el desarrollo del presente trabajo ya que las diferentes perspectivas proporcionan un posicionamiento respecto de cómo se entiende la adolescencia y los procesos vividos durante esta, relacionados con el periodo etario en el cual se encuentran los adolescentes infractores de ley.

De esta manera se puede señalar que la sociedad incentiva a los adolescentes a definir sus expectativas e intereses, a través de la incursión en la autonomía, la integración e identificación a grupos de referencia, particularmente a grupos de pares propios de la cultura juvenil; considerando esto como propio del proceso en que los jóvenes hacen su transición a la vida adulta (Alarcón, Pérez-Luco, Wenger, Chesta, Lagos, Salvo, Báez y Berríos, 2014). No obstante, en este proceso se pueden presentar ciertas dificultades, al momento en que dichas fuentes de identificación “(…) emergen en un contexto contradictorio, a veces paradójico, donde se ofrece acceso a la información, pero con importantes inequidades en torno a las oportunidades y competencias para lograr niveles de bienestar social y económico” (Alarcón, et al., 2014, p.11). Sumado a esto, se encuentran las dificultades propias de alcanzar la autonomía junto con la independencia económica, ya que se genera un proceso problemático para los adolescentes de sectores marginados, lo que podría posibilitar el ejercicio de comportamientos antisociales, para acceder a los bienes valorados como necesarios para el éxito social (Alarcón, et al., 2014).

Teniendo en consideración lo descrito anteriormente, es que en la actualidad, las investigaciones sobre adolescencia toman otro rumbo, desde donde emerge una de las principales perspectivas: el contextualismo evolutivo (Crockett y Crouter en Alarcón, et al., 2014). Este deriva principalmente del modelo Ecosistémico de Bronfenbrenner (descrito anteriormente), junto con los aportes del modelo del Curso de la Vida, donde se introduce el concepto de trayectorias evolutivas (Alarcón, et al., 2014). Asimismo, en el contextualismo evolutivo se integran entonces: “(1) la perspectiva de riesgo, factores protectores y resilientes, (2) las continuidades del desarrollo a través del concepto de trayectorias evolutivas y (3) las diferencias individuales en el curso de la vida” (Alarcón, et al., 2014, p. 11).

Como se mencionó anteriormente, bajo esta perspectiva adquiere importancia la necesidad de conocer a los adolescentes en contextos naturales y la inter-relación entre los distintos micro-sistemas (familias, pares, entorno económico y cultural de los jóvenes) (Bronfenbrenner en Alarcón, et al., 2014). Y por otro lado, se hace relevante el concepto de trayectorias evolutivas, las cuales se entenderán como

(...) una secuencia más o menos regular de comportamientos realizados por los jóvenes, los que proveen las experiencias sobre las cuales construyen su identidad. Las trayectorias evolutivas adolescentes se pueden conceptualizar como adaptativas o desadaptativas, dependiendo del impacto que provoquen en el entorno, en la construcción de sí mismo y en su proyecto vital” (Compas, Hinden y Gerhardt en Alarcón, et al., 2014, p. 12).

En suma, el abordaje de la adolescencia desde este enfoque, facilita la visualización de los jóvenes en variados entornos, permite también la interpretación activa de sus experiencias durante su tránsito a la adultez (Alarcón, et al., 2014). Esto se torna gravitante, al considerar que existen variadas perspectivas que no consideran que “(...) el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu en Duarte, 2000, p. 63). Además, al considerar a este grupo social y a sus producciones como carente, altamente peligrosas y tratando constantemente de invisibilizarlos – sacándolos del presente- situándolos solo como existentes en su futuro de adultos, se cae en una matriz de entendimiento llamada adultocentrismo, al momento en que se “(...) sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe

hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado [...] reproducción de la familia, participación cívica, etc.)” (Duarte, 2000, p. 67).

Dicho todo esto, Duarte plantea 4 puntos centrales para abordar la adolescencia: (1) “(...) necesidad de aprehender a mirar y conocer las juventudes, en tanto portadoras de diferencias y singularidades que construyen su pluralidad y diversidad en los distintos espacios sociales”, (2) “(...) la necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde el mundo juvenil, que permitan recoger la riqueza de la pluralidad ya mencionada”, (3) “(...) la vinculación directa e íntima con el mundo juvenil, múltiple y plural, como condición de la generación de conocimiento comprensivo en nuestro continente” y finalmente, (4) se plantea la necesaria construcción de conceptos en torno al mundo juvenil, no en la pretensión de generar categorías totalizantes y universalizadoras, sino conceptos dinámicos y flexibles (2000, pp. 72-73).

3.3 Criminología Evolutiva

En relación al contexto de desarrollo del Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones, es importante considerar aspectos ligados a la visión que históricamente se ha formulado en relación a la infracción de ley en la adolescencia, en cuanto a que representa una temática que es relevante toda vez que se trabaja con este tipo de población, dadas sus características particulares.

Sumado a lo antes expuesto respecto a teoría evolutiva y considerando la necesidad de un abordaje multidisciplinario del contexto adolescente en infracción de ley, deben incluirse los desarrollos de la criminología evolutiva respecto a carreras delictivas (Farrington; Moffitt en Pérez-Luco, et al., 2014). Así, para comprender las causas del delito y desarrollar ciertas medidas para prevenirlo, es necesario el estudio de la evolución del comportamiento delictivo a lo largo de la vida de los adolescentes, lo anterior tiene cabida a partir de la criminología evolutiva, desde la cual se han revelado resultados consistentes respecto a indicadores de poder predictivo para persistencia, así como también para desistimiento (Pérez-Luco, et al., 2014).

Desde esta mirada, se establece que los adolescentes son responsables de un gran número de delitos cometidos y según se van haciendo mayores, van cometiendo más delitos; así como cuando pasan al grupo de adultos, esta proporción decrece (Serrano, 2011; Pérez-Luco,

et al., 2014). Es decir, a partir de cierta edad, los grupos de adolescentes experimentan cada vez más detenciones, al ser esta una etapa muy sensible a la influencia social, esto continuaría hasta alcanzar determinada edad que en este caso sería hasta los 18 o 19 años aproximadamente (Serrano, 2011; Pérez-Luco, et al., 2014). Sin embargo, al llegar a esta edad, experimentan cada vez menos detenciones, este patrón ha sido descubierto en numerosas investigaciones descriptivas de carácter longitudinal (Serrano, 2011; Pérez-Luco, et al., 2014).

A la inversa, “(...) el desistimiento delictivo es un proceso en el que un adolescente con reiterados comportamientos antisociales, reduce esta actividad llegando a un nivel bajo o insignificante durante un período de tiempo prolongado” (Laub y Sampson en Pérez-Luco, et al., 2014, p. 32). Se establecen dos tipos de factores vinculados, aquellos llamados factores protectores, que corresponden a condiciones personales y/o del contexto, que permitirían reducir la desadaptación social y por otro lado, los factores de riesgo criminógenos, que al contrario, sostendrían la conducta delictiva (Pérez-Luco, et al., 2014). Los factores antes descritos incluyen diversos cambios en los adolescentes, como: en el sentido de identidad personal, actitudes y creencias, capacidades psicológicas o cambios en el contexto social; estos pueden variar debido al tránsito a la adultez temprana o como consecuencia de la exposición a diversas intervenciones que modifiquen los factores de riesgo (Pérez-Luco, et al., 2014). De esta forma, diversos autores y autoras enfatizan en que existen eventos en las vidas de las personas, que pueden influir en cambios decisivos en las trayectorias vitales, incluyendo de esta misma forma, sus carreras delictivas (Serrano, 2011). Diversas teorías y modelos criminológicos intentan explicar aquellas consideraciones referidas a la edad y a la vida de los adolescentes como procesos flexibles, a esto se le conocerá como criminología evolutiva o del desarrollo, se revisarán algunas de estas a continuación (Serrano, 2011).

Modelo de Riesgo Necesidad Receptividad, RNR: este modelo se basa en la evidencia aportada por instrumentos de primera y segunda generación, que buscan “evaluar los riesgos criminogénicos estáticos y dinámicos que mejor pueden predecir la reincidencia en adultos y posteriormente en población juvenil” (Pérez-Luco, et al., 2014, p. 32). Este modelo evoluciona posteriormente a instrumentos de tercera y cuarta generación, con cinco principios que orientan la evaluación: riesgo, necesidad, receptividad, juicio profesional, integridad terapéutica. Se pone énfasis en la introducción de un concepto dinámico de evaluación (Pérez-Luco, et al., 2014).

Propuesta del desarrollo de comportamientos antisociales limitados a la adolescencia y persistentes a lo largo del curso de la vida: utiliza como punto base, la correlación entre delito y edad y la dificultad para explicar la curva de la edad asociada al delito; además, propone hacer la distinción entre infractores con actividad delictiva limitada exclusivamente a su adolescencia, versus aquellos infractores persistentes que delinquen a lo largo de su vida (Serrano, 2011). De esta forma, aquellos que dejan de delinquir hacia el final de la adolescencia, responderán a causas específicas de este periodo, no así quienes continúan haciéndolo, ya que las causas de este tipo de delincuencia se ubicarían en su infancia (Serrano, 2011). Así, la autora de dicha teoría, Moffit, "(...) reconoce que las tendencias delictivas no quedan fijadas de forma más o menos determinista [...] sino que acontecimientos de la vida de las personas son decisivos para las carreras delictivas" (Serrano, 2011, p. 13).

Modelo Multidimensional de Trayectorias Adolescentes, MMTA: este modelo se centra principalmente en la delincuencia juvenil, considerándola como el proceso a través del cual el adolescente se desvincula de los espacios de socializaciones entendidos como convencionales, así desarrolla conductas de riesgo y desafía lo socialmente esperado, viviendo experiencias riesgosas que lo contravienen (Pérez-Luco, et al., 2014). Lo anterior, se justifica y valida por la propia experiencia del adolescente, terminando en la consolidación de una identidad delictiva (Pérez-Luco, et al., 2014). De esta forma, las trayectorias evolucionan considerando lo siguiente: comportamiento a través del tiempo, características personales del individuo, condiciones del contexto y finalmente, la interpretación subjetiva de las experiencias vividas (Pérez-Luco, et al., 2014). La trayectoria desadaptativa puede ser observada en retrospectiva, lo que permitiría establecer cómo ha sido la evolución de esta y así intervenir antes de la consolidación de la misma (Pérez-Luco, et al., 2014).

Finalmente, desde una perspectiva dinámica, variados autores sugieren que diferentes acontecimientos de la vida de los adolescentes, pueden llevar al desistimiento de la conducta infractora, pero dicho resultado dependerá en su mayoría, de los cambios cognitivos de los jóvenes (Giordano, Cernkovich y Rudolph en Pérez-Luco, et al., 2014). Asimismo, se establece que esta decisión de cambio, debe traducirse en un cambio de rutina y también una modificación de los patrones de asociación a pares antisociales y consumo de drogas (Pérez-Luco, et al., 2014). Lo anterior puede llevarse a cabo, a través del desarrollo de actividades estructuradas que los mantengan utilizando el tiempo de manera prosocial, para esto se requiere que los adolescentes estén motivados a dicho cambio (Pérez-Luco, et al., 2014).

3.4 Psicoeducación e intervención cognitivo conductual

En el plano de la realización del Taller dentro de CIP San Joaquín, es importante que este se adscriba a una perspectiva que dé cuenta de un marco que comprenda el periodo evolutivo en el cual se encuentran los jóvenes, y a su vez permita flexibilidad y variedad de actividades en torno a los sujetos con los cuales se trabaja, reconociendo sus particularidades y potencialidades. Por otra parte, el desarrollo de dichas actividades debe basarse en un modelo teórico que otorgue sustento y coherencia a la intervención de manera que pueda incidir en los sujetos de forma efectiva.

En ese sentido, la psicoeducación considera el proceso de desarrollo del adolescente como prioritario al momento de la evaluación e intervención, este se hace habitualmente a través de la herramienta de evaluación del potencial de adaptación o PAD (Poulin y Dionne en Pérez-Luco, et al., 2014). El método de intervención común en todas las unidades experimentales, es el método psicoeducativo, complementado con un modelo de intervención cognitiva, ya sea de tipo conductual o constructivista (Dionne y Zambrano, 2009).

Respecto a la perspectiva psicoeducativa esta se encuentra centrada en el joven como persona, en su familia y a la vez en su entorno social (Dionne y Altamirano, 2012). Se preocupa de forma primaria del adolescente y sus particularidades e intereses y lo pone al centro del sistema; de esta forma, la única manera de resolver las crisis individuales de estos es a través de la promoción de su desarrollo (Dionne y Altamirano, 2012; Rojas y Gutiérrez, 2012). Dicho aquello, la psicoeducación sería un modo estructurado de comprender y resolver los problemas que tienen aquellas personas –en este caso adolescentes infractores de ley- que no responden adecuadamente a las exigencias del entorno (Pérez-Luco, et al., 2014). Por esto, dicho modo debe centrarse en las “(...) interacciones humanas en su contexto de ocurrencia (perspectiva sistémica y ecológica), apoyándose en las fortalezas o recursos positivos de las personas (potencial de adaptación o PAD) para favorecer un cambio adaptativo” (Pérez-Luco, et al., 2014, p. 37).

El enfoque psicoeducativo tiene dos grandes postulados, el primero de estos hace alusión a la visión del ser humano como único y como acreedor de potencialidades propias de él, es por lo mismo, que no se desconoce que en ciertas circunstancias los sujetos puedan presentar retrasos en su desarrollo (Dionne y Zambrano, 2009). Esta concepción ve en el ser humano la

capacidad de poder gestar cambios y transformaciones a pesar de las dificultades que se puedan presentar, en este caso, la acción psicoeducativa pone énfasis en las fuerzas de las personas, para superar este retraso y continuar con un desarrollo adaptativo (Dionne y Zambrano, 2009). El segundo postulado dice relación con el educador u operador social, quienes serían las personas capaces –a través del vínculo- de promover los procesos de cambio y desarrollo, poniendo énfasis en la calidad de la relación y los espacios cotidianos de aprendizaje y desarrollo de competencias (Dionne y Zambrano, 2009; Pérez-Luco, et al., 2014). Dicho de otra forma, se asume a los adolescentes como sujetos activos en su desarrollo y a los educadores como “una suerte de “palanca” que estimula múltiples esquemas de conducta que le permiten a un sujeto usar de mejor forma su potencial, enriquecer su campo de experiencia y responder más apropiadamente al entorno” (Dionne y Zambrano, 2009, p.68).

La psicoeducación comprende tres elementos centrales: el sujeto mismo, el educador y los objetivos perseguidos (Dionne y Zambrano, 2009; Pérez-Luco, et al., 2014). Respecto del operador social, este requiere de competencias formales y especializadas, las cuales se dividirán principalmente en cuatro: (1) Saber básico o “conocimientos formales” que corresponde al saber científico, proveniente principalmente de la psicología, pedagogía, educación, biología y sociología, el cual está modulado por la experiencia del educador; (2) Saber hacer o “habilidades profesionales” que dice relación con las ocho habilidades básicas que debe manejar un educador, para hacer re-adaptativa la intervención con el adolescente: observación, evaluación, animación y planificación, entre otras; (3) Saber ser o “actitudes profesionales” que corresponde a seis habilidades personales para relacionarse con otro, dentro de las cuales, las más importantes son la empatía, la consideración y la confianza en el otro y en su capacidad para desarrollarse y finalmente, (4) Saber existir o “posición ante la vida” que tiene relación con la moral y la ética del educador, donde se destacan variados valores humanistas como solidaridad, respeto a los derechos humanos, entre otros (Dionne y Zambrano, 2009; Pérez-Luco, et al., 2014).

Lo anterior, en contraposición a lo empleado habitualmente en Régimen Cerrado en Chile, que funciona principalmente bajo la lógica del modelo de control, el cual termina generando condiciones que refuerzan la prisionización (Dionne y Zambrano, 2009). Aquí, se logran vislumbrar esfuerzos por reforzar la seguridad estructural de los recintos privativos de libertad, sin embargo se pone poco énfasis en promover “seguridad dinámica”, esto es, entre otras cosas “capacidad para contener, preocupación por la equidad [...] esfuerzo para evitar luchas y abuso

de poder, énfasis en los valores de la convivencia, todo lo cual exige la presencia de equipos competentes además de condiciones de arquitectura apropiadas a una labor educativa” (Dionne y Zambrano, 2009, p. 64).

En cuanto al éxito de la intervención, variados autores consideran una característica en común -para que esta funcione- que se oriente a tener algún impacto en el pensamiento del adolescente, es decir, no sólo apelar a los sentimientos, conductas, educación, entre otros, si no también a su cognición (Ross en Garrido y Gómez, 1996). Así, en complemento con otras técnicas, emerge la perspectiva cognitivo conductual o la técnica cognitivo constructivista, como se mencionó anteriormente (Garrido y Gómez, 1996).

En cuanto a la intervención cognitivo constructivista, esta “(...) se basa en el postulado de que el sentido de la ayuda mutua y de la justicia, no pueden aprenderse por sermones, sino más bien viviendo en un medio que está en búsqueda de la justicia y la democracia” (Dionne y Zambrano, 2009, p. 62). De esta forma, la conducta delictiva se explica principalmente por un retraso en la adquisición de competencias sociales de los adolescentes, debiendo desarrollarse una intervención intensiva llamada “comunidad de ayuda mutua y de justicia” (Dionne y Zambrano, 2009). Es decir, que entre jóvenes y educadores se construya un ambiente donde todos son iguales en su calidad de persona, donde se cree una atmósfera democrática, en la cual se desarrollen distintas actividades para el aprendizaje de los jóvenes, primando la concepción de comunidad antes que lo individual (Dionne y Zambrano, 2009).

Sin embargo, adquiere vital relevancia la intervención cognitivo conductual, la cual según la evidencia empírica es la que revela mayor efectividad en la intervención, al menos en población masculina (Pérez-Luco, et al., 2014; Droppelmann y Varela, 2010). Donde se destaca principalmente “el rol que desempeña la cognición en el ajuste conductual y emocional del individuo” (Garrido, 2005, p. 55). Dicho esto, “Esta teoría incorpora tanto las técnicas conductuales de modificación de la conducta, como los pensamientos, las actitudes, las creencias y las emociones, entendiendo que para que se produzca un cambio, median no sólo aspectos ambientales, sino también los individuales” (Droppelmann y Varela, 2010, p. 15). En ese sentido, los programas para infractores de ley, ponen énfasis en la responsabilidad individual y en tratar de enseñar a los adolescentes, para que estos comprendan los procesos y decisiones que precedieron la conducta criminal (Lipsey, Landenberger y Wilson, 2007).

De esta forma, las intervenciones cognitivo conductual, emplean una serie de técnicas con el objetivo de construir herramientas cognitivas en las áreas en que los jóvenes presentan mayores déficit o bien presentan algunas distorsiones (Lipsey, et al., 2007). Según Stephenson, Giller y Brown (en Droppelmann y Varela, 2010), se recomienda que la intervención se centre principalmente en: (1) Manejo de la agresión: donde se fomenta la adquisición de respuestas que sean efectivas en situaciones estresantes, a través de enseñar a los adolescentes a reconocer qué elementos son los que gatillan en ellos respuesta desadaptativas, para la reducción de estas. (2) Reestructuración cognitiva: el énfasis se pone en el trabajo de las distorsiones cognitivas que llevan a errores en la percepción de diferentes situaciones, enseñándoles a los jóvenes a reconocer y modificar dichas distorsiones que desencadena la conducta antisocial. (3) Habilidades sociales: enseñan principalmente habilidades interpersonales como por ejemplo, a interpretar y reaccionar frente a la conducta de otros, se promueven habilidades comunicacionales y conductas prosociales. (4) Habilidades cognitivas: para mejorar la capacidad de razonamiento, reducir impulsividad y toma de decisiones. (5) Modificación conductual: donde se utilizan mecanismos de incentivo para fomentar algunas conductas. (6) Razonamiento moral: se trabaja aquello que es adecuado o inadecuado en diferentes situaciones asociadas a comportamiento delictivo. (7) Prevención de recaídas: lo que se busca es crear conciencia en los adolescentes, respecto a aquellas situaciones que predisponen la conducta delictual, para que puedan identificarlas y reducir las conductas. Y finalmente, (8) Impacto en la víctima: donde se tratan principalmente las consecuencias que tiene el comportamiento desadaptativo del adolescente en los demás.

3.5 Grupalidad y Metodología Taller

El concepto de grupalidad se vincula de manera estrecha con la metodología taller, de manera que el desarrollo de ambas perspectivas es fundamental para la comprensión del trabajo desarrollado en la presente memoria. En el transcurso de los talleres se conforman diversos procesos entre quienes participan dentro de esta instancia, así es importante delimitar el constructo de grupo, para de esta forma dar cuenta de los fenómenos surgidos mediante esta modalidad de intervención. Por otra parte, la metodología taller otorga un marco de referencia ligado al diseño y e implementación de dichas instancias, constituyéndose como un eje central para la sistematización de la experiencia.

En este sentido es importante delimitar el desarrollo histórico que se ha hecho de los grupos dentro de la psicología social. Este, parte con la polémica en torno a existencia de entidades supraindividuales. Estas fueron desarrollándose a través de los años, caracterizando a los grupos en primera instancia como un “sistema organizado de fuerzas que tiene vida propia, un poder de moldear a los componentes individuales y un poder de perpetuarse como un sistema idéntico a sí mismo sujeto sólo a un cambio gradual” (Huici, 2012, p. 29). En respuesta a esta visión de la relación grupo-individuo, se plantea la posición individualista que niega la existencia de entidades supraindividuales, independientes y distintas a la suma de los individuos, a la vez que propone que este tipo de teorías “Distraen la atención del verdadero lugar de causa y efecto esto es, el mecanismo de conducta del individuo” (Allport en Huici, 2012, p. 29) constituyendo la falacia de grupo (Huici, 2012).

Siguiendo con la discusión, se trata de conciliar estas dos posturas extremas, desde una definición que pone énfasis en la interacción, lo que implica reciprocidad y un campo compartido, apuntando al carácter real del grupo y haciendo la distinción entre las leyes que rigen al grupo y a sus componentes, considerando que “(...) los fenómenos de grupo son tanto un producto como la condición de las acciones de los individuos” (Asch en Huici, 2012 pp. 29-30). Finalmente, Tajfel y Turner, proponen un enfoque diferente mediante la perspectiva de Identidad Social, analizando los procesos por los cuales el individuo y su comportamiento adquieren carácter colectivo al compartir identidad social y diferenciación con otros grupos, dando cabida también a la dimensión intergrupala (Huici, 2012).

De esta manera, y considerando lo anterior la definición de grupo dentro de la literatura es problemática, ya que no existe consenso entre qué significa grupo, usando la palabra para “Denotar una gran variedad de cosas diferentes con relativamente poca especificación de su significado exacto” (Festinger en Huici, 2012, p. 36). Por lo tanto, existen varias definiciones de grupo que Turner clasifica según su caracterización, identificando tres tipos de definiciones: Las primeras aluden a la identidad de los miembros del grupo, quienes se identifican socialmente como pertenecientes a este o una categoría social y en concordancia con esto transforman su comportamiento de individual a colectivo (Huici, 2012). Otras, ponen énfasis en la interdependencia en donde el grupo “es concebido como un todo interrelacionado del que cada miembro es una subparte, y cualquier cambio afecta al conjunto” (Huici, 2012, pp. 37) según ésta definición también se considera la interdependencia en el logro de metas y necesidades (Huici,

2012). Las últimas, se centran en la estructura social de grupo, poniendo atención en las funciones, relaciones de roles entre los miembros y las normas que regulan a estos (Huici, 2012).

Relacionado con lo anterior, Wilder y Simon (en Huici, 2012) plantean que existen dos definiciones de grupo: la categorial y la dinámica. La primera se basa en la semejanza definiendo la pertenencia al grupo al compartir una serie de propiedades, de manera que el miembro individual representa a la categoría y sus características, además señala que el grupo no puede mantener características ajenas a alguno de sus miembros, que se pierden los detalles individuales y se añade información adicional a través de las expectativas asociadas a dicha categoría (Huici, 2012). La segunda se basa en la interacción, postulando que los grupos surgen de la relación e interacción entre sus miembros, el ajuste de los miembros depende de cómo se desenvuelvan dentro de la estructura, no pudiendo inferir características del grupo a partir de un solo miembro (Huici, 2012). Este es concebido como más que la suma de sus partes y resultan más fáciles de percibir que los grupos categoriales (Huici, 2012).

Como se puede advertir, lo anterior denota distintos niveles de pertenencia a grupos, lo que más adelante fue investigado por Lickel (en Huici, 2012), quien realizó una tipología de grupo basada en la percepción de una muestra de sujetos. Las percepciones de las personas según los grupos de pertenencia arrojaron cuatro categorías de grupo según la duración, tamaño, límites, interacción, objetivos, resultados, importancia y semejanza (Lickel et al. en Huici, 2012). Los grupos de intimidad son de larga duración, tamaño pequeño, limitados, de alta interacción e importancia y semejanza media alta; los grupos de categoría tienen duración larga, son grandes, poco permeables e interactivos, medianamente importantes y la semejanza es media baja; los grupos de asociación laxa son de corta duración, de tamaño medio grande, de alta permeabilidad y baja interacción, su importancia es media y la semejanza media baja (Lickel et al. en Huici, 2012). Finalmente, los grupos de tarea tienen una duración y permeabilidad moderada, un tamaño pequeño, la interacción e importancia es moderada alta y la semejanza es media (Lickel et al. en Huici, 2012). Es importante señalar que los objetivos y resultados son comunes para estas cuatro categorías de grupo (Lickel et al. en Huici, 2012).

En cuanto a los grupos de tarea, se han desarrollado distintas metodologías y técnicas grupales que profundizan en la importancia de la experiencia, cultura, historia, potencialidades e identidad de las personas con quienes se trabaja, otorgándoles protagonismo en el aprendizaje de la realidad (Quiroga, 1998). En esta línea, se desarrollan nuevos posicionamientos en torno a

los procesos grupales como el de Enrique Pichón Riviere y Paulo Freire, quienes han desarrollado postulados sobre grupalidad, en donde al ponerse en común distintas miradas que surgen de la relación entre los participantes, se generan contrastes, diferencias, heterogeneidad y se permite descubrir relaciones que hasta el momento no están visibilizadas (Quiroga, 1998). El aprendizaje desde esta perspectiva (grupal) es fundamental en la constitución del psiquismo, siendo una forma de relación entre el sujeto-mundo, sujeto-realidad, mundo interno-mundo externo (Quiroga, 1998). Otro aporte teórico en esta línea es el planteado por el constructivismo sociocultural el que afirma que todo aprendizaje es social y mediado (Zañartu, 2002).

El proceso de aprendizaje “Permite intercambio de información, de experiencias vitales, la confrontación de estilos de aprendizaje. Información y experiencia que pueden ser procesados y articulados en una síntesis grupal enriquecedora para todos y cada uno de los integrantes” (Quiroga, 1998, p. 29). Consiguiendo que los conceptos que se discuten vayan haciéndose más concretos y reales a través del diálogo grupal, desde donde se produce la conceptualización, y de esta forma se desdibujan o desjerarquizan las relaciones entre quien enseña y quien aprende, generando un nuevo aprendizaje producido por el grupo (Quiroga, 1998). En concordancia con esta idea, Zañartu (2012) valida el aporte de dos o más personas que trabajan simultáneamente, señalando que tiene un resultado más enriquecido y acabado que la propuesta individual, ya que se ponen en juego distintos tipos de interacciones que conllevan a negociaciones y diálogos que dan origen a un conocimiento nuevo.

En relación con las ideas planteadas por las autoras anteriores, se señala:

“Esa construcción que el grupo realiza no va a ser más la reconstrucción del panel en sí, sino algo mucho más rico porque hay un enriquecimiento de las experiencias y de las impresiones que cada uno trajo. El producto final es un producto enriquecido respecto de lo que fue el detonante y ese producto pasa a ser propiedad del grupo y al mismo tiempo propiedad de cada una de las personas que componen el grupo” (Giffoni en Quiroga, 1998, p. 80).

Según el pensamiento de Paulo Freire, y en relación a la desjerarquización de la relación de aprendizaje en grupo se señala que “nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo” (Darcy en Quiroga, 1998 p. 36). Esto apunta principalmente a la idea de la educación como un desafío para todos los participantes involucrados en la situación,

implicando la propia realidad de los sujetos, con sus problemas, inquietudes, angustias y aspiraciones. Lo que se da en la relación de intercambio con el otro no es unidireccional, sino que al estar mediada por el contenido hace a todos los participantes sujetos de educación (Quiroga, 1998). Así, de manera conjunta -intercambiando sus conocimientos y vivencias- se elaboran teorías sobre la realidad, que nacen desde sus propias visiones y percepciones (Barreto en Quiroga, 1998) lo que deriva en la idea de que no es posible enseñar sin aprender, sin conocer la realidad del grupo con el cual se va a trabajar (Darcy en Quiroga, 1998).

Además, de las visiones acerca de los procesos grupales y educación planteadas por Freire y Pichon-Riviere, también puede mencionarse el concepto de aprendizaje colaborativo que se centra en que el aprender en red se da en un entorno conversacional (Zañartu, 2002). Este se basa en los postulados de Vygotsky, sobre la premisa de que aprender es por naturaleza un fenómeno social y que la adquisición de conocimientos nuevos es por la interacción de gente que participa en un dialogo (Zañartu, 2002).

Desde esta perspectiva el aprendizaje es visualizado como un proceso dialéctico y dialógico, en donde se generan contrastes entre los distintos puntos de vista y se busca llegar a un acuerdo (Zañartu, 2002). De igual manera, en el proceso de reflexión se pueden contraponer los puntos de vista del mismo sujeto que reflexiona, incluyendo dentro del proceso de aprendizaje, el diálogo personal e íntimo consigo mismo (Zañartu, 2002). En concordancia con lo anterior, esta construcción que se da en la interacción con otros es compleja, ya que se presentan avances, retrocesos, obstáculos, resistencias, confusión y dudas sobre la tarea que se está ejecutando y lo que se está haciendo (Giffoni en Quiroga, 1998). Lo anterior responde a la lógica de que todo proceso de cambio genera ansiedad, ya que implica la pérdida de algo establecido (Cunha en Quiroga, 1998).

Por otra parte, existen metodologías cualitativas de investigación (Riaño, 2000) que reflejan de manera práctica los principios presentados anteriormente. Dentro de estas se encuentra el taller, el cual “Es reconocido como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Guiso, 1999, p. 141). Es importante pensar el taller como un grupo de trabajo, que está localizado en un espacio y tiempo determinado, es decir, un aquí y un ahora en donde los integrantes adquieren carácter de colectividad y se constituyen como un grupo local y transitorio, por el período en que

dura el taller, incluyendo también a la persona que está investigando (Riaño, 2000). En relación a esto, se puede señalar que el taller como dispositivo de investigación fisura la autoridad que se atribuye a los investigadores, democratizando el espacio y construyendo sujetos de conocimiento y acción que se benefician con los productos de dicha investigación (Guiso, 1999).

El taller se relaciona experiencial y conceptualmente con el hacer y el procesar con otros (Guiso, 1999), durante este se generan relaciones y reacciones, que al igual como se puso de manifiesto anteriormente, puede conllevar resistencias en lo individual y grupal, ya que en el taller se trabaja desde estos dos niveles en una dinámica relacional (Riaño, 2000). De manera que se generan nudos de relaciones desde el decir, el hacer y la interacción, construyendo una red de sentido y de descubrimiento de los sentidos de otros (Riaño, 2000). Así, el taller es un espacio de producción, ya sea de elementos materiales y tangibles, como en lo simbólico (Riaño, 2000). Otro producto que puede mencionarse en relación a los talleres, es el conocimiento que es generado al “(...) circular narrativas, intercambiar puntos de vista, negociar significados, llegar a consensos interpretativos u observacionales, pasando por las discusiones, los momentos de silencio, los estallidos (risas, rabia, lágrimas, dispersión), los conflictos y por lo que sucede al margen del taller” (Riaño, 2000, p. 148).

Respecto de las relaciones significativas que se dan en el taller, se definen seis elementos que dan cuenta de estas y que permiten acercarse a la estructura, las relaciones sistemáticas y los puntos claves de este dispositivo (Guiso, 1999, p. 144). Estos son según Guiso (1999):

Poder: En el taller, se dan formas plurales de ejercicio de poder por parte de los participantes, el ejercicio de este se da por medio de interacciones democráticas, donde se gesta una relación emancipadora con el saber, de manera que se rompe el autoritarismo del investigador por sobre los demás sujetos.

Ético: Existe una construcción plural de la norma, es decir el taller es consensuado. En el desarrollo de este se asume la fiabilidad y provisionalidad de saberes, considerando al sujeto en su capacidad de expresión y construcción discursiva de la norma.

Interacción: Reconoce la diversidad y desde esta propicia el encuentro entre los participantes del taller dando pertinencia, contextualizando, validando y legitimando el proceso de creación y producción de saber.

Saber: Este dispositivo asume el constructivismo dialógico, expresa y condensa significación y sentido y las representaciones elaboradas por los sujetos durante sus vidas.

Subjetividad: Aporta el mundo vital de los sujetos, sus saberes y experiencias, además de la posibilidad de deconstruir, recuperar, reconstruir, proyectar y expresar su historia, y la creación de conocimientos desde la diversidad, es decir en conjunto con los demás miembros del grupo.

Por otra parte, existen distintos ámbitos configurativos del taller que se encuentran interrelacionados entre sí, y que permiten que sea visualizado como metodología de investigación: (1) El ámbito emocional, dice relación con el reconocimiento de significados, interpretación y establecimiento de las relaciones, las emociones respecto a otros sujetos, situaciones y acontecimientos que permiten ponerse en situaciones hipotéticas facilitando la intencionalidad del quehacer de la investigación. (2) El ámbito intencional, señala que todo dispositivo es una práctica social intencionada, lo que definiría al taller como un esfuerzo por conseguir construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y en sus prácticas. Sin embargo, los fines pueden ser flexibles, mutables y perfectibles ya que se basa en la interacción. (3) El ámbito dramático, se basa en que los procesos, medios y contenidos se ponen en “escena” para poder trabajar en base a estos y apropiarlos como conocimiento nuevo. (4) El ámbito conversacional configura al taller como un dispositivo abierto, sin técnicas inflexibles que impiden al investigador ser investigado, lo que hace del taller un dispositivo menos jerárquico donde todos pueden preguntar y responder (Guiso, 1999). Finalmente (5) el ámbito corporal, se basa en la materialidad del dispositivo taller, en su organicidad (es decir que se establece contacto, agrupación y crecimiento), con carácter morfológico (es decir que tiene una estructura y desarrolla la capacidad de auto organización) y finalmente, un dispositivo que permite enfrentar la diferencia, a partir de conocer junto a otro que ocupa un mismo espacio y se sitúa en un tiempo análogo (Guiso, 1999).

Por otra parte, se destaca que la característica esencial de los talleres es el aprendizaje entre pares, y es por esta razón que se busca implementar técnicas participativas y lúdicas como componente principal del proceso de desarrollo de habilidades y competencias en estos contextos (Ministerio de Educación, en adelante MINEDUC y, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, en adelante JUNAEB, 2008). De esta manera, se aspira a una dinámica basada en el

diálogo y la solución democrática de las diferencias, pudiendo consensuar lo que se quiere hacer, siempre enmarcándose en una relación de respeto y reconociendo las capacidades de cada participante y lo que puede aportar al grupo. Además, es importante considerar que “Las actividades del taller constituyen un descubrimiento guiado, sistemático y flexible de sentimientos, emociones, pensamientos y conductas acordes al nivel de desarrollo” (MINEDUC y JUNAEB, 2008, p. 22). De igual forma, los grados de profundización obedecerán a las posibilidades de los participantes y a su dinámica grupal (MINEDUC y JUNAEB, 2008).

Para que un taller se conforme como tal, deben realizarse una serie de etapas: En la conformación del taller se seleccionan los participantes según criterios previamente definidos, posteriormente se conforman los grupos-taller delimitando el lugar donde se realizarán y el número de personas que participarán en estos; luego se hace la programación de taller basándose en distintos criterios que se relacionan con la duración y dedicación horaria por sesión, el encargado de realizarlo y las sesiones contempladas para el desarrollo de este (MINEDUC y JUNAEB, 2008). A continuación se hace la convocatoria, la cual se realiza antes de la primera sesión del taller y busca lograr una participación informada y garantizar la asistencia de los participantes a las sesiones (MINEDUC y JUNAEB, 2008). Posteriormente, se realiza el diseño de la intervención, definiendo los objetivos en base a tres preguntas: ¿Qué cambios y aprendizajes se busca promover en los participantes durante la sesión? ¿En base a qué se han determinado estos objetivos? ¿Son realistas?, también se fija la estructura de las sesiones en las que debe contemplarse un inicio, desarrollo, cierre y registro (MINEDUC y JUNAEB, 2008). Se seleccionan además las actividades a realizar, que marcan los distintos momentos de la sesión y persiguen objetivos específicos, lo más importante en esta instancia es identificar la relación entre lo que se busca estimular y la forma en que se propone realizar el acercamiento (MINEDUC y JUNAEB, 2008). Se deben tener en cuenta los criterios en la preparación de actividades que requieren condiciones materiales a considerar previamente, como el lugar, los recursos a utilizar, temporalidad y secuencia de la actividad (MINEDUC y JUNAEB, 2008). Finalmente, se realiza la evaluación y seguimiento en donde tras cada sesión se lleva a cabo un registro para posteriormente evaluar y poder redirigir o consolidar prácticas que vayan adecuándose al grupo con la finalidad de obtener mejores resultados, además, la información de cada sesión debe ser sistematizada agrupándose en dimensiones y categorías que permitan hacer un nexo entre las actividades emprendidas y los cambios producidos (MINEDUC y JUNAEB, 2008).

3.6 Emociones en Adolescentes Infractores de Ley

El concepto de emoción adquiere un papel central en la presente memoria, en tanto que el manejo emocional se constituye como el eje estructural del taller. Aquí también, cobra relevancia explicitar aquellos procesos emocionales vinculados con adolescentes en contextos privativos de libertad, más aún cuando la temática es considerada por la literatura como un foco de intervención importante respecto de la etapa del desarrollo en la que se encuentran.

Para comenzar a indagar acerca de las emociones, es necesario establecer una demarcación clara sobre los términos emoción, afecto y sentimiento. En primer lugar, el afecto puede ser definido como una respuesta biológica, no consciente ante cierta estimulación, no supone una evaluación reflexiva, ya que proviene de procesos automáticos, neuronales, motivacionales y fisiológicos destinados a la adaptación (Greenberg y Paivio, 2000). Por otra parte, el sentimiento requiere dar cuenta de las sensaciones básicas del afecto, a través de una vivencia corporalmente sentida. Finalmente, la emoción es una combinación de procesos afectivos e intelectuales, que poseen tendencia a la acción y en ocasiones expresiones faciales concretas, estas dan significado personal a la experiencia (Greenberg y Paivio, 2000). Otra definición de emoción es la que realiza Oatley, quien señala que las emociones “Son experiencias afectivas en cierta medida agradable o desagradable, que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo” (Chóliz, 2005, p. 4).

Cada una de las emociones que se vivencian tiene una determinada función, permitiendo que la persona realice la conducta apropiada para cada situación (Chóliz, 2005). Al respecto, Reeve postula que la emoción tiene tres funciones principales: las adaptativas, sociales y motivacionales (Chóliz, 2005).

Las funciones adaptativas tienen relación con preparar al organismo para un determinado tipo de conducta según la exigencias del medio, movilizandando la energía necesaria y dirigiendo la conducta a un objeto determinado (Chóliz, 2005). De esta manera, las emociones cuentan con un alto valor adaptativo, destinado a mejorar la supervivencia, mediando entre la naturaleza biológica y el contexto a través de la autorregulación (Greenberg y Paivio, 2000). Un ejemplo de lo anterior, se puede observar mediante un análisis de las diferencias entre emociones

placenteras y displacenteras, las primeras tienen un valor adaptativo, ya que al ser vivenciadas de manera positiva motivan la conducta exploratoria proactiva, por otra parte las emociones vivenciadas de manera negativa son mucho más diferenciadas, teniendo cada una su propia tendencia de acción, siendo útiles para trazar cursos de acción en cada situación (Greenberg y Paivio, 2000).

Las funciones sociales de la emoción se vinculan con facilitar la realización de conductas apropiadas, generando expectativas acerca del comportamiento de los demás, de manera que los sujetos puedan anticiparse y lograr procesos de relación interpersonal exitosos (Chóliz, 2005). Izard (en Chóliz, 2005, p. 5) destaca entre otras las siguientes funciones sociales de las emociones: “Facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial”. De esta manera, se puede señalar que las metas perseguidas por las emociones se relacionan directamente con la regulación de los vínculos sociales, es decir, cuando se siente una emoción concreta la forma de actuar frente a los demás obedecerá a esta, constituyendo las estructuras que guían nuestras relaciones con los demás (Greenberg y Paivio, 2000).

Las emociones también funcionan regulando a los otros “En las relaciones interpersonales la emisión y lectura constante de estados emocionales, específicamente a través de la expresión facial, informa y regula en gran medida la interacción (Greenberg y Johnson en Greenberg y Paivio, 2000, p. 40).

En cuanto a las funciones motivacionales, la emoción guía la motivación, de modo que tiene la función de facilitar la ejecución de conductas necesarias para cada escenario posible, según las exigencias del medio (Chóliz, 2005). De esta manera, la emoción puede “determinar la aparición de la conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad” (Chóliz, 2005, p. 6). Las emociones organizan el pensamiento y la acción, identifican las metas prioritarias y preparan para llevar a cabo acciones concretas (Greenberg y Paivio, 2000). Es importante agregar que esta relación no es unidireccional, ya que ante toda conducta motivada se producen reacciones emocionales congruentes, de manera que la emoción además de guiar la conducta motivada, se produce a partir de ella (Chóliz, 2005).

Así, las emociones son de gran importancia, ya que “sirven como base de funcionamiento de la conciencia. Están continuamente presentes según diferentes niveles de intensidad, y

constituyen una fuente fundamental de vitalidad orgánica” (Greenberg y Paivio, 2000, p. 24). Cuando las emociones emergen a la conciencia organizan nuestras acciones, guiándonos y mejorando la toma de decisiones y resolución de conflictos (Greenberg y Paivio, 2000). De esta manera, las emociones cumplen un importante rol ya que informan acerca de lo que es relevante, antecediendo al procesamiento consciente y guiándolo, de manera que “las emociones establecen la meta final deseada, mientras que las cogniciones y el aprendizaje proporcionan los medios a través de los cuales se consigue alcanzar o no la meta” (Greenberg y Paivio, 2000, p. 30).

Existen distintos tipos de emociones: las emociones básicas, son reacciones afectivas innatas, presentes en todos los seres humanos, independiente de la cultura y que tienen una forma característica. Cada una de estas emociones es distinta y de cada una derivan otras reacciones afectivas (Chóliz, 2005). No existe actualmente acuerdo sobre cuáles son las emociones básicas, Ekman (en Chóliz, 2005) señala que son seis: La ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo. Según este pensamiento las emociones básicas son procesos relacionados con la adaptación y evolución, por lo que su expresión y reconocimiento serían innatos y universales (Chóliz, 2005). Las emociones secundarias, por otra parte, son las que se dan ante procesos emocionales o cognitivos primarios, y son secundarios en la secuencia de procesos internos, como la expresión de enfado frente una reacción primaria de miedo (Greenberg y Paivio, 2000). Finalmente, se encuentran las emociones instrumentales que son aquellas que “se experimentan y expresan debido a que la persona ha aprendido que producen un efecto sobre los demás” (Greenberg y Paivio, 2000, p. 73).

En lo que respecta a la población adolescente, esta es una etapa en donde se producen diversos cambios asociados al desarrollo, dándose un proceso reactivo y vulnerable ante los factores contextuales, lo que puede incidir de manera directa con el aumento de estrés psicosocial, como se mencionó anteriormente (Pérez-Luco, et al., 2014). Este último se acrecienta por factores contextuales y por la fragilidad emocional propia del periodo, que puede conllevar vivencias de depresión y ansiedad. Además, se desarrollan cambios en el vivenciar de las emociones y motivación al diferenciarse de los modelos paternos (Pérez-Luco, et al., 2014). La adolescencia trae mayores niveles de autoconciencia emocional, de esta forma se observan habilidades y competencias para reconocer los estados emocionales y de manera contradictoria se presenta también una alta vulnerabilidad afectiva (Pérez-Luco, et al., 2014). En relación a lo anterior, variados estudios demuestran que los adolescentes tienen mayor conciencia de sus

estados afectivos y conocimientos de sus emociones, sus causas y efectos, sin embargo también pueden generarse conflictos ante sentimientos contradictorios frente a una misma situación, debido a que las emociones en este periodo son más intensas por los cambios hormonales y procesos de ajuste personal, lo que conlleva a cambios de ánimo repentinos y la vivencia extrema de determinadas emociones (Pérez-Luco, et al., 2014).

De esta manera, las problemáticas emocionales de los adolescentes se caracterizan por presentar bajas habilidades de integración social, baja estabilidad emocional, bajas probabilidades de mantención y creación de vínculos afectivos y una pobre interpretación del estado anímico de los demás (Silva-Nova, 2011).

La relación entre sexo y características asociadas a la conducta antisocial como la búsqueda de emociones y desinhibición, son más frecuentes en los varones dentro de la adolescencia (Silva-Nova, 2011). Por otra parte, estudios realizados a población de reforma (jóvenes con historia delictiva previa) y antisocial en comparación con población normativa, han evidenciado la existencia de varias diferencias entre estos grupos (Arce, Fariña y Vásquez, 2011). En relación al grupo de reforma, existen niveles menores de desarrollo de la atención, normas y la reparación de emociones, mientras que presentan mayores problemas en la expresión de estas (Arce, et al., 2011). Lo que en suma, apunta a que la población de reforma carece de la habilidad para evaluar, expresar e identificar las emociones propias y las de los demás y poseen un bajo autocontrol (Arce, et al., 2011).

En cuanto al reconocimiento de las emociones en otros, los adolescentes son sensibles a los factores personales de los demás, lo que facilita el desarrollo de estrategias de autocontrol y autorregulación emocional (Pérez-Luco, et al., 2014). Sin embargo, estas competencias se contraponen al estrés propio de la etapa dado por desarrollo identitario, orientación y conducta sexual y la conquista de la autonomía (Pérez-Luco, et al., 2014).

En los jóvenes infractores de ley la capacidad de afrontamiento, es decir, en la capacidad para tratar el problema, se observan varias formas de actuar frente a las emociones, como la reducción de la tensión e ignorar el problema, a la vez que tienden a disminuir otras estrategias como la acción social -que consiste en comunicar los estados afectivos y poder pedir ayuda- o el apoyo espiritual (Arce, et al., 2011). Es importante señalar que las dificultades en el afrontamiento pueden conllevar problemáticas en el desarrollo de síntomas psicossomáticos y que la

incompetencia social puede llevar al desarrollo de estrategias de afrontamiento desadaptativas, que se vinculan con comportamientos antisociales y delictivos (Arce, et al., 2011).

Los comportamientos antisociales han sido relacionados con la carencia de competencias psicosociales (Arce, et al., 2011). La competencia social ha sido entendida como un conjunto de destrezas, siendo las fundamentales -a la hora de evaluar la competencia social de los jóvenes- la expresión emocional y el autocontrol, sociabilidad, empatía, asertividad, resolución de problemas interpersonales, habilidad para hacer amigos y destrezas académico-sociales (Del Prette y Del Prette en Arce, et al., 2011). Las competencias siempre se vinculan con el contexto en el cual se desenvuelven los jóvenes y su etapa evolutiva, de esta manera, la regulación positiva de las emociones en relación a la claridad en la expresión emocional, atención y autocontrol, está ligada con la competencia social y el comportamiento prosocial en adolescentes (Arce, et al., 2011).

La evidencia señala la necesidad del trabajo en torno a las emociones con internos en centros penitenciarios, pues estos en su mayoría presentan problemáticas ligadas a la impulsividad, el autocontrol emocional, la atribución externa de los acontecimientos, dificultades para desarrollar el pensamiento abstracto, rigidez conceptual, dificultades para identificar y resolver problemas con otros, baja tolerancia a la frustración, egocentrismo, baja autoestima, entre otros (Filella, Soldevila, Cabello, Franco, Morell y Farré, 2008). Se considera que los programas que tienen mayor efectividad con este tipo de población, son aquellos que reducen los índices de reincidencia y violencia, y aquellos que permiten aprendizajes que puedan aplicarse en diversos contextos de la vida de los internos, como los programas destinados a mejorar habilidades sociales (Filella, et al., 2008). De esta manera, ha ido tomando importancia el trabajo psicoeducativo en torno a las emociones y manejo emocional, para poder prevenir y reducir los comportamientos antisociales en población penal (Filella, et al., 2008).

3.7 Características contextuales

La realización de la experiencia se lleva a cabo en un contexto específico, tal y como se menciona anteriormente, que debe ser considerado al momento de hacer la lectura de este texto. En este sentido, se hace necesario explicitar las características contextuales del lugar donde se

desarrolló la intervención, de manera de que sirva como un marco que facilite la comprensión de las actividades llevadas a cabo dentro del Taller.

Dicho esto, CIP San Joaquín es un Centro que alberga alrededor de doscientos adolescentes privados de libertad, distribuidos en ocho unidades diferentes. Además, el Centro cuenta con una novena unidad, la cual es utilizada para la segregación de aquellos adolescentes que han quebrantado las normas del Centro o que se encuentran en situación de peligro debido a una posible agresión por parte de sus compañeros. El Centro cuenta a su vez, con dos canchas de baby fútbol, un gimnasio y tres salas aparejadas a este, destinadas para los talleres manuales.

En cuanto a la historia de este Centro, en sus inicios albergó niños y niñas que se encontraban al cuidado de religiosas, sin embargo, se desconoce la función llevada a cabo en dicha institución. Posteriormente, durante el golpe de estado este espacio fue requisado por las Fuerzas Armadas convirtiéndose en el centro de reclusión y tortura 3 y 4 Álamos. Esto hasta aproximadamente la década de los noventa, momento en que las Fuerzas Armadas desalojaron el sitio, el cual pasa a ser el Centro de Orientación y Derivación, COD "El Arrayán". Finalmente, y con la introducción de la LRPA, este se convierte en Centro de Internación Provisoria San Joaquín.

Al ser este un sitio que alberga jóvenes privados de libertad, se observan variadas consecuencias en distintos aspectos: por un lado se producen problemas en la futura reinserción social de los adolescentes por el hecho de tener contacto con un recinto carcelario, pero además, se constituye como una experiencia que deteriora el desarrollo de los adolescentes y vulnera sus derechos, ya que este se consolida como un contexto de criminalización, de vulnerabilidad y exclusión social (Manzanos, 1992).

Además, -y en especial por la etapa evolutiva en la que se encuentran los jóvenes que cumplen con este tipo de condenas- podría detonar problemas de salud mental de carácter latente, dado el contexto propio del encierro, que no brinda las condiciones óptimas para su etapa del desarrollo y tampoco una contención adecuada a los comportamientos disruptivos de los jóvenes (Maldonado, 2013).

Esto se intensifica por la naturaleza de los recintos de cumplimiento de condena, en donde se presenta una organización rígida, carente de motivación, con prevalencia de lo

normativo (Maturana, 2007), lo que podría producir síndrome de prisionización al romper de manera brusca la forma de vida del joven infractor de ley en cuanto entra a un centro de cumplimiento de condena (Maturana, 2007). Este se entenderá como las múltiples consecuencias a nivel psicológico y socio culturales que pueden presentarse durante la privación de libertad (Maturana, 2007). Estos son nocivos -especialmente para los adolescentes- ya que se encuentran en un periodo de desarrollo y formación, donde en reiteradas ocasiones -por intentar adaptarse al espacio- desarrollan subculturas carcelarias que incluyen comportamientos y aprendizajes que son contraproducentes a la hora de insertarse socialmente al egreso de los centros (Maturana, 2007).

Ante el fenómeno de la prisionización, puede ocurrir un presentismo galopante, al no saber cómo controlar las contingencias ambientales, lo que lleva a actuar según el inmediatismo (Maturana, 2007). En esta misma línea podría presentarse también síndrome amotivacional que puede llevar incluso a conductas auto atentatorias del joven al sentir que perdió el control de su propia vida (Maturana, 2007). De esta manera, se produce el fenómeno de la enculturación, en el cual los jóvenes adquieren una nueva forma de vida y habilidades, adecuándose a las normas y las relaciones sociales dictadas por los internos, asumiendo comportamientos apropiados para desenvolverse en ese medio (Maturana, 2007).

Por lo anterior, dado los procesos altamente estresantes que puede conllevar el encarcelamiento -más aún en el periodo de la adolescencia- se hace necesario el trabajo en torno a las emociones, el reconocimiento y una adecuada expresión de estas, para poder evitar problemáticas relacionadas con la violencia, impulsividad, bajo control de impulsos y frustración en esta población (Filella et al., 2008) a modo de disminuir el impacto negativo de este tipo de condenas.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Metodología

La metodología a ser utilizada es de carácter exploratorio descriptivo, al constituirse como un análisis del fenómeno estudiado a partir de los planteamientos teóricos expuestos, a la vez que busca dar cuenta de los elementos clave que pueden haber incidido en el mismo (Martínez, 2006), dentro del marco de la experiencia de las autoras.

En el caso de las ciencias sociales y particularmente en psicología social se ha observado, en el último tiempo, una tendencia general al uso de la investigación cualitativa. Wiesenfeld (2000) refiriéndose a esto, enuncia que luego de la crisis de la psicología social, se han reivindicado modos alternativos de acercamiento y conocimiento de la realidad, un giro paradigmático que “supone a su vez el empleo de la investigación cualitativa como una estrategia de investigación opuesta a la metodología cuantitativa” (Wiesenfeld, 2000, p.1). Esta metodología, por sus características particulares las cuales serán expresadas más adelante, será la apropiada para llevar a cabo la presente investigación.

Dichos supuestos corresponden a los consensos a los que se ha llegado con el tiempo, esto puesto que, y como expresa Wiesenfeld (2000), la investigación se ha abordado de forma diferente de acuerdo a los intereses particulares de las distintas disciplinas y en ella se han empleado diversas estrategias de investigación. Estos supuestos corresponden a: (1) “La realidad social es una construcción histórica y simbólica” (Wiesenfeld, 2000, p.2): La realidad se concibe en términos de una construcción de significados hecha por quienes participan de ella, al contrario del supuesto a la base de la metodología cuantitativa, donde existe una realidad objetiva independiente de las experiencias del investigador en torno al fenómeno (Wiesenfeld, 2000). (2) “(...) hablamos pues, de una propuesta metodológica contraria a la creencia en: [...] la objetividad como la forma privilegiada de hacer el conocimiento” (Wiesenfeld, 2000, p.2). (3) Es contraria a la “neutralidad científica como forma de aprehender nuestro objeto de estudio” (Wiesenfeld, 2000, p.2). En la metodología cualitativa se entiende que el sujeto investigador/a influye en el fenómeno de estudio tan solo con su presencia, por lo que no se puede suponer que es neutral ante lo que ocurre. Desde esta perspectiva, el investigador puede posicionarse en la realidad estudiada transformándose también en constructor de la misma (Wiesenfeld, 2000).

Dicho de otra forma, entre las razones que justifican el uso de un enfoque primordialmente cualitativo se destaca que, desde esta perspectiva, se asume que el conocimiento es creado de forma compartida a partir de la relación entre el investigador y lo investigado, considerando necesario adentrarse en el fenómeno estudiado para comprender su lógica interna y su especificidad (Blaxter, Hughes y Tight, 1996; Sandoval, 2002). Su objetivo, sería interpretar la experiencia de la forma más parecida posible a como la sienten o la viven los participantes (Sherman y Webb en Blaxter, et al., 1996). En este sentido, la subjetividad e intersubjetividad pasan a ser los instrumentos necesarios para conocer los contextos de los propios sujetos (Sandoval, 2002).

En la presente investigación -puesto que se actuará sobre la realidad observada- no se podrá suponer que la labor investigativa se hará desde la neutralidad, y por ende no podrá ser realizada desde una aproximación que sí pretenda esta. Así como también, deberá centrarse en aquello que emerge tanto del investigador, como de los investigados considerando la importancia de ambas subjetividades durante el proceso de estudio del fenómeno.

En términos generales y respecto a este tipo de metodología, Íñiguez (1999, p. 108) plantea:

Las ciencias humanas y sociales se ven implicadas siempre en procesos de comprensión e intervención de realidades que afectan a las personas, por lo que están obligadas a conocer exhaustivamente el contexto en el que actúan. [...] En efecto, analistas, agentes, investigadores, agentes de todo tipo de intervención, personas, grupos, comunidades o instituciones, están incluidos conjuntamente en la realidad que estudian, por lo que únicamente desde «dentro», metiéndose en la piel de quienes viven la situación, pueden captarse los significados profundos que estructuran la realidad analizada o intervenida.

Teniendo en cuenta estas características, se plantea que la pregunta formulada en la presente memoria puede ser respondida desde esta perspectiva investigativa, en la medida que el proceso de análisis de la información, diseño e implementación del taller está supeditado a un conjunto de actores en interacción, que cumplen roles diversos y que están atravesados por un contexto particular, como lo es la pertenencia a una institución con características y problemas determinados. En este sentido, para analizar cómo sucedió el proceso, resulta fundamental

considerar la forma en que los involucrados realizaron sus tareas, y las interacciones que dieron como resultado la respuesta particular emergente del taller. Recuperar dichas relaciones y los puntos de vista de los participantes en el proceso resulta enormemente útil para dar cuenta de la forma en que el taller se ajusta o no a los objetivos propios. No obstante, es necesario plantear que no es posible acceder directamente a las perspectivas de dichos actores –debido a la alta rotación de adolescentes al interior de CIP San Joaquín- por lo que la única fuente de información efectiva es la reconstrucción retrospectiva de la experiencia de práctica profesional de las autoras.

Cabe señalar, que las autoras fueron las encargadas de diseñar la intervención y también de implementarla, de manera conjunta en ambas unidades donde se llevó a cabo el taller. Por tanto, estuvieron involucradas directamente en cada una de las labores implicadas. Por esto, se considera que sus posiciones y experiencias vivenciadas durante el proceso, pueden dar cuenta del desarrollo del mismo, siempre de manera situada.

4.2 Delimitación de la muestra

Aludiendo primeramente al concepto de representatividad, “(...) en las muestras cualitativas implica, no la reproducción en cantidad y extensión de ciertas características poblacionales, sino la reconstrucción de las vivencias y sentidos asociados a ciertas instancias micro sociales” (Serbia, 2007, p. 133). Asimismo, la representatividad de las muestras en investigación cualitativa, “(...) no radica en la cantidad de las mismas, sino en las posibles configuraciones subjetivas (valores-creencias-motivaciones) de los sujetos con respecto a un objeto o fenómeno determinado” (Serbia, 2007, p. 133). Lo que se pretende finalmente, es la representación social y estructural de los sentidos de dicho universo, en relación al tema que se investigará (Serbia, 2007).

Dicho esto, según Serbia (2007, p. 133) cobra vital importancia:

El conocimiento de perfiles sociodemográficos, o una precomprensión cultural y simbólica de las características del universo con respecto al tema que se va investigar, pueden ser elementos de gran valor, ya que enriquecen los criterios de orientación en los muestreos cualitativos.

Entonces, los criterios de selección de la muestra se basaron en la proximidad y familiaridad existente entre investigadoras e investigados (Serbia, 2007). Lo anterior, favorece y asegura el intercambio comunicacional, lo que no se ve subyugado ni por el status social, ni por las inhibiciones que el investigado pudiera sentir en un contexto discursivo alienado (Serbia, 2007). De esta forma, y considerando que para efectos de esta investigación no se requiere de un muestreo probabilístico, se utilizó el muestreo por conveniencia o intencional, donde se necesita que los participantes se presenten por sí mismos, estando éstos relacionados con la temática de la investigación a realizar (Salamanca y Martín-Crespo, 2007). En ese sentido, la muestra que se eligió para efectos de esta investigación tiene algunos requisitos que apuntan directamente a las posibilidades del contexto, esto es, que sean jóvenes entre 14 y 20 años, que se encuentren privados de libertad y que estén residiendo en algunas de las unidades donde se encontraban realizando su práctica las investigadoras. Así, se eligieron siete jóvenes en el caso de una de las unidades y ocho en la otra, la elección de estos estuvo mediada por el criterio profesional de la dupla psicosocial de cada una de las unidades y la voluntariedad de los jóvenes para participar en el taller.

4.3 Técnicas de producción de datos

Se hará uso de la etnografía como método específico de reconstrucción de la experiencia de las autoras respecto al taller sistematizado. De acuerdo a la corriente naturalista, se presenta la etnografía como el método preeminente en investigación social, en tanto que "(...) cualquier predicado sobre el comportamiento humano requiere que entendamos los significados sociales que nos informan sobre aquél. La gente interpreta los estímulos en términos de tales significados, no responden meramente ante el ambiente físico" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 5). Para llegar a tal entendimiento, se requiere que se comprenda la cultura de aquellos sujetos involucrados, lo cual puede llevarse a cabo a través de la etnografía como método principal de estudio de diversas culturas y contextos (Hammersley y Atkinson, 1994). Más aún, considerando que "no se puede hacer por medio del seguimiento de procedimientos estandarizados; es un proceso natural análogo a la experiencia de cualquier extraño aprendiendo la cultura de un grupo" (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 6).

Lo anterior cobra sentido para la presente investigación, en tanto se requiere comprender el comportamiento de los sujetos a través de los significados sociales que estos informan y atribuyen a los fenómenos, por lo que el estudio sólo puede llevarse a cabo en contextos naturales, dicho de otra forma, en contextos cotidianos (Hammersley y Atkinson, 1994).

Atkinson y Hammersley (en Sandoval, 2002, pp. 61-62), caracterizan la etnografía como una forma de investigación social que debe contener principalmente los siguientes rasgos: (1) “Un fuerte énfasis en la exploración de la naturaleza particular de los fenómenos sociales, más que en llevar a cabo pruebas de hipótesis acerca de ellos”. (2) “Una tendencia a trabajar primariamente con datos “inestructurados”, esto es, datos que no se han codificado de manera previa a su recolección en un conjunto de categorías analíticas cerradas”. (3) “Una investigación de un número pequeño de casos, a veces solo un caso, en detalle”. Y finalmente, (4) “Un análisis de datos que involucra la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, producto que toma la forma de descripciones y explicaciones verbales principalmente, con un rol de la cuantificación y el análisis subordinado al máximo”. Los cuatro puntos antes mencionados cobran sentido para la investigación, en tanto esta se basa en un número pequeño de casos, donde lo principal es la interpretación de las significaciones sociales en las respuestas y acciones emergentes desde los jóvenes al interior del taller.

Además, se recalca la importancia de uno de los elementos centrales de la etnografía: la reflexividad, donde cabe reconocer “(...) el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos [...] No hay ninguna forma que nos permita escapar del mundo social para después estudiarlo ni, afortunadamente, ello es siquiera necesario” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.9). Particularmente en el caso de esta sistematización, las investigadoras formaron parte activa del taller, por lo que no se pueden obviar sus subjetividades al momento de intentar comprender el fenómeno.

Así, en palabras de Hammersley y Atkinson (1994, p. 10): “(...) cualquier investigación social toma la forma de observación participante: implica participar en el mundo social, cualquiera que sea su papel, y reflexionar sobre los efectos de esa participación”. Dicho de otra forma, dentro de los enfoques etnográficos, emergen como conceptos fundamentales, los de “informante clave” y “observación participante” (Sandoval, 2002). Para efectos de esta memoria, se utilizaron principalmente dos técnicas de recolección de datos: observación participante e investigación con documentos, las cuales se desarrollarán a continuación.

La observación participante es una de las técnicas de recolección de datos más utilizadas en investigación cualitativa, donde es justamente la “(...) naturaleza de la participación a ella asociada lo que la distingue y caracteriza. Los diferentes roles que puede asumir el investigador [...] nos dan una idea de las posibilidades que quedan abiertas al abordar la observación adoptando un papel determinado” (Rodríguez, 1999, p. 14). Este método interactivo de recogida de información, requiere de forma primordial la implicación del observador en los fenómenos y acontecimientos que está observando (Rodríguez, 1999). En el caso de la presente sistematización, las investigadoras estuvieron presentes a lo largo de todo el diseño e implementación del taller, porque lo que se vieron constantemente implicadas al momento de la observación.

Dicha implicancia, “(...) supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. Supone, además, aprender los modos de expresión de un determinado grupo” (Rodríguez, 1999, p. 14). Lo cual se llevó a cabo con periodicidad, ya que las investigadoras realizaron su práctica profesional de manera cotidiana en CIP San Joaquín durante aproximadamente cinco meses.

La importancia de la utilización de esta técnica radica principalmente en que:

El observador participante puede acercarse en un sentido más profundo y fundamental a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que les preocupan. Ese acercamiento que *sitúa* al investigador en el papel de los participantes, permite obtener percepciones de la realidad estudiada [...] De igual modo, la observación participante favorece un acercamiento del investigador a las experiencias en *tiempo real* que viven personas e instituciones [...] él estaba allí y formaba parte de aquello (Rodríguez, 1999, p. 15).

En cuanto a la profundidad de la información recabada a través de esta técnica, y en tanto a su consideración como método de investigación analítico, se deben llevar a cabo notas de campo, completas, detalladas y precisas. Donde lo primordial es “tomar notas después de cada observación y también después de contactos más ocasionales con los informantes” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 74). Lo anterior es importante “puesto que las notas proporcionan los datos que

son la materia prima de la observación participante, hay que esforzarse por redactar las más completas y amplias notas de campo que sea posible” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 74). Tal y como lo anuncian los autores, para la presente memoria, las notas de campo tomadas durante la implementación del taller, son el recurso que permitiría reconstruir desde la perspectiva de las autoras lo sucedido durante las sesiones, por lo que adquieren vital relevancia al momento de analizar la información.

Por otro lado, se lleva a cabo investigación con documentos, donde se entenderá por documentos artefactos estandarizados, con formatos definidos (contratos, certificados de nacimiento/defunción, diarios de vida, reportes, cartas, entre otros) (Wolf en Flick, 2009). Los cuales pueden ser solicitados especialmente para la investigación o de lo contrario, pueden ser documentos preexistentes (Flick, 2009). Flick (2009) enfatiza en la importancia de tener en cuenta al momento de seleccionar los documentos, lo siguiente: (1) Autenticidad: origen claro, (2) Credibilidad: cerciorarse de la información, (3) Representatividad: evidencia típica/atípica y finalmente, (4) Claridad del documento: es o no comprensible.

La sugerencia de los autores es lograr la construcción de un corpus de documentos coherentes y atingentes para la investigación (Flick, 2009). En el caso de la presente memoria los documentos que se utilizaron fueron creados por los adolescentes a lo largo de las sesiones del taller, siendo estos papelógrafos y escritos, que fueron elaborados por ellos mismos en presencia de las investigadoras. Es por esto, que se cree que dichos documentos cumplen con los puntos antes propuestos.

En suma, para efectos de la elaboración de la presente memoria se contó con documentos elaborados por los propios adolescentes, como papelógrafos y escritos y aquellos elaborados por las investigadoras, que corresponden a las notas de campo y al guión metodológico del taller, todo lo cual fue incorporado como anexos en el presente documento.

Cabe señalar, que la Unidad de Investigación del Servicio Nacional de Menores, autorizó el uso de los datos recogidos mediante la experiencia, de forma secundaria. Dicha autorización se llevó a cabo a través de correo electrónico durante el mes de octubre de 2015.

4.4 Tipo de análisis

Debido a que la presente memoria toma forma principalmente de sistematización, el análisis se llevará a cabo a través de esta misma técnica. Entonces, se entenderá la sistematización como

(..) actividad de producción de conocimientos sobre la práctica, tiene a ésta como su referente principal, ya que es su sustento y, a la vez, lo que le da sentido y orientación. Sin práctica no hay sistematización posible, y ésta tiene como finalidad principal volver a la práctica para reorientarla desde lo que ella misma enseña" (Barnechea, et al., 1994, p.2).

Entonces, lo que se pretende con la sistematización, es orientar a los profesionales para darle orden al conocimiento que esté en su práctica (Barnechea, et al., 1994). Siendo este uno de los principales objetivos, ya que toda la información obtenida dice relación con la experiencia de práctica profesional de las autoras. Además, interesa cómo se llegó a esos datos, para lo cual se explicitan los conocimientos producidos en la práctica, los que se pondrán a discutir con aquello que se contaba inicialmente y con el conocimiento teórico previo (Barnechea, et al., 1994).

Una vez expuesto esto, se enuncia que la sistematización de experiencias que tienen que ver con adolescentes en contexto vulnerables o de violencia, implica no sólo la realización de un relato posterior, sino también posibilitar, ordenar y objetivar el análisis de dichas prácticas, y con eso, la toma de decisiones respecto de los proyectos en cuestión (Wanger y Borzese, 2002). Dicho de otra forma, la sistematización del "(...) trabajo cotidiano no es una tarea complementaria y separada del desarrollo de la experiencia, sino que tiene valor intrínseco como parte fundamental de la propia práctica ya que permite la descripción, ordenamiento, análisis e interpretación crítica de las experiencias concretas" (Wanger y Borzese, 2002, p. 2). Asimismo, el "(...) aprendizaje a partir de la práctica posibilita orientar, reorientar o afirmar la línea de acción elegida por la experiencia con el efecto consecuente de mejora de la práctica" (Wanger y Borzese, 2002, p. 3).

Finalmente, la sistematización, enfatiza el polo del conocimiento práctico, sin embargo, lo que se pretende es enriquecerlo a través del diálogo con los enfoques teóricos que se encuentran vigentes y también mediante un proceso consciente y ordenado de descubrimiento de los

conocimientos emergentes en la práctica (Barnechea, et al., 1994). Así, la importancia de esta memoria radica en el conocimiento práctico emergido en la experiencia de la implementación del taller, para un ordenamiento de estos y de los procesos vividos.

En relación al modelo de sistematización utilizado para realizar la presente memoria, este se basó en los planteamientos de Martinic (Wanger y Borzese, 2002) los que fueron adaptados para sistematizar la experiencia del Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones. De esta manera, se logró rescatar el proceso de diseño e implementación de este, además de la respuesta de los adolescentes a la intervención grupal, generándose cinco fases que dan cuenta de elementos contextuales e institucionales particulares de la experiencia desarrollada, las características de la demanda, las actividades llevadas a cabo, las respuestas, aprendizajes y resistencias de los adolescentes frente a la instancia de taller, entre otras.

5. SISTEMATIZACIÓN

5.1 Preguntas iniciales

¿Para qué queremos sistematizar?

Objetivo: Reconstruir la experiencia de un grupo de jóvenes a partir de los datos que surgen durante el “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones”, para socializar la forma en que se implementó la intervención y los conocimientos emergidos en esta, constituyéndose como antecedente para futuras intervenciones psicoeducativas relacionadas con el tema.

¿Qué experiencia queremos sistematizar?

Objeto: Experiencia de trabajo en un taller de manejo emocional realizado con dos grupos de jóvenes que se encontraban privados de libertad al interior del Centro de Internación Provisoria CIP-CRC San Joaquín, donde se llevaron a cabo cuatro sesiones por grupo, cada una de estas de forma semanal, en la comuna de San Joaquín, entre mayo y junio de 2015. En cada sesión se trabajó una temática en particular, correspondiendo la primera a la identificación de emociones, la segunda al reconocimiento de emociones, la tercera al manejo emocional propiamente tal y finalmente, en la cuarta sesión se abordaron técnicas para el manejo emocional. Se busca sistematizar la experiencia de los jóvenes en tanto a las actividades realizadas al interior del taller, así como también recogiendo sus discursos y reacciones, a través de la perspectiva de las investigadoras.

¿Qué aspectos centrales de esa experiencia nos interesa sistematizar?

Eje: Conocer la respuesta que genera un grupo de adolescentes en conflicto con la ley penal, en la implementación del “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones”, desde la perspectiva de las sistematizadoras.

5.2 Reconstrucción de la experiencia

Fase 1: Actores directos e indirectos involucrados en el proceso del taller

Este taller se enmarca en el desarrollo de la práctica profesional de las autoras, por lo que estas debieron responder a una serie de contextos y coordinaciones con distintos actores, al momento del diseño e implementación de este. Por lo anterior, es que se cree relevante incorporar en esta sistematización la institución en la cual se lleva a cabo la práctica y a su vez a los profesionales que trabajaron directamente en esta instancia dado que estos incidieron en el desarrollo de dicha instancia.

Institucionalidad

Como se dijo anteriormente, se cree relevante la incorporación de la Institución al momento de sistematizar la experiencia. Dicho esto, el taller se lleva a cabo al interior del Centro de Internación Provisoria San Joaquín, siendo esta una institución que requiere de intervenciones psicoeducativas constantemente según la Ley, para el desarrollo de las actividades de rutina de los adolescentes.

Así, al priorizar el desarrollo de dichas instancias, CIP San Joaquín se establece como la institución garante de los espacios y materiales del taller, también del apoyo técnico para la construcción del mismo. En cuanto a la facilitación de espacios, la jefatura técnica del Centro garantizó una oficina equipada con un computador para las monitoras, en la cual se debía llevar a cabo el diseño del taller, donde se trabajó tanto en la búsqueda y recopilación del material preliminar, como también en la construcción del guión metodológico del taller.

Además, como institución se encargaron de ser el soporte monetario respecto a los materiales y alimentos utilizados en el taller, esto es, se pedía a la jefatura del Centro cartulinas, papel craft, lápices, impresiones y todo aquello necesario para la adecuada implementación del taller y la puesta en marcha de las actividades con los adolescentes. Asimismo, fueron los encargados de cocina del Centro quienes prepararon las colaciones y la comida respectiva que se compartió con los jóvenes a lo largo de todas las sesiones.

Fue también la jefatura del Centro quien facilitó las dependencias donde se llevaron a cabo las sesiones del taller, esto es, la sala multiuso y la sala número 2 del colegio Pestalozzi, institución que se encuentra al interior de CIP San Joaquín. Así como también los elementos

tecnológicos necesarios para la adecuada implementación: la televisión, computador, parlantes y cámara fotográfica.

Por otro lado, y respecto al apoyo técnico para la construcción del taller, fue la Jefatura Técnica quien asesoró el proceso de diseño, entregando tanto bibliografía, como también sugerencias desde la experiencia. Así, se llevó a cabo una reunión para la presentación de los avances del guión metodológico, evaluación de la factibilidad de llevarlo a cabo, así como también correcciones y recomendaciones por parte de esta, sin embargo, sólo se revisó la primera sesión del taller, quedando las otras tres sin guía técnica. Además, se facilitó bibliografía relacionada con otras instancias psicoeducativas similares llevadas a cabo al interior del Centro por otros profesionales, para tenerlas como precedente al momento del diseño del guión metodológico. Finalmente, la Jefatura Técnica asignó a dos profesionales que trabajan al interior del Centro para la supervisión en terreno del taller.

Profesionales a cargo

Como se mencionó anteriormente, se designaron profesionales encargados de la supervisión de la implementación del taller para ambas unidades en las que este se llevó a cabo. Dicha decisión fue tomada por la Jefatura Técnica asignando al Profesional Interventor Clínico (PIC) respectivo de cada Unidad donde se llevó a cabo el taller, encargarse de esta labor. Sin embargo, esta decisión no fue azarosa, por el contrario, se condice con la lógica utilizada a lo largo de toda la práctica profesional, ya que fueron ellos quienes se encargaron de la guía y supervisión de todo el periodo en que las interventoras estuvieron en el Centro. Así, la tarea de estos era acompañar tanto en el diseño, como en la implementación del taller, donde cada PIC se hizo cargo de las sesiones correspondientes a su Unidad.

En el caso de una de las unidades, el PIC asistió a cada una de las sesiones realizadas, estando presente durante todo el periodo de duración de estas y ubicándose en la misma sala, sentado junto con los jóvenes. Este, se encargaba de tomar notas relativas al desempeño de las monitoras y también de las intervenciones de los adolescentes, y en caso de ser necesario hacía algunas intervenciones o acotaciones que promovieran el óptimo fluir de la sesión. Hacia el final de estas, cuando los adolescentes eran llevados de vuelta a su unidad, dicho profesional llevaba a cabo la retroalimentación correspondiente a cada sesión, a su vez que hacía sugerencias tanto

técnicas, como del desplante de las interventoras. Asimismo, fue él quien desarrolló una de las intervenciones finales realizadas en la sesión número 4 del taller, haciendo una breve demostración de la técnica llamada relajación (para más detalle revisar guión metodológico, anexo 2), en la que participaron activamente los jóvenes asistentes al taller. Además, se encargó de entregar informes periódicos a la jefatura técnica, donde se reportaba respecto del desempeño de las monitoras y de la situación en general de la intervención.

Por otro lado, el profesional correspondiente a la otra unidad solo asistió a la primera y última sesión del taller, puesto que por variados motivos, no se encontraba trabajando en el Centro en aquel periodo. Sin embargo, cuando estuvo presente siguió la misma lógica antes descrita, esto es, que si bien se incorporaba a las actividades lo hacía desde una perspectiva de observador, más que de participante. Asimismo, al final de cada una de las sesiones a las que acudió, llevó a cabo la correspondiente retroalimentación con las monitoras. En su ausencia, fue el PIC de la otra unidad quien supervisó y retroalimentó aquellas sesiones a las que no pudo asistir, por lo que este contaba con una visión más acabada del taller.

Lo anterior se realizó con la ayuda y consejería paralela de las Profesionales Encargadas de Caso de cada una de las Unidades, quienes estuvieron constantemente apoyando y aconsejando durante el diseño e implementación del taller. Colaborando activamente con actividades y metodologías factibles de ser aplicadas con los adolescentes en dicho contexto. También se contó con la ayuda y consejo de la terapeuta ocupacional y tallerista del Centro, quien a su vez estaba encargada de la administración de la sala multiuso –donde se llevaron a cabo gran parte de las sesiones del taller- por lo que brindó ayuda respecto a aspectos tecnológicos, así como también sugerencias metodológicas.

Adolescentes privados de libertad

En cuanto a los asistentes al taller, se trabajó con un grupo de adolescentes de dos unidades distintas al interior de CIP San Joaquín. En una de las unidades se constituyó un grupo de ocho adolescentes, mientras que en la otra solamente fueron siete jóvenes. No obstante, en la Unidad con mayor cantidad de participantes, hubo uno de estos que sólo asistió a la primera sesión, puesto que luego fue egresado del Centro.

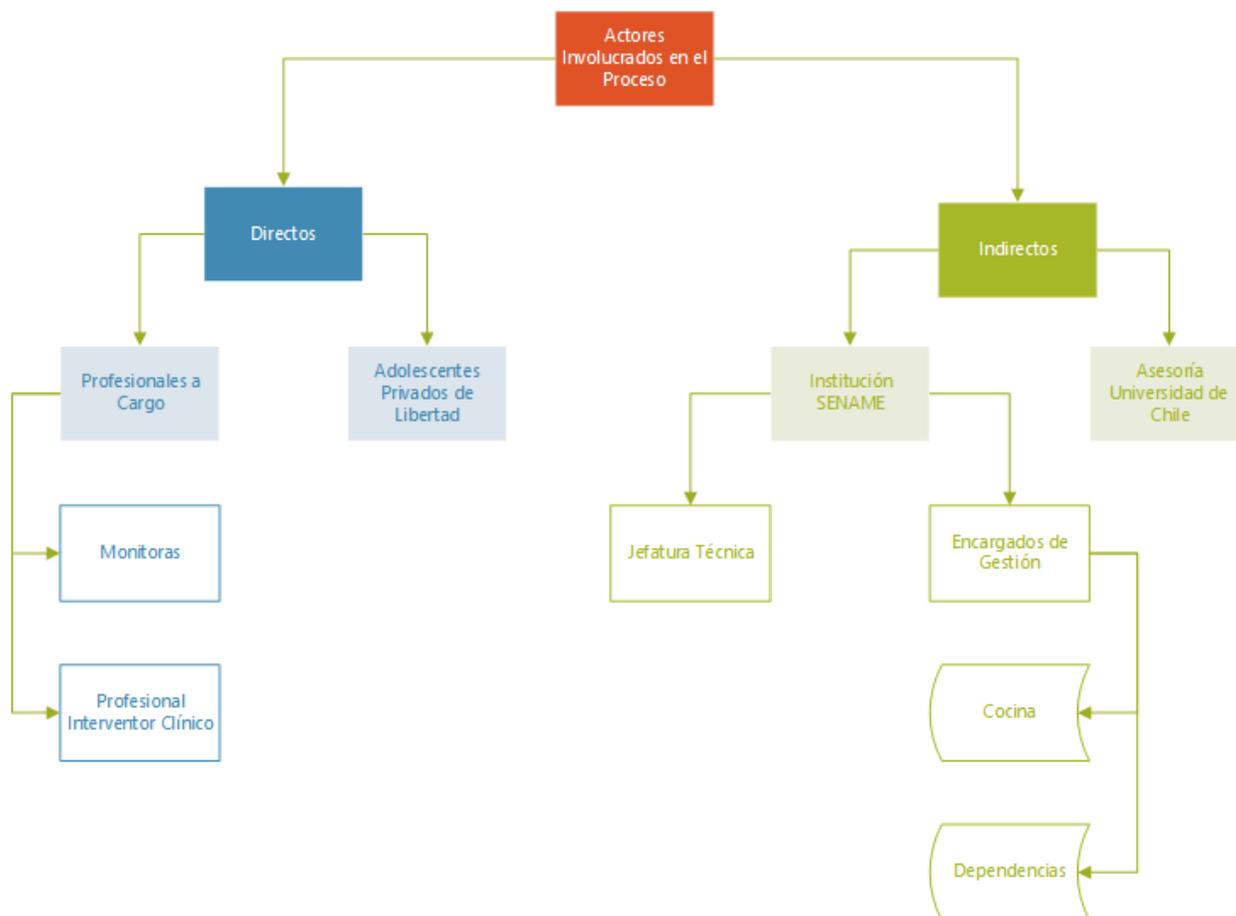
La elección de dichos jóvenes se sostuvo en la opinión profesional de la dupla psicosocial correspondiente a cada casa, donde fueron ellos quienes propusieron a los adolescentes acorde a las observaciones periódicas que hacen de estos, centrándose en aquellos que presentaban más dificultades emocionales al interior del Centro y que pudieran ser un aporte dentro del taller. Una vez que ellos propusieron el listado de asistentes, las monitoras aprobaron la decisión y comenzaron a hacer la convocatoria con los jóvenes seleccionados. En esta se les preguntó explícitamente a cada uno de los adolescentes respecto de su motivación para asistir al taller, además de mencionarles la temática que se abordaría y el período en el cual se llevaría a cabo. Así, todos los jóvenes a los que se les preguntó -exceptuando uno de ellos-, asintieron y dieron su autorización para ser incorporados a la instancia. De esta forma, y como se mencionó anteriormente, se comenzó a trabajar con dichos adolescentes de manera paralela entre unidades.

Acorde a lo anterior, se encontraban asistentes con variadas necesidades, esto es, que se visibilizó a algunos de ellos más introvertidos y con dificultades para verbalizar lo que piensan y sienten, por lo que el trabajo con estos se enfocó principalmente en incentivar su participación y fomento de la verbalización de sus estados emocionales, teniendo esto un buen soporte por parte de los otros compañeros que se encontraban en el taller. Por otro lado, se observó adolescentes con menor control de impulso y más agresivos a la hora de responder a las actividades de las sesiones, por lo que con ellos se fomentó el respeto hacia los demás compañeros y se puso énfasis especialmente en el trato amable, para no generar al interior del taller formas de relacionarse basadas en la agresión.

Los adolescentes se constituyeron en los actores centrales del taller, siendo su participación y opinión de vital importancia tanto para el funcionamiento del éste, como para la presente memoria, por lo que se abrieron variados espacios de reflexión a lo largo de las sesiones, donde los jóvenes pudieron opinar tanto de cosas relacionadas con el taller como también de aspectos personales, los cuales en su mayoría estaban asociados al encierro y a aquellas experiencias forjadoras de su identidad como infractores. Además, emergieron constantemente temáticas asociadas a la imposibilidad de expresar algunas de sus emociones debido a la violencia y hostilidad del entorno carcelario.

Todas las sesiones se llevaron a cabo con los mismos jóvenes en cada una de las unidades, donde no se permitió la incorporación de ningún adolescente nuevo -aunque eso se

sugirió en reiteradas ocasiones- lo anterior, con el objetivo de resguardar la conformación de grupalidad que los asistentes fueron conjugando a lo largo de las sesiones y de las experiencias compartidas. Así como tampoco se permitió la asistencia de otro profesional que no fueran aquellos que estaban encargados de la supervisión y guía. A modo de ilustrar de mejor manera los actores involucrados en el proceso descritos por las investigadoras se presenta el siguiente esquema:



Fase 2: La situación inicial: demanda e institucionalidad

Respecto a la situación inicial, se cree relevante plantear los aspectos centrales relacionados con el origen del taller y así evidenciar cuál es su proveniencia y cómo fue diseñado. Estipulando la generación de la demanda y además las fases del diseño del mismo, para su posterior implementación. Lo anterior, tiene como objetivo, que el lector pueda comprender las

condiciones y contextos en los que se llevaron a cabo las acciones básicas que darían inicio al taller.

Origen de la demanda

La idea de diseñar e implementar un taller emerge principalmente de una demanda externa, proveniente tanto de la dirección del Centro, como de la Jefatura Técnica, siendo esta última quien citó a reunión para comenzar el diseño de la intervención grupal. Para esto, fueron citadas ambas monitoras a una reunión en la cual se discutió acerca de la necesidad de realizar dicha intervención y respecto a las pretensiones de la institución en relación al objetivo específico de la demanda, el cual se constituiría finalmente como la temática central del taller.

De esta forma, emerge como tema central el trabajo relativo al desarrollo de habilidades blandas, específicamente el descontrol de impulsos, aparejado al escaso manejo emocional por parte de los adolescentes que llegan a Internación Provisoria. Dicho esto, tanto la Jefatura Técnica como las monitoras, acuerdan que sería pertinente llevar a cabo un taller grupal relacionado con el manejo emocional, donde se abriera un espacio para que los jóvenes pudieran verbalizar sus necesidades relacionadas con el tema, además de utilizar la instancia para normalización de la conducta violenta. Asimismo, se acordó que este debería comenzar a diseñarse de manera inmediata, para luego de una semana hacer entrega de un avance que posteriormente sería revisado por la Jefatura Técnica, y así comenzar la implementación a más tardar un mes después de la reunión.

En vista de que la demanda fue más bien de carácter institucional, las monitoras debieron acudir a los profesionales que trabajan directamente con los adolescentes, para que estos pudieran aportar antecedentes de cómo esta temática es relevante de abordar dentro del contexto y a su vez triangular con las observaciones hechas periódicamente por ellas mismas. Para esto, se sostuvieron conversaciones con la dupla psicosocial y con los educadores de trato directo, quienes fueron orientando a las monitoras respecto de cuáles eran las necesidades que ellos observaban día a día emergiendo de los jóvenes.

De esta manera, las monitoras fueron esclareciendo los objetivos del taller y la forma en cómo se abordaría este, de modo que fuera coherente con las necesidades de los jóvenes y afín

con las motivaciones e intereses de estos, para propiciar un ambiente más didáctico durante la realización de esta instancia.

Construcción del taller

Como se mencionó anteriormente, la demanda para la construcción del taller es de carácter institucional, por lo que previo al diseño de este se requirió que las monitoras tuvieran un periodo de observación de los jóvenes, centrándose principalmente en su desarrollo emocional. Asimismo, se llevó a cabo una revisión bibliográfica asociada al tema, poniendo énfasis en literatura respecto de emociones y de actividades lúdicas llevadas a cabo con grupos de adolescentes.

Dicho esto, el diseño del taller comienza alrededor del segundo mes de práctica profesional de las monitoras, siendo la actividad central de su trabajo durante ese periodo. Así, se destinó media jornada de la práctica profesional para el diseño del taller, para lo cual la Jefatura Técnica habilitó otra oficina especialmente para la realización de dicho trabajo. Durante este periodo, se llevó a cabo una fase inicial de revisión bibliográfica, donde se recogieron los primeros antecedentes respecto de la forma en la que se abordaría la temática y las actividades que podrían ser utilizadas.

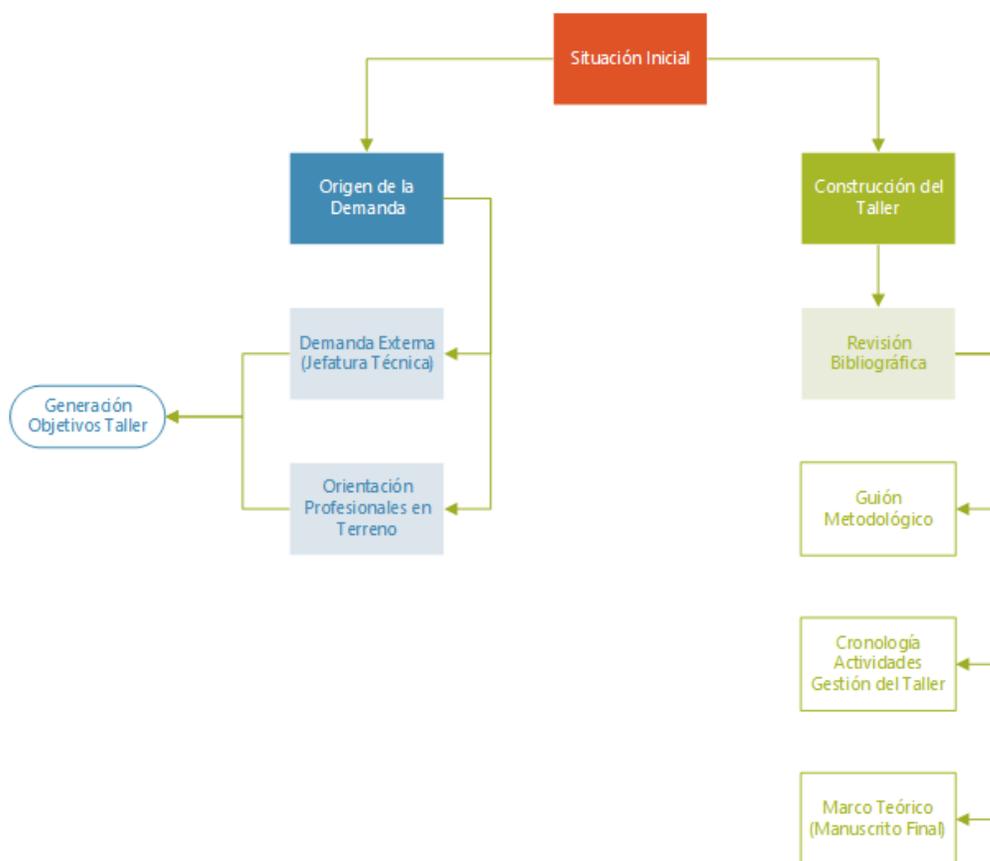
Posterior a esto, se comenzó a bosquejar una posible estructura, dividiendo la temática (manejo emocional) en cuatro subtemas básicos: Identificación de emociones, Reconocimiento de emociones, Expresión de emociones y Técnicas para el manejo emocional -sesión exigida por la Jefatura Técnica-, dichas temáticas finalmente se constituyeron en las sesiones del taller. Esto es, que cada sesión se centró en los subtemas antes mencionados, donde se estableció que en la sesión uno se trabajaría respecto de la identificación de emociones, en la sesión dos el reconocimiento de emociones y así sucesivamente.

El sustento teórico del taller, viene dado fundamentalmente por la Guía introductoria diseñada por Vicente Garrido, del libro y manuales titulados: "El Pensamiento Prosocial". Además del libro de Greenberg y Paivio: "Trabajar con las emociones en psicoterapia". Lo anterior también se llevó a cabo bajo la supervisión y guía de la profesora encargada del proceso de práctica de las monitoras, quien asesoró gran parte de este proceso.

Una vez hecho el trabajo preliminar, se prosiguió a la construcción del guión metodológico del taller, en el cual se establecieron los principales objetivos, esto es, el objetivo general del taller y los objetivos específicos de cada sesión. Asimismo, se dividió cada una de las sesiones en: introducción o actividades iniciales, la actividad central y un cierre o plenario. Para esto, se consultaron variados manuales con actividades para realizar con adolescentes en el contexto de metodologías participativas. De esta forma, se fueron adecuando las actividades a modo que tuvieran relación con el objetivo específico de cada sesión, a la vez que se fueron estipulando los tiempos y materiales necesarios para llevar a cabo lo planeado.

Para terminar, se elaboró el manuscrito final (para más detalle observar el guión metodológico, anexo 2) y se entregó a la Jefatura Técnica. Posterior a eso, comenzó la realización de las gestiones correspondientes para la implementación del taller: pedir autorización a la dirección del Centro para trabajar con los jóvenes, entregar un listado con los materiales necesarios para realizar las actividades, listado de petición de colaciones –el cual se gestionaba tanto con la dirección como también con el personal de cocina-, autorización y coordinación para la ocupación de las salas -para lo cual fue necesario acudir tanto a la encargada de la sala multiuso, como también a la directora del colegio- llevando un listado con las fechas y horarios en los que se requería utilizar estas. Así como también, una petición relativa al uso y préstamo de los objetos tecnológicos que se utilizarían. Además, se realizaron reuniones informativas con los educadores y coordinadores de casa, para establecer los horarios de levantada y traslado de los adolescentes, desde sus unidades hasta las salas en las que se llevaría a cabo el taller.

A modo de síntesis de la fase 2 de la sistematización se presenta el siguiente esquema que ilustra la situación inicial:



Fase 3: Intervenciones al interior del taller

Considerando la relevancia que tienen las intervenciones en la implementación de un taller, se cree importante dividir este apartado de la sistematización en las sesiones mismas de este, para poder describir de manera acabada cada actividad realizada durante este proceso, de manera ordenada y acorde a la periodicidad con la que ocurrieron. En este sentido, es necesario señalar que las respuestas de los jóvenes frente a dichas actividades serán descritas en la siguiente fase, a modo de facilitar la comprensión, por un lado del proceso de diseño de las actividades y por otro, de los contenidos emergentes.

Sesión 1: Identificación de emociones

Todas las actividades desarrolladas a lo largo de esta sesión fueron de carácter grupal, para favorecer la conformación de grupo que se pretendía desarrollar a lo largo de la instancia. Asimismo, dichas actividades debían responder al objetivo específico de cada sesión, que en este caso corresponde a “Trabajar en la identificación de las expresiones físicas y los procesos cognitivos relacionados con las emociones básicas” (guión metodológico, anexo 2).

Al ser la primera sesión y siendo la ocasión en que se conocen los jóvenes y monitoras, se hizo necesario comenzar con una dinámica para romper el hielo y así poder “entrar en confianza”. Rápidamente, y luego de haber tenido algunas complicaciones de carácter logístico, se procedió a la actividad central con la finalidad de observar el grado de identificación que los adolescentes tenían respecto de las emociones de otros y de las propias. Dicha actividad consistió en la exposición de escenas de películas, en las cuales cada una de estas representaba una emoción en particular, que debía ser identificada por los asistentes. Todas las escenas mostradas a los adolescentes fueron reconocidas por estos, es decir, la mayoría había visto las películas de las cuales se habían sacado dichos extractos. En este caso, son las monitoras quienes reproducen y cambian las escenas y van pesquisando las reacciones de los jóvenes al momento de observarlas. Se trabajaron las escenas en base a las siguientes emociones primarias: Ira, Tristeza, Felicidad, Miedo y Sorpresa. Para poder pesquisar el objetivo, a cada escena la siguió una pregunta orientada a cómo los asistentes reconocen la emoción planteada en cada extracto, de manera que debieron argumentar qué les hacía pensar que fuera esta y no otra (notas de campo, anexo 1). A la vez que se intentan recoger algunas experiencias de los jóvenes asociadas a esas emociones.

Cabe mencionar que esta actividad se desarrolló en contextos distintos para ambas unidades, puesto que en un caso, se llevó a cabo en la sala multiuso del Centro, la cual está habilitada para este tipo de actividades, por lo que no hubo mayores complicaciones al momento de la implementación de estas. No obstante, en el caso de la otra unidad (ver anexo 1), se realizó en las dependencias del colegio Pestalozzi, el cual no cuenta con la implementación necesaria para llevar a cabo dichas actividades, considerando la necesidad de implementos tecnológicos para un óptimo desempeño del taller, tales como computadores, televisión y parlantes, por lo que debió adecuarse la sala, provocando problemas logísticos en la implementación de los recursos (los cuales fueron facilitados por la encargada de la sala antes mencionada).

La intervención final de esta sesión, consistió en un plenario, donde tanto jóvenes, como monitoras compartieron ideas respecto de lo que emergió durante el taller. Lo anterior fue relevante en la medida que facilitó el acercamiento entre intervinientes e interventoras, iniciándose una instancia más lineal donde se compartieron tanto temáticas respectivas al taller, como aspectos personales. Finalmente, se consideró como actividad de cierre -y acorde al guión metodológico- una convivencia en la cual se compartió una colación, no obstante para efectos de una de las unidades esto no se pudo llevar a cabo, puesto que la coordinación con los profesionales de cocina no se efectuó de forma óptima, por lo que las colaciones no estuvieron al momento de cerrar la sesión (para más detalle ver anexo 1). Lo anterior se cree obstaculizó la vinculación con los jóvenes de esa unidad, ya que la instancia final fue de menor duración y se vio entorpecida por aspectos logísticos.

Sesión 2: Reconocimiento de emociones

La sesión 2 del Taller de Manejo y Reconocimiento de emociones presentó como principal objetivo: “Reforzar el reconocimiento de las propias emociones y comprender las funciones que estas tienen en distintos contextos” (guión metodológico, anexo 2) y al igual que la sesión anterior se estructuró en tres momentos: el inicio, la actividad central y el cierre.

En el inicio se recordaron algunos de los contenidos abordados en la sesión anterior y luego se realizó una actividad para romper el hielo, en donde los participantes debían hacer y responder preguntas acerca de ellos mismos, con la finalidad de poder conocerse mejor entre los grupos, incluyendo a la monitora (notas de campo, anexo 1). Es importante señalar que el taller se desarrolló de manera paralela al trabajo de las investigadoras en las Unidades y que las actividades de este podían ir variando conforme a las contingencias que surgieran en cada casa, lo que permitió la incorporación de problemáticas que se presentaran fuera del Taller pero que pudieran trabajarse dentro de este. Así, en el caso de una de las Unidades se incorporó en la actividad de inicio la reflexión en torno a cómo se podría haber reaccionado mejor a un desorden colectivo producido el día anterior en la Unidad (notas de campo, anexo 1).

Luego se pasó a la actividad central, la que consistió en escuchar un listado de melodías (sin letra de manera de no inducir las respuestas de los jóvenes) e identificar primero, si la melodía que estaban escuchando les producía una sensación de agrado o desagrado y luego la

emoción que los jóvenes percibían cuando escuchaban la melodía (todo lo anterior de forma individual, para no comprometer el objetivo final de la actividad). Para esta actividad, se seleccionaron seis distintas melodías y se reprodujeron en un notebook proporcionado por la Jefatura Técnica de CIP, también se repartió a cada joven, seis símbolos que dieran cuenta de la sensación de agrado o de desagrado, además de un lápiz para que anotaran la emoción específica que cada uno sintiera. La encargada de reproducir las melodías fue la investigadora que se encontraba en ese momento a cargo del taller (notas de campo, anexo 1) y en conjunto se decidió cuándo pasar a la siguiente melodía, dependiendo del momento en que todos los jóvenes hubieran terminado la tarea.

Luego de haber escuchado todas las melodías e identificado las emociones que cada joven sentía, se pasó a la etapa de Plenario en donde se dispusieron dos papelógrafos, uno para la sensación de agrado y otro para la sensación de desagrado. Ambos a su vez, se subdividieron desde la melodía uno a la melodía seis, para ubicar los símbolos que hicieron los jóvenes durante la actividad central y así visualizar que: “no todos reaccionamos de igual manera frente a determinados estímulos” (guión metodológico, anexo 2). Después de realizado lo anterior, se reflexionó junto con los jóvenes acerca de la importancia que tenía el reconocer sus propias emociones.

Los elementos contextuales dentro de esta sesión, también fueron distintos en cuanto al lugar en donde se desarrolló la sesión 2 para cada grupo (la sala multiuso y el colegio Pestalozzi), sin embargo, en esta segunda sesión no se presentaron problemáticas relacionadas a la logística ya que se contó con los mismos implementos tecnológicos para ambas unidades, los que eran de fácil traslado y podían ser ocupados en ambos espacios de desarrollo del Taller. Por otra parte, y gracias a gestiones propias y de la Jefatura Técnica, se resolvió el problema de coordinación con cocina, lo que permitió finalizar el taller exitosamente con una colación en ambas unidades. De esta manera, la única dificultad que se presentó en el desarrollo de la sesión 2 fue el retraso en la salida de los jóvenes de una de las Unidades, por problemáticas ajenas a la organización del Taller (notas de campo, anexo 1), lo que finalmente no incidió en mayor medida en el desarrollo de la sesión, salvo el cambio de horario.

Sesión 3: Expresión de emociones

En la tercera sesión del Taller y siguiendo con la estructura desarrollada para cada sesión, se trabajó en torno a la expresión de las emociones por parte de los adolescentes, de manera de poder llevar la reflexión -acerca de las emociones- a sus propias conductas cotidianas. Así, el objetivo de esta sesión fue: “Trabajar con los jóvenes en la expresión de sus propias emociones, enfatizando en el reconocimiento de las que les son más fáciles y más difíciles de expresar” (guión metodológico, anexo 2).

Al igual que en las sesiones anteriores, la tercera sesión contó con tres momentos que son el inicio, la actividad central y el cierre. En el inicio, y distanciándose del modelo propuesto en las sesiones anteriores, se comenzó preguntando a los jóvenes las razones por las cuales era importante expresar sus emociones y acorde a las respuestas brindadas por ellos, se expusieron algunos beneficios de la expresión emocional que estos no hubieran contemplado (guión metodológico, anexo 2). Esta primera actividad se generó como un momento crucial para el desarrollo de la sesión, ya que la exposición de opiniones y discursos tanto de los adolescentes, como de las investigadoras serviría como sustento para las siguientes actividades y reflexión final.

Después del intercambio y tras haber anotado las principales opiniones en un papelógrafo, se llevó a cabo la actividad central. Esta consistía en trabajar en torno a cinco emociones (algunas ya profundizadas en la sesión 1) que fueron: miedo, ternura, rabia, tristeza y alegría (guión metodológico, anexo 2), se les pidió a los jóvenes que pensarán en su conducta diaria y pudieran enumerar del 1 al 5 estas emociones, siendo 1 la que más a menudo expresan o la que les es más fácil de expresar y 5 la que menos. De esta manera, se asignaron cinco círculos de cartulina a cada joven- los cuales contenían las emociones antes descritas- y un lápiz para que anotaran el número correspondiente a cada emoción. Posteriormente, se les pidió que además del número asignado, pudieran escribir una acción relacionada a la emoción, como por ejemplo: “Patear cuando estás enojado o abrazar cuando sientes ternura” (notas de campo, anexo 1). Tras realizar esta tarea, los jóvenes debían pegar los círculos de cartulina en un papelógrafo que se subdividió en las cinco emociones trabajadas.

De esta manera y tras terminar de pegar las cartulinas, las monitoras debieron orientar la reflexión de los jóvenes hacia el cuestionamiento sobre cómo están expresando (las emociones) la mayoría de las veces y cómo explican esta manera de actuar, además de preguntar acerca de si les gustaría poder expresarse de otra manera. En esta sesión la actividad de cierre

correspondió a la dinámica de “La Muralla”, sin embargo, no fue posible realizarla con los dos grupos de jóvenes, ya que las actividades anteriores se extendieron por más del tiempo planificado, por lo que no se pudo seguir ocupando la sala destinada para estas (en el caso de la sala multiuso). De esta manera, con un grupo la sesión terminó con el plenario y las preguntas de reflexión (anexo 1, notas de campo).

La dinámica de “La Muralla” consistió en formar dos grupos de jóvenes, cada uno acompañado por una de las monitoras. Un grupo (la muralla) debía describir una situación conflictiva al otro, para que estos pudieran pensar en conjunto una buena manera de solucionarla, siendo el objetivo final, que los jóvenes pensarán formas adaptativas de resolver los problemas con los demás o sus problemas personales, a través de la adecuada expresión de sus emociones. Por otra parte, la actividad reforzaba el juicio pro social del grupo que hacía de muralla, ya que no podían dejar pasar al otro equipo hasta que estos encontraran una forma adecuada de solucionar el problema encomendado. Luego de realizada la dinámica, se invirtieron los roles para que todos pudieran realizar ambos ejercicios.

Sesión 4: Técnicas para el manejo emocional

Dentro de la última sesión del Taller y siguiendo la estructura planificada por las investigadoras, se continuó con la temática de la expresión emocional, teniendo como objetivo de la sesión “Enseñar a los jóvenes dos técnicas que les permitan mejorar su expresión y regulación emocional en situaciones problemáticas. De manera que, puedan ponerlas en práctica tanto dentro del centro, como a su egreso” (guión metodológico, anexo 2). Es importante puntualizar que esta sesión cambió -en cuanto a sus actividades centrales- en las distintas Unidades, las cuales serán descritas de manera diferenciada.

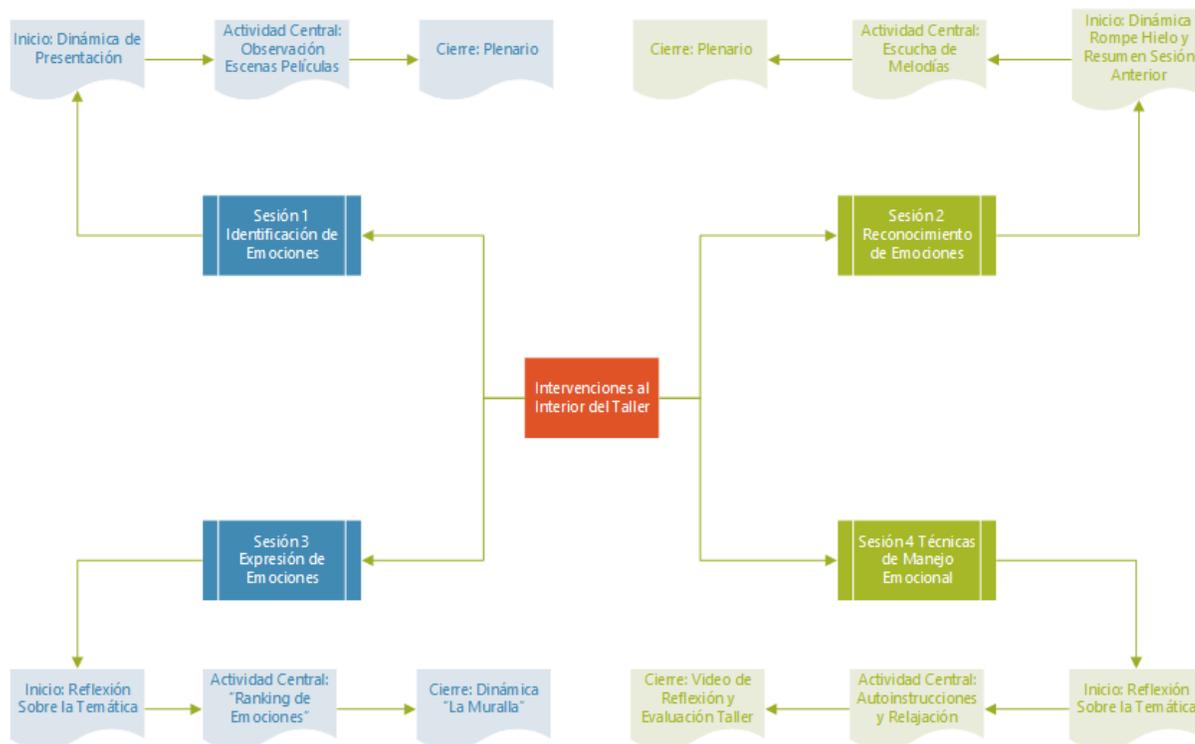
Al inicio de ambas sesiones se comenzó preguntando por la temática abordada en la sesión anterior, ya que se vinculaba estrechamente con lo que se trabajaría en la sesión 4. Posteriormente, se explicó que esta sería la continuación de la sesión anterior, donde se abordarían principalmente técnicas para un mejor manejo emocional, tanto al interior de CIP, como cuando salieran de este.

Luego se realizó la actividad central, dentro de la primera Unidad en que se llevó a cabo esta actividad, se partió exponiendo acerca de las auto instrucciones y posteriormente se realizó un ejercicio de relajación a cargo del psicólogo de esa Unidad, quien realizó una breve actividad de tensión-relajación e imaginación. Por otra parte, en la sesión con la otra unidad se comenzó exponiendo acerca de las auto instrucciones, para posteriormente ejemplificar acerca de estas con un video y así reflexionar con los jóvenes. En relación a la relajación, en dicha sesión no se realizaron ejercicios, sino que se indagó acerca de los métodos que los adolescentes usan cotidianamente para relajarse y luego se explicaron distintos tipos de respiración y ejercicios de contracción- relajación.

Tras realizarse estas actividades y con previo acuerdo de ambas investigadoras, sólo una de ellas se quedó a cargo de ejecutar la actividad de cierre, siendo esta quien expuso el documental "Pibe chorro", el cual trata acerca de un joven que pasó un tiempo en prisión y que dentro de esta, comenzó un movimiento en torno a la lectura y escritura con otros jóvenes en su misma situación. Esta actividad se realizó con el objetivo de que los jóvenes pudieran percibir cómo el protagonista del documental tras reconocer sus emociones relacionadas con el descontento social, pudo expresarse de manera más adecuada por medio de una actividad prosocial -la escritura- en vez de continuar con la actividad delictual. Cuando terminó el documental los jóvenes pudieron reflexionar y expresar sus opiniones acerca de la experiencia expuesta.

Luego de esto, la investigadora también entregó a los jóvenes una evaluación del taller, que estos debieron completar y que buscaba indagar acerca de sus opiniones acerca de la instancia (anexo 17). Mientras se realizaba esta última actividad, la otra investigadora -en compañía del psicólogo de la Unidad- se encontraba recogiendo las colaciones para los jóvenes, las que -por ser el último encuentro- serían completos. Finalmente, se realizó la convivencia y se repartieron diplomas de participación a cada joven (producto 14, anexo 16), además de tomar fotografías grupales e individuales. Es importante destacar, que en esta instancia se produjeron dificultades en la coordinación de la entrega de las colaciones, lo que generó serias complicaciones al momento de implementar las actividades de cierre, puesto que estas se debieron llevar a cabo sólo con una monitora, mientras que la otra debió solucionar la gestión con los profesionales de cocina.

A modo de síntesis el siguiente esquema refleja las actividades e intervenciones generadas en la implementación del taller:



Fase 4: Conocimientos y resistencias provenientes de los jóvenes

Dentro del Taller se produjeron distintos tipos de interacciones, entre los jóvenes y las monitoras que dan cuenta del funcionamiento de este. Así, en esta fase se intentan reflejar los conocimientos de los jóvenes acerca de las emociones, sus reflexiones, opiniones, aprendizajes, modos de comportarse frente a las distintas actividades y las resistencias que surgieron durante todo el proceso, de manera de recrear sus respuestas ante la experiencia.

Sesión 1: Identificación de emociones

Acorde a lo planificado para la primera sesión, respecto de las normas de convivencia, emergen distintos conceptos a partir de la discusión entablada con los adolescentes. De aquí se desprenden elementos que para ellos parecen ser relevantes al momento de hablar de convivencia, tales como “amistad”, “confianza”, “empatía”, “cariño” y “compartir” (producto 3,

anexo 5) los cuales se encuentran evidenciados en los papelógrafos generados de manera conjunta. Se resalta que estos son conceptos que emergen de los propios adolescentes, por tanto se establecen como prismas básicos para el funcionamiento de la convivencia a lo largo de toda la instancia, en tanto son ellos mismos quienes promueven estas condiciones.

Respecto a la actividad central realizada en esta sesión (para más detalle revisar guión metodológico, anexo 2), emergieron conocimientos importantes por parte de los jóvenes, ya que cuando se les preguntó respecto a cuál es la emoción que identifican y a través de qué elementos discursivo o visuales lo hicieron

Los integrantes del grupo señalan diálogos (Por ejemplo, "Le dijo maldito") y el por qué se siente así el personaje narrando lo que pasó en la escena (elementos contextuales) y "el detonante", además de los gestos que se pueden evidenciar (elementos fisiológicos) y cómo se sienten ellos mismos con esa emoción (Por ejemplo, "Pongo las cejas para abajo") (notas de campo, anexo 1).

Además, emergieron respuestas asociadas a cada escena observada por los adolescentes, donde respondieron por ejemplo, en la escena que identifican rabia o impotencia, que esta se observa a través de: "las cejas", "cara mala", "está maldito", "frente arrugada", "se acelera el corazón" (producto 1, anexo 3). Asimismo sucede con cada extracto, estando las respuestas supeditadas a la emoción que creen identificar en el personaje principal. La particularidad radica en el lenguaje utilizado para hacer dichas descripciones, puesto que se usan elementos y experiencias asociadas a la "cárcel", debido a esto se insiste en recordar también aquellas experiencias vividas fuera de la privación de libertad. Lo anterior deja a entrever que los jóvenes reconocen al menos elementos contextuales y discursivos asociados a las emociones y que además pueden llevar este conocimiento a las experiencias que ellos mismos han vivenciado. En ese sentido, se observó que los adolescentes se involucran con la actividad planteada y que además generan conocimientos asociados al objetivo de esta.

Asimismo, sucede con el posterior plenario, donde –y como se explicó previamente- se les pide a los intervinientes que expongan como conclusión de la primera sesión, tres ideas principales o conocimientos aprendidos a lo largo de esta, donde y según la perspectiva de las interventoras, logran sacar las siguientes conclusiones:

(...) aprendieron a identificar las emociones, las emociones tienen una forma física y “hay que tener reglas para que funcione mejor el taller”. Los jóvenes logran identificar ideas centrales del taller, por lo que siento que aprendieron algo y que les llamó la atención esta primera sesión (notas de campo, anexo 1).

Sumado a lo anterior, aparecen más conclusiones asociadas a la primera sesión, tales como: “hay que tener respeto a todo nuestro entorno”, “la empatía es ponerse en los pies de los otros”, “hay que expresar las emociones, y hacer sentir mejor a un compañero” (notas de campo, anexo 1). Además, expresan que ahora tienen conocimiento respecto a cuáles son las principales emociones (emociones básicas), también pueden identificar cómo reaccionan las personas frente a distintas situaciones y qué expresiones están asociadas a las emociones (notas de campo, anexo 1).

El plenario permite a su vez una vinculación de carácter más lineal con los adolescentes, ya que no solo se comparten los conocimientos aprendidos en la sesión, sino que también se comienzan a compartir experiencias tanto de ellos, como de las monitoras, donde las conversaciones entabladas apelan a un componente emotivo, más que cognitivo. Esto propició el conocimiento más profundo de los jóvenes, ya no solo desde la grupalidad, sino también desde la individualidad y de las historias enunciadas por ellos mismos.

De esta manera al finalizar la intervención y exponer acerca de que, “las emociones no son ni buenas ni malas, sino que la forma de expresión en ocasiones es incorrecta” (notas de campo, anexo 1), uno de los jóvenes manifiesta que no siempre puede expresarse de la forma en que él quisiera hacerlo, puesto que “no quiere preocupar a las personas importantes para él”, lo que limitaría la expresión de ciertas emociones por parte de los jóvenes.

Sesión 2: Reconocimiento de emociones

Dentro de la sesión 2 hubo variadas instancias para que los jóvenes pudieran expresarse en relación a las emociones y también afianzar sus lazos como grupo. En este sentido, la actividad de inicio permitió a los jóvenes -de una de las unidades- compartir historias y vivencias, mientras que en la otra, permitió reflexionar acerca de una problemática acontecida los días anteriores. Al respecto del primer caso se puede mencionar:

La dinámica resulta bastante bien, los jóvenes se divierten haciéndose preguntas aunque de vez en cuando hay que recordarles las reglas del taller, porque tienden a bromear, sin embargo, no se lo toman mal, ni tampoco genera tensión. Así, pasa el turno de todos los jóvenes, siendo estos muy respetuosos entre ellos, con sus secretos o sus características (notas de campo, anexo 1).

De esta manera, se observó que la respuesta frente a esta actividad fue positiva, sin generarse resistencias aparentes en relación a compartir sus historias y experiencias personales y tampoco produciéndose conflictos en relación a esta actividad. De distinta forma, en la otra Unidad se desarrolló la actividad con el fin de abordar una problemática acontecida fuera del Taller, donde los jóvenes pudieron dar cuenta de diferentes maneras de actuar frente al conflicto. Al respecto de esto, las respuestas fueron muy variadas: “Esconder las sillas”, “Haberse comunicado mejor”, “Separar a los compañeros que estuvieran peleando”, “Ser más empáticos” y “Poner más atención a lo que va a suceder” (notas de campo, anexo 1). Logrando visualizar con esta actividad, que los jóvenes poseen estrategias adaptativas de resolución de conflictos y que pueden vincularse con los contenidos tratados en el mismo taller, como por ejemplo, reconocer las emociones y expresarlas de buena manera. En relación a los aprendizajes de los jóvenes tras la primera sesión, se puede mencionar que estos recordaron gran parte de lo revisado:

Me contaban que habían aprendido lo que era empatía y que había que tener respeto por los demás. Les pregunté puntualmente del taller, y se acordaban de: qué eran los sentimientos, las caras que ponían con las emociones, lo que sentían y cómo sentían, sus reacciones ante los sentimientos y que es malo guardarse los sentimientos (notas de campo, anexo 1).

En la actividad central de esta sesión, los jóvenes se entusiasmaron con las melodías y se pudo apreciar que se mantuvieron interesados mientras se realizaba la intervención. Además, mediante el transcurso de esta, se puede percibir que los jóvenes se concentran en el ejercicio:

En ocasiones se ríen y comentan, como por ejemplo en la canción de una película de suspenso dicen que es “psicoseante” [...] En la melodía de “Forrest Gump” se crea un espacio de mucho silencio, y los jóvenes se notan concentrados, a mi parecer es una melodía triste y siento que la mayoría lo asimila así, por la atmósfera que se genera en el lugar, en contraposición a las canciones más alegres en donde los chiquillos dicen frases del tipo “Me dan ganas de bailar”(notas de campo, anexo 1).

De esta manera, se puede apreciar la buena respuesta de los jóvenes ante la actividad y también la ausencia de resistencias a la hora de comunicar algunos estados afectivos (como las

ganas de bailar) en contraposición con otros estados afectivos como la tristeza, en que se limitan a realizar el ejercicio sin verbalizar aquello que sienten.

Luego de realizar el ejercicio se pasa al plenario, en donde se observa -la mayoría de las veces- que la sensación de agrado o desagrado no varía significativamente por melodía, en contraposición a la emoción, la cual es diferente en cada joven. Sin embargo, cuando las opiniones son ampliamente diferentes se observa que algunos adolescentes reaccionan de manera violenta. En relación a lo anterior

La sensación puede ser distinta, y por lo tanto puede provocar en algunos jóvenes gusto y en otros disgusto, por ejemplo tristeza y esperanza. Estos últimos tienden a reaccionar de manera menos respetuosa, por ejemplo B dice “¿Quién es el chinche que puso agrado a X melodía?”, por lo que debo nuevamente encuadrar que es un ejercicio personal y que estamos en un espacio de respeto (notas de campo, anexo 1).

La forma en que se desenvuelven los jóvenes ante estas diferencias, resulta problemática para el propósito del Taller, sin embargo el que estos hayan generado sus propias reglas de convivencia, los hace ser más conscientes de los compromisos asumidos respecto al comportamiento al interior del taller, de manera que se logra resolver el conflicto.

Sesión 3: Expresión de emociones

En la sesión 3 se trabajó en torno a la expresión de emociones, en este sentido, la actividad inicial consistió en reflexionar en conjunto acerca de la importancia de expresar “nuestras emociones”. Al respecto, los jóvenes señalaron que lo anterior podría ser útil para: “que los otros sepan cómo nos sentimos y para comprender al otro”, “para demostrar quiénes o cómo somos”, “para compartir con los otros nuestras emociones” y “para que “estemos en la misma vuela””, “para tener una mejor convivencia” y “para desahogarse y sentirse mejor” (producto 11, anexo 13). Por otra parte, también se señaló que eran importantes para: “sentirse acompañado”, “experimentar la tristeza”, “para pensarlas más y que salgan de manera positiva”, “Para actuar de determinada manera” (producto 13, anexo 15). Así, los jóvenes mencionaron características importantes en relación a la expresión emocional, reflexionando en torno a esta temática y dando varias respuestas que se conectaban con lo que anteriormente se había trabajado en el Taller, de manera que, a través de sus respuestas pueden percibirse posibles aprendizajes generados a través de este.

A lo largo de toda la sesión se produjeron dificultades, ya que se observó que los jóvenes se encontraban inquietos en comparación a las sesiones anteriores. En la actividad central hubo varias dificultades para que los jóvenes se concentraran, por lo que se les llamó constantemente la atención, lo que generó en reiteradas ocasiones un ambiente tenso. Sin embargo y a pesar de lo anterior, en el plenario surgieron importantes reflexiones en torno a los resultados del ejercicio. En una de las Unidades se concluyó que la emoción que más expresaban era la rabia y la que menos se expresaba era la ternura (producto 12, anexo 14), mientras que en la otra, la emoción que se expresaba más era la alegría y la rabia y la que menos se expresaba era la ternura (producto 10, anexo 12). Cuando se les preguntó a los jóvenes acerca de por qué creían ellos que se generaba este esquema, ellos reflexionaron acerca de sus modelos de crianza y los roles de género asociados:

C verbaliza “Así fuimos criados”, agregando que no está bien- desde donde ellos vienen- que los hombres tuvieran miedo o estuvieran llorando. Mientras que N completa el análisis, señalando que de alguna manera hay características propias de hombres y otras de mujeres, y que ellos deben cumplir con ese rol asignado por parte de la sociedad, y obedecer a estas creencias (notas de campo, anexo 1).

También pudieron manifestar que en la situación en la que actualmente se encontraban (encierro), suele ser muy difícil expresar ciertas emociones por la estructura institucional o por las presiones de sus compañeros. En relación a la estructura institucional los jóvenes:

Dijeron que en estos espacios (CIP) era muy difícil expresar ternura, porque si bien sienten afecto por algunos de sus compañeros, no los abrazaban porque “los tíos al tiro piensan que uno está realizando juegos sexuales”, pero que cuando estaban afuera era mucho más fácil de hacer (notas de campo, anexo 1).

Opinión que se refuerza también por otras consecuencias negativas del encierro, que ponen énfasis en la relación con los pares, siendo estos quienes ejercen presión respecto a mantener un comportamiento agresivo al interior del Centro, lo que facilita la expresión de emociones funcionales para los adolescentes dentro del contexto carcelario, al respecto:

R reflexiona acerca de por qué no puede ser tan cariñoso. En relación a lo anterior, el joven enuncia que “en cana no se puede ser así, tení que ser choro pa que no te pasen a llevar y no podí andar abrazando ni nada así, si estoy en la cana...” (Haciendo alusión a por qué la ternura era una de las emociones que menos expresan) (notas de campo, anexo 1).

De igual manera y en relación a la expresión de la tristeza los jóvenes enuncian que frente a sentimientos de esta índole, suelen utilizar estrategias de ocultamiento con el objeto de no mostrarse vulnerables ante los demás, o bien, se evidencian dificultades en cuanto a su expresión: “Aparecen otras reflexiones respecto de aparentar que están bien, cuando en verdad no es así, eso lo hacen para no ser molestados o simplemente porque no saben cómo expresar aquellas emociones que les causan desagrado” (notas de campo, anexo 1).

De esta forma, se puede evidenciar en la experiencia de los adolescentes, que tanto el contexto, las relaciones sociales y el propio desconocimiento de sus emociones, influyen en su forma de expresarse, favoreciendo en estos la ejecución de ciertas conductas relativas a los roles tradicionales de género, específicamente a la masculinidad hegemónica. Por otra parte, también se manifiesta que dentro de los recintos privativos de libertad se extreman estas posiciones por presiones institucionales y de los pares, de manera que los jóvenes buscan prevenir situaciones complejas mediante la supresión de ciertas emociones que son menos adaptativas para el medio.

En cuanto a la actividad de “La muralla” es importante señalar que en la Unidad en que se desarrolló, ambos grupos lograron encontrar soluciones adaptativas a los conflictos planteados, asimismo, aquellos adolescentes que se constituyeron como la muralla, fueron capaces de reconocer que las respuestas entregadas por sus pares, cumplían con los requisitos establecidos como “buenas respuestas”. Es importante mencionar, que la actividad tuvo buena recepción por parte de los jóvenes, mostrándose colaborativos e interesados por cumplir el objetivo y encontrar una forma adaptativa de solucionar la situación planteada.

Sesión 4: Técnicas para el manejo emocional

En la sesión 4 y al ser esta la última, la principal temática a abordar consistió en el aprendizaje de dos técnicas que promovieran en los adolescentes la óptima regulación de sus emociones. En esta sesión, al igual que la anterior, se evidenciaron mayores resistencias a las actividades por parte de los jóvenes.

Se introdujo la actividad central preguntando a los jóvenes “qué hacían para calmarse cuando estaban muy enojados”, a lo que estos respondieron de distintas formas: “contar hasta 10”, “respirar”, “irse”, “fumarse un cigarro” (notas de campo, anexo 1). Lo anterior, indica que los

jóvenes utilizan algunos métodos para controlar su ansiedad en momentos de tensión, dichas respuestas permitieron la introducción a la siguiente fase de la sesión: las técnicas de manejo emocional. Dicho esto, en el momento en que se exponen las auto instrucciones, se dan diversas reacciones en los adolescentes, ya que al parecer, no se logra explicar de manera clara en qué consisten, por lo que estos se muestran algo escépticos frente a los posibles resultados de la técnica. Sin embargo, en la sesión en que se presenta el video los jóvenes se muestran más colaborativos, ya que captan mejor la idea, al ser ésta expuesta mediante un elemento lúdico.

Por otra parte, se observó que la relajación tuvo una respuesta positiva por parte de los adolescentes, ya que en el ejercicio de imaginería realizado por el psicólogo, los jóvenes se muestran respetuosos frente a la instancia, manteniéndose en silencio y siguiendo las instrucciones que éste les dio. En el ejercicio de relajación que se llevó a cabo con la otra unidad, los jóvenes también se mostraron colaborativos, opinando mientras se exponía sobre los ejercicios de tensión-relajación.

La actividad de cierre, sin embargo, es la que presenta mayores resistencias, ya que los jóvenes se sienten incómodos frente al relato del protagonista del video. Mientras que algunos jóvenes se encontraban atentos al testimonio presentado, hubo constantes interrupciones, puesto que cuestionaban la decisión tomada por el protagonista, verbalizando que no se sienten interpelados por la experiencia vista. Además de cuestionar al protagonista, algunos jóvenes también presentaron inquietudes acerca del propósito de realizar dicha actividad, al respecto: “B un poco ofuscado me dice “Tía, ¿y para qué nos hace ver esto?” (notas de campo, anexo 1), de manera que la actividad no obedeció a las expectativas de las monitoras. Finalmente, cuando termina el video se intenta hacer una reflexión a partir de este, sin embargo la disposición de los jóvenes respecto de la actividad no cambió, algunos opinaron acerca de que era una buena experiencia, aunque con cierto recelo:

(...) manifestando que no les interesa gestar un cambio en sus vidas, y otros, como CF, quien enuncia que por más que él intentara cambiar, no tenía oportunidades para poder hacerlo en serio, ya que una vez saliendo del encierro, volvería a la calle y nada cambiaría, por tanto tampoco él (notas de campo, anexo 1).

Por otra parte, al preguntarles a los jóvenes respecto de la razón por la cual el protagonista habría cambiado su estilo de vida, estos respondieron: “que pudo educarse”, “que se refugió en la poesía” y “que él mismo decidió cambiar” (notas de campo, anexo 1). Lo que da cuenta de la importancia que le asignaron por una parte al entorno y por otra a las propias

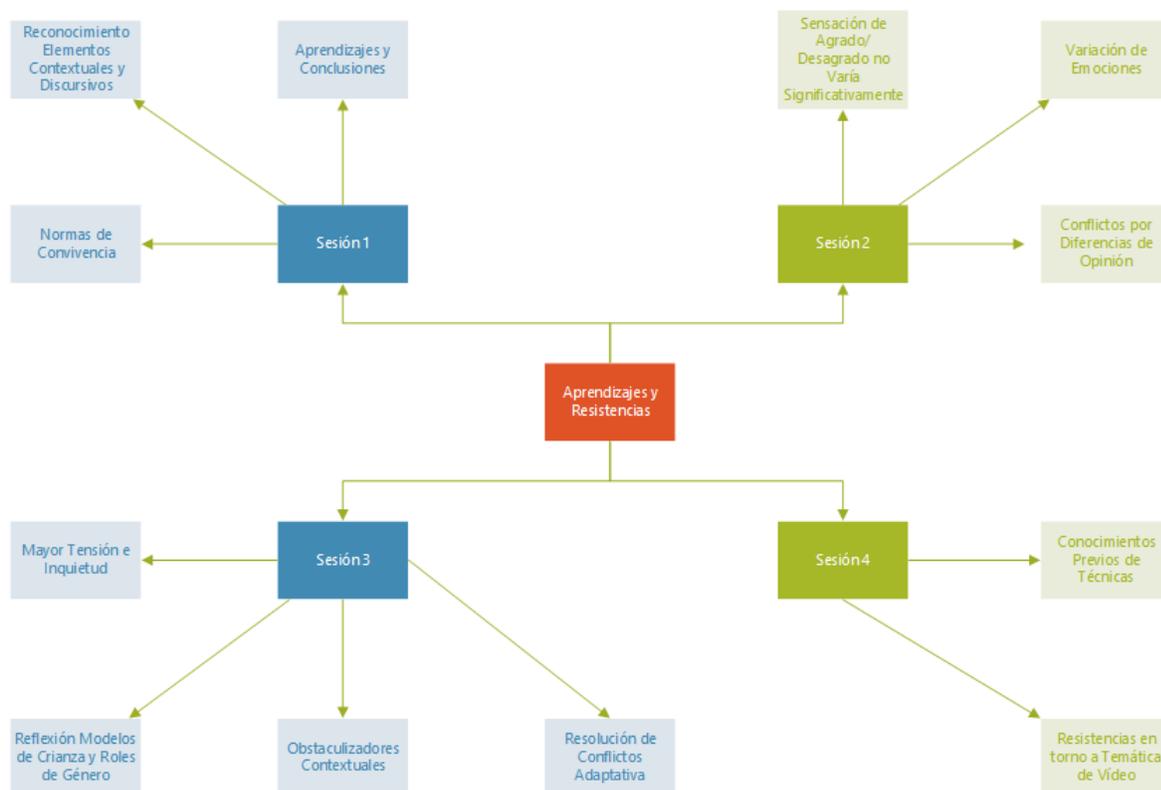
decisiones personales en el proceso de desistimiento. También se pudo apreciar - particularmente en una unidad- que los jóvenes manifestaban bastante curiosidad por la historia, por ejemplo preguntando acerca de cómo era el sistema de justicia en el país del protagonista o qué pasó después con él (notas de campo, anexo 1), sin embargo a medida que se iban respondiendo sus dudas se presentaban nuevas resistencias. En relación a lo anterior:

R me pregunto si el joven escribió un libro, a lo que le dije que sí, luego me preguntó si seguía viviendo en la población y si ganaba plata por eso, yo le respondí nuevamente que sí, que el joven vivía en una población y que lideraba un movimiento social, con jóvenes que se encontraban encarcelados, pero él se ofusco un poco y con actitud bastante desafiante se refiere a sus compañeros diciendo que: "No le sirvió de nada, porque sigue siendo pobre" (notas de campo, anexo 1).

Posterior a los comentarios generados por los jóvenes, a modo de reflexión, se explica que la finalidad del video tuvo relación con exponer un caso, donde tras reconocer las emociones propias, se es capaz de visualizar formas más adaptativa de expresarlas. Dicho aquello, en el caso presentado, el protagonista logra expresar su descontento mediante la escritura y la movilización, desistiendo de aquellas conductas desadaptativas.

La respuesta de los jóvenes frente a estas actividades fue en general negativa, un componente importante que se aprecia en esta sesión es la falta de actividades lúdicas, lo que pudo haber incidido en la respuesta de los adolescentes. Por otra parte, se da cuenta de que frente a un testimonio que sea distinto al sistema de creencias de los jóvenes, estos pueden generar resistencias en cuanto a la comprensión y aceptación de este.

El esquema presentado a continuación permite visualizar los emergentes, aprendizajes y resistencias emergentes en el "Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones"



Fase 5: Actividades de Cierre

Esta fase busca describir las actividades que se propusieron para dar finalización al Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones, tomando dos actividades centrales: la evaluación del taller por parte de los jóvenes y la convivencia final, instancias que dan cuenta de elementos afectivos, grupales, aprendizajes y apreciaciones sobre el Taller reportados por los jóvenes.

Dentro de las actividades de cierre que se llevaron a cabo, se preparó una actividad donde los adolescentes pudieron evaluar el desarrollo del taller, de manera tal que las investigadoras pudieron recibir una retroalimentación sobre su diseño e implementación, a la vez que los jóvenes pudieron proporcionar información útil acerca de las actividades que para ellos fueron más relevantes, a modo de distinguir entre las actividades valoradas de manera positiva y aquellas de manera negativa durante el desarrollo estas instancias.

La evaluación fue realizada de manera anónima e individual por cada uno de los jóvenes, ya que se buscaba que estos respondieran de manera sincera, expresando sus opiniones acerca

de la instancia. En este sentido, es importante mencionar que dentro de las distintas Unidades esta actividad se realizó en diferentes contextos, ya que en una de estas los jóvenes realizaron la tarea en un mismo espacio -pudiendo compartir sus apreciaciones respecto al taller- mientras que en la otra Unidad fueron llamados individualmente, sin poder mantener contacto con los demás compañeros mientras realizaban la evaluación.

Este ejercicio representó la fase de análisis de las intervenciones llevadas a cabo durante el taller, sin embargo, además de las actividades realizadas dentro de este espacio surgieron discursos referentes a las interacciones, relaciones, experiencias compartidas y puntos de vista entre todos los asistentes al Taller, en donde se incluyen las investigadoras y los psicólogos de las Unidades que supervisaban el trabajo de estas.

Por otra parte, el cierre que se dio al Taller como una instancia de reunión e intercambio, se realizó a través de la convivencia final y la entrega de Diplomas. La primera de estas actividades consistió en una colación especial, que se gestionó previamente con cocina y que fue recomendada por la Jefatura Técnica. De esta manera, se observó a los jóvenes de ambos grupos entusiasmados durante esta instancia, a lo largo de la cual se llevó a cabo un intercambio de diálogos entre todos los que participaron de la experiencia, donde emergieron discursos relacionados con el taller, así como también otros de índole personal. Con ambos grupos se vivieron experiencias agradables, en tanto que el clima se basó en el buen trato y la empatía. No obstante, se generaron algunos conflictos que fueron rápidamente resueltos, ya que todos los miembros del grupo colaboraron para que esto fuera así (para más detalle ver notas de campo, anexo 1).

Luego de aproximadamente veinte minutos de convivencia, las investigadoras hicieron entrega a cada joven de un diploma de reconocimiento por su participación, lo que fue muy significativo para ellos. Gran parte de los jóvenes verbalizaron sus intenciones de entregar el diploma a sus madres al momento de la visita, puesto que estas “se sentirían orgullosas de ellos”. De esta manera, se les propuso a los jóvenes tomarse fotos con los diplomas para tener un recuerdo de su participación en el Taller, a lo que todos accedieron. Posterior a la toma de fotografías, los jóvenes se fueron agradeciendo la oportunidad de haber participado en el Taller, incluso algunos jóvenes pidieron a las investigadoras realizar otros talleres para su posterior consideración como asistentes.

En relación a las fase 5 de sistematización se presenta el siguiente esquema que sintetiza las actividades de cierre realizadas durante la finalización del taller:



6. DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN CRÍTICA

A continuación se presenta la discusión e interpretación crítica, donde se revisa en base a la teoría la experiencia realizada, incorporando la reflexión sobre la práctica. El presente análisis se dividió en dos apartados, para de esta forma organizar de manera acabada las reflexiones en torno al proceso de diseño e implementación del taller. Dicho esto, se desarrolla a continuación una sección relativa a la implementación de la experiencia, y posteriormente, un análisis de las respuestas y conocimientos emergentes desde los jóvenes respecto de la experiencia.

Diseño e implementación del taller: metodología y psicoeducación

Tal y como se menciona en los antecedentes teóricos de la presente memoria, uno de los focos centrales hace alusión a la psicoeducación y a las intervenciones cognitivo conductuales, por lo que a continuación se desarrollará un análisis crítico de la experiencia realizada acorde a los postulados de dichas perspectivas.

En cuanto a la perspectiva psicoeducativa, planteada por Dionne y Zambrano, al respecto de la experiencia llevada a cabo en CIP San Joaquín, se observa que esta cumple con los dos postulados centrales de la psicoeducación, esto es, que la intervención consideró el contexto y las potencialidades de los jóvenes, así como también el rol de los educadores, en este caso de las monitoras. Dicho esto, respecto del primer postulado, se trabajó con las potencialidades de los adolescentes, creyendo en todo momento en su capacidad para gestar cambios y transformaciones en relación a las dificultades asociadas con la temática del taller, es decir, del manejo emocional. Tal y como lo dice Dionne y Zambrano (2009) se considera al sujeto como alguien capaz de generar transformaciones, a pesar de las dificultades que puedan existir al respecto, donde en este caso particular, la acción psicoeducativa puso énfasis en las fuerzas de los adolescentes para superar dichas dificultades y continuar con un desarrollo adaptativo.

En tanto al segundo postulado, en el cual se visibiliza la importancia del operador social o educador, siendo estas personas capaces –a través del vínculo- de promover los procesos de cambio y desarrollo, se pone énfasis en la calidad de la relación y los espacios cotidianos de

aprendizaje y desarrollo de competencias (Dionne y Zambrano, 2009; Pérez-Luco, et al., 2014). Además de constituirse como “una suerte de “palanca” que estimula múltiples esquemas de conducta que le permiten a un sujeto usar de mejor forma su potencial (Dionne y Zambrano, 2009, p.68). Con respecto al caso de las monitoras, si bien se manejan aspectos de la cotidianidad de los jóvenes, y a pesar de que estas compartían periódicamente con ellos, no se logra establecer un vínculo completamente íntimo, debido a la duración del taller, y a la poca profundidad de éste. Si bien se cree que se fortaleció el vínculo a nivel individual con cada uno de los adolescentes, este no llegó a ser un vínculo que gestara algún cambio en ellos. Dicho de otro modo, si bien se afianzó la relación de las monitoras con los adolescentes que participaron en el taller, este lazo no permitió a las interventoras actuar de palanca para un futuro cambio en los jóvenes.

Lo anterior, también dice relación con que el educador -en este caso las monitoras- se encontraban lejanas a la rutina y actividades cotidianas de los adolescentes en las unidades, por lo que la intervención en este caso, se vio más bien como una actividad aislada, excepcional de los días miércoles y jueves, más que como una intervención que perdura en el tiempo y que forma parte del día a día de los adolescentes. Este tipo de talleres es más bien excepcional y no se incorpora en la rutina de trabajo con los adolescentes. No obstante, pese a ello, se rescata la confianza que estos depositaron en las interventoras, ya que el lazo perduró tanto en instancias dentro y fuera del taller, así como también una vez finalizado este. Por tanto, si bien el vínculo generado no actuó como gestor de cambios, ni evidenció resultados transformadores -como lo menciona la teoría-, este sí permitió el acercamiento de las monitoras a los aspectos más personales de los adolescentes, siendo ellos quienes recurrían a las interventoras cuando se encontraban tristes o acongojados por alguna situación en particular, concluyendo que la instancia permitió el desarrollo de un lazo de confianza entre estos.

Si bien y acorde a la retroalimentación que se dio a las monitoras una vez finalizadas las sesiones, se aprecia que el taller en su conjunto fue ejecutado de buena manera, a pesar de las variadas dificultades antes descritas, como por ejemplo: problemas logísticos, dificultades en relación al horario, aquellas asociadas al trabajo en conjunto con los educadores, entre otras. Sin embargo, desde las perspectivas de las interventoras, se cree que la falta de experticia de éstas entorpeció el óptimo desempeño de la labor profesional, en tanto que transmitieron sus ansiedades a los jóvenes. Ejemplo de esto, es lo sucedido frente a situaciones de conflicto entre los adolescentes, donde se produjeron dificultades con el manejo de grupo en algunas sesiones,

particularmente en la sesión número tres del taller con casa X, donde debido al alto nivel de frustración de las monitoras, se entorpeció el desarrollo de las actividades propuestas, así como también se tensionó el clima de esta. Lo anterior, y en cuanto a esta experiencia, pone en boga las competencias formales que deberían tener los educadores, acorde a la literatura previamente descrita, esto es: Saber básico o “conocimientos formales”, Saber hacer o “habilidades profesionales”, Saber ser o “actitudes profesionales” y Saber existir o “posición ante la vida” (Dionne y Zambrano, 2009; Pérez-Luco, et al., 2014), en tanto que habilidades como el manejo de grupo y tolerancia a la frustración se vieron disminuidas en algunas sesiones. Se cree que al ser la primera experiencia de las monitoras, tanto diseñando como implementando una intervención grupal, la ansiedad e incertidumbre generaron algunos momentos de tensión, debido a las inesperadas reacciones de los adolescentes. No obstante, los jóvenes rescatan la buena disposición de las interventoras y el optimismo con que se llevó a cabo la experiencia.

A pesar de lo anterior, se cree que el taller, escapó de lo empleado habitualmente en Régimen Cerrado, el cual funciona principalmente bajo la lógica del modelo de control, generando condiciones que refuerzan la prisionización (Dionne y Zambrano, 2009). Aun así, la demanda emergente por la Institución –representada por Jefatura Técnica- responde a temáticas netamente asociadas a la normalización de los adolescentes (control de la ira y de la conducta violenta), por lo que la intervención no se estableció –para ellos- como una intervención psicoeducativa en sí misma. Sin embargo, bajo la perspectiva de las monitoras, el taller se constituyó como una instancia en donde se abrieron espacios con “capacidad para contener, preocupación por la equidad [...] esfuerzo para evitar luchas y abuso de poder, énfasis en los valores de la convivencia” (Dionne y Zambrano, 2009, p. 64). Donde constantemente las interventoras estuvieron haciendo esfuerzos para escapar de la lógica punitiva y de control empleada por este tipo instituciones. Así, lo que primó fue el bienestar de los adolescentes y aquello que ellos quisieran transmitir, más que un trabajo de normalización y la búsqueda de adherencia de estos a las ideologías del Centro. En suma, se intentó abordar la experiencia desde el trabajo en torno a la subjetividad de los jóvenes, sin intenciones de orientar el taller a la plena restricción de la conducta violenta y delictiva.

Dicho esto, se visualiza el taller como una “vía de escape” para los adolescentes, tal y como ellos lo verbalizan en la evaluación final: “Que me entretengo, me pasa el día más rápido”, “Ser más respetuoso y tener más confianza en las personas”, “Que siempre había buena onda entre todos los compañeros”, entre otras (anexo 17). Donde se aprecia que el espacio del taller,

se posicionó como una instancia que los sacó de la rutina y fomentó el buen trato, a la vez que se creó un ambiente de confianza que les permitió verbalizar aspectos y vivencias personales de gran complejidad para ellos. En ese sentido, se hace el cuestionamiento respecto de si este tipo de intervenciones deberían ser una “vía de escape”, o más bien constituirse como algo propio de la rutina de los adolescentes en contextos carcelarios. Más aún, cuando lo aprendido en estas instancia difícilmente puede ser aplicado al interior del Centro, en tanto que al salir de la sesión se enfrentan con una ausencia de espacios para aplicar dichos aprendizajes, ya que la hostilidad del entorno promueve la utilización de otro tipo de estrategias para la resolución de conflictos, tales como preservar la identidad de “choro”, estrategias de evitación, entre otras. Por tanto, se cree que el taller –y las intervenciones psicoeducativas de esta índole- se posicionan como intervenciones necesarias, pero no suficientes, en tanto que no se complementan con la rutina de los jóvenes al interior de la internación.

De esta manera, para poder llevar a cabo una intervención psicoeducativa en contexto privativo de libertad, es necesaria “(...) la presencia de equipos competentes además de condiciones de arquitectura apropiadas a una labor educativa” (Dionne y Zambrano, 2009, p. 64). Lo que para ambos puntos, no se cumplió de manera óptima. En relación al espacio en que se desarrolló la intervención, se puede mencionar que estos sólo podían ser utilizados por un periodo bastante limitado de tiempo, por lo que no había posibilidad de extender las sesiones más allá de lo establecido, lo que en ocasiones provocó que las actividades no pudieran realizarse cuando se presentaban retrasos. Asimismo, se cree que en el caso particular de la sala número dos del Colegio Pestalozzi, esta carecía de elementos básicos para llevar a cabo una intervención grupal, tales como buena iluminación, espacio amplio, implementos tecnológicos, entre otros.

Por otra parte, en relación a la presencia de equipos competentes, se cree que no se cuenta con profesionales capacitados para el diseño e implementación de este tipo de intervenciones, lo que queda en evidencia cuando se delega esta responsabilidad a alumnas en práctica, ya que quienes son considerados como talleristas o educadores formales, se encuentran a cargo de talleres deportivos, necesidades educativas y aquellos relativos a aspectos manuales (tales como carpintería, arte, mandalas, mosaico). Queda en segundo plano el trabajo de habilidades prosociales con los adolescentes. En suma, se cree que esta intervención si bien presentaba dificultades metodológicas debido a la poca experiencia de las

monitoras, esta pudo haber sido potenciada y/o complementada con el trabajo de otros profesionales, para sacar provecho a dicha instancia.

Por otro lado, respecto a la técnica cognitivo conductual, si bien las monitoras incorporaron los elementos sugeridos por la teoría, durante la implementación del taller esto no fue suficiente. Aun cuando se pusieron en jaque actitudes y creencias de los jóvenes, al momento de intentar trabajar con el componente emocional de estos, no se sintieron interpelados. Lo anterior, se cree es consecuencia de la poca duración de la intervención, por lo cual no se alcanzó el nivel de profundidad necesario para gestar un trabajo apelando a la emocionalidad de los adolescentes. Es por esto que, a pesar de que la "(...) teoría incorpora tanto las técnicas conductuales de modificación de la conducta, como los pensamientos, las actitudes, las creencias y las emociones, entendiéndose que para que se produzca un cambio, median no sólo aspectos ambientales, sino también los individuales" (Droppelmann y Varela, 2010, p. 15), no se cumplió con los objetivos de la misma. Para efectos de esta experiencia, solo se pudieron trabajar elementos cognitivos, y las vivencias de carácter emocional solo fueron abiertas por los jóvenes a modo de anécdota o "para desahogarse" (dicho en palabras de estos), pero no como puerta para gestar cambios o transformaciones.

Asimismo, las investigadoras consideran que el taller incorporó la mayoría de las técnicas propuestas por la teoría, específicamente: Manejo de la agresión, donde se dedicó la cuarta sesión exclusivamente a esta temática. Reestructuración cognitiva, donde en la sesión de expresión emocional, se trabajó con los jóvenes respecto de las conductas a través de las cuales estaban expresando lo que sentían, intentando profundizar respecto de las distorsiones asociadas a la conducta agresiva, la cual se sugiere y evidencia puede ser expresada de otra forma. Habilidades sociales, se fomentó la conducta prosocial, haciendo una bajada exclusivamente al taller, promoviendo el buen trato y el respeto por el otro. Modificación conductual, a través de dinámicas como "La Muralla", se fomentaron aquellas conductas de carácter adaptativo para la resolución de conflictos. Y finalmente, razonamiento moral, donde si bien no se apuntó al comportamiento delictivo propiamente tal, si se promovió aquello entendido como correcto respecto del manejo emocional, versus aquello que no contribuye a un adecuado desarrollo de este.

Tal y como se ejemplificó, si bien se pudo observar la utilización de estas técnicas, se vislumbró que para esto es necesario llevar a cabo una intervención de mayor duración y con un

alto nivel de profundidad, para de esta forma tener algún asidero en los adolescentes, más que la sola emergencia de elementos discursivos. Esto es, se evidenció la imposibilidad de hacer una bajada real de estas técnicas al taller y a la vida de los adolescentes en tan solo cuatro sesiones de intervención. Las limitaciones aparejadas a esta problemática, provienen probablemente de la falta de experiencia de las monitoras, así como también de la falta de guía técnica, sumado esto a la dificultad de ejecutar intervenciones extensas debido a la alta rotación de adolescentes al interior de CIP.

Finalmente y adentrándose exclusivamente en la metodología de la intervención, se basó el diseño e implementación de esta en otras experiencias llevadas a cabo en el mismo contexto. Además se complementó con actividades lúdicas, a modo de que los adolescentes pudieran expresarse de manera abierta, siendo central su opinión al interior del taller. Esto es -y como así lo enuncia la teoría- que se utilizó el taller principalmente como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y acorde a las necesidades y cultura de los participantes, en este caso de los jóvenes (Guiso, 1999). Donde las temáticas y actividades estuvieron pensadas para la socialización de información entre los participantes, así como también sufrieron ciertas modificaciones para que estuvieran acorde al contexto carcelario y a las vivencias que los adolescentes podrían estar experimentando a través del encierro. En todo momento, se trató de poner la teoría en pos del contexto y del lenguaje y conocimientos de los adolescentes, para que de esta forma la riqueza de las respuestas proviniera de la experiencia más que de la teoría.

Asimismo, se recalcó constantemente lo propuesto por Riaño (2000), donde se pensó el taller como un grupo de trabajo, localizado en un tiempo y espacio específico, es decir, un aquí y un ahora en donde los integrantes adquieren carácter de colectividad y se constituyen como un grupo local y transitorio, por el periodo en que dura el taller, incluyendo también a la persona que está investigando. A este respecto, los adolescentes lograron concebir el espacio no solo como un tiempo de esparcimiento, sino también como una instancia en la cual podían compartir abiertamente con los demás compañeros y monitoras, donde el foco estuvo puesto en la confianza que sentían al interior del espacio y en la “buena onda” que se generó entre todos los miembros del grupo, así también se rescató la importancia de haber tenido la posibilidad de conocer a los demás y ponerse en el lugar de estos.

En palabras de Guiso (1999) se puede señalar que el taller como dispositivo de investigación fisura la autoridad que se atribuye a los investigadores, democratizando el espacio y construyendo sujetos de conocimiento y acción que se benefician con los productos de dicha investigación. En cuanto a lo mencionado respecto de fisurar la autoridad, se pone a los adolescentes como actores centrales del taller y no como simples receptores de la intervención, siendo estos los gestores de las dinámicas y conocimientos emergentes en el taller y de las interacciones dadas; promoviendo la apropiación de la teoría mediante sus experiencias. Dicho de otra forma, el énfasis se puso en las propias experiencias más que en la teoría en sí misma, donde lo central fueron las reflexiones generadas de manera conjunta, rescatando aquello que emergió, como lo importante del trabajo en sesión.

En suma, la piedra angular de la implementación tuvo relación -tal y como se menciona en la teoría- con el trabajo con un otro, donde se fomentó el descubrimiento de los sentimientos y significados que estos les atribuían a las situaciones y objetos, dejando en evidencia, el choque de los sentidos propios y de los demás. Dicho esto, lo que pareció dejar más absortos a los adolescentes fue evidenciar que sus otros compañeros sienten, piensan y tienen intereses similares a los de ellos, los cuales no necesariamente están orientados a la carrera delictiva, sino por el contrario refieren a conductas y eventos prosociales. Dicho esto y recordando los antecedentes teóricos, el taller se relaciona experiencial y conceptualmente con el hacer y el procesar con otros (Guiso, 1999), durante este se generan relaciones y reacciones, que al igual como se puso de manifiesto anteriormente, puede conllevar resistencias en lo individual y grupal, ya que en el taller se trabaja desde estos dos niveles en una dinámica relacional (Riaño, 2000). En este caso en particular, los adolescentes comenzaron a crear de manera conjunta distintos productos, que no solo responden a los papelógrafos que elaboraron, siendo estos productos tangibles, sino también producciones simbólicas tales como la conformación de grupo y las normas de convivencias, las cuales fueron constantemente recordadas por ellos mismos. Además, de verse enfrentados a ciertas resistencias o disonancias en tanto emergieron diferentes ideas o emociones durante el taller -por parte de las monitoras o los otros compañeros- las cuales no concordaron con su sistema de creencias. Algunas de estas disonancias se cree que están precedidas por la biografía de los adolescentes y las problemáticas a las cuales se han visto expuestos.

Respecto a los puntos claves del dispositivo, se cree que en este caso se trabajó en base a todos ellos, esto es: poder, donde las jerarquías y el uso del poder no se gestó desde la

autoridad, sino que se estableció de forma democrática, donde todos concentraban cierta cuota de autonomía al interior. Ético, se construyeron de manera conjunta las normas al interior del taller, promoviendo la importancia de todos los saberes. Interacción, se promovió la interacción y participación de todos los adolescentes. Saber, se establecieron los saberes como la elaboración conjunta, mediante el diálogo y la interacción, otorgando centralidad a las experiencias como gestoras de conocimiento. Y finalmente, subjetividad, donde se centralizan las propias historias y experiencias como primordiales al interior de la instancia, estableciendo espacios abiertos exclusivamente para esto.

Retomando lo antes mencionado respecto a las lógicas de poder, si bien el taller se sitúa como un espacio más democrático que otros al interior de CIP, este no pudo constituirse como un espacio propiamente democrático debido a que está supeditado a la normativa del Centro y a las presiones propias de un ambiente carcelario. Por lo que, si bien se empodera a los adolescentes para ser gestores de conocimiento y actores centrales del taller, se aprecian limitaciones respecto a los tiempos destinados, a los tipos de actividades planteadas, a la solución de conflictos entre pares, puesto que en estos casos las monitoras debían adoptar actitudes más imperativas al respecto. Puntualmente, durante los períodos en que los adolescentes se observaron más intranquilos, comenzando a discutir en reiteradas ocasiones y a inquietarse, fueron las monitoras quienes debieron interrumpir dichas conductas y amonestar verbalmente a los jóvenes para que estas no adquirieran un carácter más grave, ya que de ser este el caso se debía acudir a los educadores de trato directo, no siendo esto parte del objetivo del taller. No obstante, en ningún momento se llegó a dicha situación. Si bien se aspiró constantemente a una dinámica basada en el diálogo y la solución democrática de las diferencias, pudiendo consensuar lo que se quiere hacer, siempre enmarcándose en una relación de respeto y reconociendo las capacidades de cada participante y lo que puede aportar al grupo (MINEDUC, 2008). No siempre se pudieron solucionar los conflictos de manera democrática, sin embargo lo que primó a lo largo de toda la implementación fue que "(...) las actividades del taller constituyen un descubrimiento guiado, sistemático y flexible de sentimientos, emociones, pensamientos y conductas acordes al nivel de desarrollo" (MINEDUC, 2008, p. 22). Esto se pudo apreciar en los emotivos testimonios de los adolescentes, apelando a tristezas, angustias y alegrías del pasado, las cuales felizmente compartieron en las distintas sesiones del taller, sintiéndose en todo momento, respetados y valorados por las experiencias enunciadas.

Procesos emergentes, relaciones y aprendizajes

Como se ha mencionado anteriormente, el trabajo en base a las emociones con jóvenes infractores de ley toma especial relevancia, ya que en dicha etapa se producen diversos cambios en torno a estas, dándose un proceso reactivo y de gran vulnerabilidad frente a los factores contextuales, produciendo un aumento en los índices de estrés psicosocial y conllevando a situaciones y vivencias de ansiedad y depresión (Pérez-Luco, et al., 2014) lo que puede acrecentarse en situaciones extremas como la privación de libertad. Además, es necesario señalar que en la adolescencia pueden presentarse conflictos y sentimientos contradictorios frente a una misma situación, lo que se debe principalmente a procesos hormonales y de ajuste personal (Pérez-Luco, et al., 2014). Así, las condiciones contextuales, los procesos de ajuste personal y los cambios relacionados con la edad de los adolescentes, generan que en estos espacios los jóvenes desarrollen estrategias inadecuadas para expresar sus emociones, lo anterior se vio explícitamente reflejado en los discursos que emergieron durante el taller.

Entre las situaciones relatadas en el Taller, se destaca la utilización de emociones secundarias por parte de los jóvenes, las que resultan ser más adaptativas en contextos privativos de libertad, por ejemplo el reaccionar con rabia ante una situación que al comienzo les generó tristeza. Esto según las narrativas de los adolescentes se produce dentro del contexto carcelario, pero también fuera de este, es decir en su cotidianidad. En relación a lo anterior, es necesario destacar que los jóvenes dentro de sus reflexiones expusieron que los códigos de conducta arraigados en sus lugares de residencia, y dentro de sus familias -ligados a la manera en que suelen relacionarse con sus cercanos- regula de cierta manera sus respuestas, aludiendo a que la forma en que fueron criados y las visiones ligadas a la masculinidad hegemónica facilitan la expresión de determinadas emociones, a la vez que restringen otras. Lo anterior, explicaría que en los hombres se den más frecuentemente características como la búsqueda de emociones y la desinhibición asociada a la conducta antisocial (Silva-Nova, 2011), ya que se busca demostrar características que implican una mayor deseabilidad social en el medio en el cual se desarrollan constantemente, que en este caso responde fuertemente a los preceptos de masculinidad. En relación a esta respuesta, se da cuenta de que los jóvenes reflexionan en torno a la forma en que expresan sus emociones, pudiendo hacer un nexo entre sus modos de actuar y los modos de pensar arraigados en los espacios en que se desenvuelven.

Por otra parte, y aunque ellos logran visibilizar estas relaciones, las representaciones sociales inciden en la forma en que ellos se ven a sí mismos, constituyéndose en elementos identitarios, ajustándose a dichos patrones culturales y de conducta. De esta manera, sus reacciones y las relaciones que establecen se vinculan con las nociones de violencia, agresividad, valentía, protección y, en la mayoría de los casos, figura encargada de dar sustento económico y apoyo al grupo familiar. Un ejemplo de lo anterior se da dentro de la primera sesión donde un joven señala que no puede expresar lo que siente, ya que cuando su madre lo visita, él debe expresar que se encuentra “bien” para que ella no se preocupe o no se sienta triste, de manera que su rol frente a su figura materna es de protección y de sustento, lo que genera cierto tipo de respuesta en favor a la visión que tiene de esta relación y de sí mismo como cuidador. Esta condición se encuentra bastante arraigada en la mayoría de los jóvenes, lo que podría interrumpir sus procesos emocionales, en favor de un otro y de la responsabilidad que sienten de desarrollar dicho rol.

En relación a la formas de expresión de emociones del grupo de jóvenes con quienes se trabajó, dentro de las actividades se pudo dar cuenta que estos expresan en mayor medida emociones como la ira y la alegría, en contraposición a emociones como el miedo, la tristeza y la ternura. Lo anterior, puede relacionarse con el sistema de creencias y el autoconcepto generado por los jóvenes infractores de ley, sin embargo también con otros factores asociados. Según los discursos de los jóvenes, uno de estos factores lo representa la institucionalidad, puesto que también puede mermar las posibilidades de expresión de ciertas emociones, ya que dentro de estos espacios se reproducen dinámicas ligadas a las cárceles de adultos. De esta manera, las emociones que no son adaptativas al contexto, constantemente deben ser reprimidas por los adolescentes internos, dado que no son bien aceptadas por el entorno y sus pares. Esto se pudo evidenciar en distintas actividades del Taller, en donde los jóvenes manifestaban que dentro del Centro debían mantenerse firmes para no sufrir abusos a manos de sus compañeros, ya que la expresión de emociones como la tristeza o el miedo se interpreta por los otros jóvenes como señal de debilidad. A esto se suma una postura rígida por parte de la institución- representada en la figura de los educadores de trato directo- frente a sus conductas exploratorias o afectivas, lo que hace difícil para los jóvenes la expresión de emociones como la ternura, o los sentimientos ligados a la amistad y al entregar afecto a los demás.

De esta manera, se puede dar cuenta mediante la experiencia, que los jóvenes se adaptan a ciertos patrones emocionales ligados a las creencias y a la cultura que impera en sus

contextos inmediatos, de manera que sus formas de expresarse y de sentir dentro de los centros privativos de libertad obedece por una parte a la cultura del centro y a la relación con sus pares, y por otra a sus sistemas de creencias y a los roles asignados socialmente para ellos. Así, se cree que hay dos tipos de variables que inciden en su comportamiento, siendo la primera aquella que obedece a un contexto institucional y la segunda a un sistema de creencias determinado, lo anterior genera y mantiene la expresión de conductas que sean más adaptativas para el medio.

Otro emergente que surgió dentro del Taller de Reconocimiento y Manejo de emociones, guarda relación con el grado de autoconciencia que tienen los jóvenes acerca de las mismas (Pérez-Luco, et al., 2014). Lo que se pudo observar mediante las respuestas y conocimientos generados que se dieron en las actividades de las sesiones uno y dos, destinadas a la identificación y el reconocimiento de las emociones. Dichas actividades permitieron que los jóvenes reflexionaran en torno a estas, logrando la mayoría de las veces identificar sus emociones, lo que estas les producían a nivel subjetivo, sus correlatos físicos, los factores contextuales que las anteceden, entre otros. Lo anterior, se contrapone a las visiones de la adolescencia que señalan que la población de reforma, es decir los jóvenes que presentan antecedentes de conducta delictual, carecen de habilidades para evaluar, identificar y expresar las emociones propias y de los otros (Arce, et al., 2011). Lo anterior, dado que mediante la experiencia de la implementación del Taller se dio cuenta en varias ocasiones que los adolescentes podían reconocer sus estados afectivos, sin embargo, se evidenciaron problemáticas relacionadas al desconocimiento respecto de cómo actuar frente a estos o sentirse imposibilitados de expresarlos, lo que se vincula con la noción de que los jóvenes que han cometido delitos presentan mayor dificultad en la expresión de sus emociones (Arce, et al., 2011).

De esta forma, aunque se presentaban las competencias necesarias para desenvolverse a modo de generar comportamientos acorde a sus emociones, esto no era posible dadas las características contextuales que fueron expuestas anteriormente. Así, aunque los jóvenes demuestran conocimiento acerca del reconocimiento e identificación de sus propias emociones, esto no es suficiente para que puedan expresarlas de manera adaptativa. Lo anterior, podría apuntar a que el trabajo en torno a las emociones debiera enfocarse en estrategias para lograr una adecuada expresión de estas, de manera que se logre un comportamiento más adaptativo, facilitando procesos que vayan incidiendo en la generación de conducta prosocial.

Sin embargo, dentro de la instancia del Taller también se pudo evidenciar que los jóvenes poseían conocimientos relacionados con la resolución de conflictos de manera adaptativa. Es importante destacar que los adolescentes, frente a una situación hipotética pensaron en la resolución de un problema a través de la adecuada expresión de sus emociones, logrando idear estrategias de resolución de conflictos, exitosas y acordes a lo socialmente aceptado. En relación a lo anterior, a través del ejercicio también se pudo dar cuenta de la capacidad de afrontamiento -que hace relación con la forma de tratar el problema- que presentan los jóvenes. Según la literatura, los adolescentes infractores de ley actúan ignorando el problema o tratando de reducir la tensión, mientras que se ven disminuidas otras estrategias como comunicar los estados afectivos o pedir ayuda (Arce, et al., 2011). No obstante, dentro del ejercicio los jóvenes resolvieron de manera positiva las situaciones dadas, a través de la utilización de estrategias adaptativas. Sin embargo, en relación a su comportamiento, se pudo visualizar que los asistentes al taller, en su cotidianidad resuelven los problemas de manera distinta, por medio de estrategias de afrontamiento ligadas a la violencia o la evitación. Un ejemplo de lo anterior es la participación de estos en un desorden colectivo acontecido en una de las unidades -sobre el cual se pudo reflexionar con posterioridad- donde los jóvenes identificaron estrategias de resolución de conflictos más adaptativas, no habiendo una relación directa entre sus habilidades sociales y su comportamiento.

De esta manera, las respuestas de los adolescentes permiten visualizar que si bien estos poseen capacidades y herramientas necesarias para desarrollar competencias sociales, la dificultad parece radicar en que estas formas de actuar no se ajustan a los contextos en donde ellos se encuentran inmersos, es decir no pertenecen a sus sistemas de creencias y tampoco obedecen a su autoconcepto. En relación a lo anterior, se cuestiona la utilidad de intervenciones cognitivo-conductuales, dentro del contexto privativo de libertad, si es que estas no se complementan con otro tipo de intervención con foco en la estructura familiar o la comunidad, ya que como se especificó dentro de las sesiones, los jóvenes consideraban y visualizaban las posibilidades de cambio como algo positivo y dependiente de factores personales, a la vez que de cambios en el entorno, no sintiendo la capacidad y tampoco la necesidad de cambiar.

Por otra parte y en cuanto al desarrollo de competencias sociales, el taller se situó como una herramienta útil desde el punto de vista de potenciar procesos grupales, en que los jóvenes además de aprender acerca de las emociones propias y de los demás, pudieron aprender acerca

de la convivencia y el compañerismo a través de la metodología empleada para llevar a cabo la intervención, posibilitando estos espacios de encuentro y de aprendizaje colaborativo.

Lo anterior, tiene importantes beneficios en relación a las problemáticas emocionales más frecuentes en adolescentes, caracterizadas por presentar bajas habilidades de integración social, una baja mantención y creación de vínculos afectivos y una pobre interpretación del estado anímico de los demás (Silva-Nova, 2011). De esta manera, a partir de la dinámica que se dio a lo largo de todas las sesiones, también se desarrolló un proceso de aprendizaje que fue valorado por parte de los adolescentes. Este punto cobra mayor importancia si se vincula también con los elementos claves para el desarrollo de competencia social en jóvenes, que son la expresión emocional y el autocontrol, además de la asertividad, empatía, resolución de problemas interpersonales, entre otras (Del Prette y Del Prette en Arce, et al., 2011). Estas temáticas fueron planteadas durante el desarrollo del taller, las cuales además fueron señaladas por los jóvenes como importantes en el proceso de evaluación de este. De manera que, si bien los jóvenes tienen un alto grado de autoconciencia en relación a sus emociones, como se ha descrito anteriormente, poseen mayores dificultades con el reconocimiento de los estados afectivos de los demás y empatizar con estos. Así, los jóvenes presentarían mayores dificultades en torno a las funciones sociales de las emociones, interrumpiendo funciones como la interacción social y la comunicación de los estados afectivos (Chóliz, 2005), además de la regulación de los vínculos sociales (Greenberg y Paivio, 2000).

Lo anterior puede explicarse, ya que sus competencias en cuanto al reconocimiento de las emociones en los otros, se contraponen al estrés propio de la etapa, en donde se busca lograr el desarrollo identitario (Pérez-Luco, et al., 2014) que, en estos casos se aparta de las características ligadas a la comprensión, contención emocional y empatía hacia los demás. En este sentido, es importante señalar que las competencias siempre se vinculan con el contexto y la etapa evolutiva, lo que podría incidir de manera importante en el desarrollo o la carencia de la competencia social y el comportamiento prosocial en adolescentes (Arce, et al., 2011).

De esta manera, los principales emergentes en relación a los aprendizajes vinculados al Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones, dan cuenta de que los jóvenes valoraron positivamente enseñanzas y vivencias relacionadas al respeto, el compañerismo y a aprender de los demás, así como también con una mejor expresión de emociones y la importancia de la confianza y la empatía (anexo 17). Lo anterior también se complementa con lo que “más les

gustó” de la instancia, relacionado principalmente con el aprendizaje de cosas que no sabían, el buen ambiente generado dentro del taller, la empatía entre los jóvenes, y el aprender a escuchar (anexo 17).

Finalmente, otro punto importante que surge a partir de la experiencia de implementación de Taller, fue la disposición que mantuvieron los jóvenes a lo largo de toda la intervención, en donde se pudo apreciar que la respuesta frente a las actividades fue bastante positiva, constituyéndose el Taller como un espacio seguro donde podían conversar en un entorno de confianza y que les ayudaba a salir de la rutina (anexo 17). De esta manera, los adolescentes mostraron pocas resistencias ante la intervención, logrando siempre dialogar y reflexionar en torno a sus prácticas cotidianas, sus formas de actuar y mostrándose colaborativos frente a los objetivos de cada una de las sesiones, participando de manera activa en el desarrollo del Taller (anexo 1, notas de campo).

En relación a los momentos en que se presentaron resistencias o instancias de tensión, estas se deberían a disonancias cognitivas, las cuales fueron defendidas mediante variadas justificaciones o razonamientos asociados sus sistemas de creencias, lo que es esperable en este tipo de procesos ya que el romper con lo establecido siempre se presenta como un proceso difícil y doloroso (Quiroga, 1998). Situación que se ejemplifica a partir de las resistencias surgidas en la exposición del video del “pibe chorro”, en donde los jóvenes cuestionaron al personaje, queriendo negar la importancia del proceso de desistimiento de este, mediante juicios acerca de su involucración delictual previa (señalándolo como “pollo” o “perkin”), como también exponiendo que no habría conseguido ningún beneficio a partir de su proceso de cambio, sumado a que continuó residiendo en el mismo sector, sin una aparente movilidad social. Por otra parte, también se cuestionó la actividad y lo que se quería lograr a partir de esta, por lo que se generó escasa reflexión en torno a la temática, en contraposición a las demás actividades en que los jóvenes se vieron más interesados por colaborar. A pesar de lo anterior, la disposición de los adolescentes en cuanto a las actividades del Taller, se puede evaluar de forma general como positiva, ya que estos se mostraron colaborativos e interesados en la instancia, lo que permite pensar que este tipo de experiencias podrían constituirse en una adecuada herramienta de intervención con adolescentes en contextos de privación de libertad.

De manera general, se puede visualizar que a nivel cognitivo, los adolescentes logran identificar y reconocer emociones tanto propias como de los demás, sin embargo las dificultades

se aprecian principalmente respecto de las competencias sociales, es decir, al momento de la aplicación de estas en sus contextos sociales inmediatos. Lo anterior podría atribuirse a factores individuales, que tendrían relación con el descontrol de impulsos, la conformación de su identidad, sistema de creencias, y por otra parte ligado a los contextos en los cuales se desenvuelven, en los que no se han fomentado estas habilidades, lo que se intensifica aún más en contextos privativos de libertad.

7. CONCLUSIONES Y APRENDIZAJES ALCANZADOS

En la presente investigación se intentó sistematizar la experiencia de diseño e implementación del Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones, con el fin de dar a conocer la respuesta de los jóvenes frente a dicha instancia. Para llevar a cabo esto, fue necesario analizar el diseño e implementación del Taller en tanto a la forma en que se ejecutó este, para posteriormente evidenciar cuál fue la respuesta de los adolescentes en relación a la experiencia. Debido a lo anterior, se cree relevante referenciar los puntos concluyentes tanto de la ejecución del taller, así como también de la experiencia de los participantes.

En cuanto al primer punto mencionado, a lo largo del análisis efectuado sobre la experiencia de implementación del taller, se pudieron observar distintos obstaculizadores y facilitadores durante el proceso realizado. Al respecto, se observaron variadas dificultades que impidieron la óptima ejecución del Taller, siendo estas las siguientes: dificultades metodológicas, dificultades individuales relacionadas con el desempeño de las monitoras, dificultades asociadas a la institución y finalmente, dificultades contextuales.

En cuanto a las primeras, se puede señalar como un punto importante, el escaso manejo de la metodología asociada a esta intervención, es decir el taller, ya que las monitoras no habían realizado con anterioridad intervenciones de este tipo. Dicho desconocimiento pudo ser una dificultad a la hora de diseñar la intervención, la cual se considera la etapa más compleja de todo el proceso, más aún si no se cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias para hacerlo. Sumado a esto, se apreció que al ser el primer acercamiento de las interventoras con jóvenes en dicho contexto, se desconocía la reacción que estos pudieran tener frente a las actividades planteadas, por lo mismo algunas de ellas, como la exposición del video, no tuvieron buena aceptación por parte de los adolescentes.

Respecto a las dificultades individuales asociadas al desempeño de las monitoras, se puede señalar (al igual como se mencionó con anterioridad), que estas no contaban con una amplia experiencia en relación al desarrollo de talleres, de manera que se evidenciaron algunas dificultades asociadas a las aptitudes necesarias para una adecuada implementación. Lo anterior, se cree que interfirió en distintos ámbitos, tales como un buen manejo de grupo, capacidad para mantener la concentración de los jóvenes y en la promoción de espacios reflexivos, lo que estaría asociado a las dificultades relativas al manejo de la ansiedad de las

monitoras. En cuanto a este punto, se puede mencionar que ante conflictos ocurridos dentro de la instancia, las interventoras en reiteradas ocasiones tuvieron dificultades al momento de abordar dichas situaciones, lo que tensionó el clima del grupo, pudiendo afectar el desarrollo de las sesiones.

En relación a las dificultades asociadas con la institución, es importante dar cuenta que la demanda surgió por la necesidad de desarrollar una intervención normalizadora y no así una instancia psicoeducativa, lo que generó -por parte de la institución- distintas expectativas en torno a esta, existiendo la demanda periódica por actividades que paliaran la conducta violenta, tal y como se evidencia en la sesión final, donde las monitoras debieron incorporar técnicas de manejo y control de la agresión. Sin embargo, y tal como se presumió, dichas actividades no tuvieron asidero en los jóvenes y tampoco en el desarrollo emocional de estos. Otro punto importante que interrumpió el óptimo desarrollo del Taller, tuvo relación con la ausencia de profesionales capacitados en intervenciones psicoeducativas, por lo que la guía y consejería recibida, provenía de la extrapolación de experiencias en otros contextos o de experiencias llevadas a cabo en otros ambientes carcelarios, además de esto, la experiencia de asesoría brindada en dicho espacio fue escasa. Sumado a lo anterior, no se llevó a cabo un trabajo interdisciplinario, lo que impidió la continuidad de los aprendizajes desarrollados en el taller, debido a esto, los adolescentes no tuvieron instancias para aplicar lo aprendido, ni tampoco acompañamiento para esto.

Finalmente, en tanto a las dificultades contextuales, cabe señalar que el periodo para llevar a cabo la intervención fue acotado, debido a la alta rotación de adolescentes al interior del Centro, dado el escenario legal en el cual estos se encuentran. No siendo factible de llevar a cabo una instancia psicoeducativa de mayor profundidad, lo que se presume afectó en el impacto que tuvo la experiencia en los jóvenes. Lo anterior, quedó en evidencia en la evaluación final efectuada por estos, en donde respecto al aprendizaje adquirido en el Taller, emergen respuestas asociadas a la confianza y buen ambiente de este, más que de los contenidos trabajados. Otra dificultad importante se debió a las dinámicas relacionales, ya que estas en su mayoría reproducen estrategias de expresión emocional ligadas a la violencia y la evitación, generando espacios incompatibles con la puesta en práctica de los aprendizajes desarrollados a través del taller.

En cuanto a los facilitadores observados, se destaca la incorporación de actividades lúdicas en el desarrollo del taller, lo que despertó mayor interés en los adolescentes, quienes

participaron activamente en casi todas las actividades propuestas. En consideración a lo anterior, se puede señalar que se utilizaron diversas técnicas para promover la reflexión por parte de estos, tales como la utilización de material audiovisual y auditivo, además de actividades de role playing y grupales, dinámicas de animación de grupos, entre otras; la utilización de dichas técnicas tuvo una valoración positiva por parte de los jóvenes, lo que promovió su participación y entusiasmo por el taller.

Otro punto que facilitó el desarrollo del taller, tiene relación con la manera en que se planificaron las actividades, pensándolas en todo momento como herramientas que permitieran acceder a las formas de pensar y las experiencias de los adolescentes, restándole importancia a las metodologías de carácter expositivo y situando la experiencia como un proceso reflexivo desde la subjetividad de estos. Lo anterior, debido a la consideración de los adolescentes como actores centrales del taller y gestores de conocimiento -donde todos los saberes que emergieron durante este fueron relevantes- postura que incentivó la participación de los jóvenes de manera espontánea, en tanto que los discursos emergentes estaban permeados por experiencias y sentimientos personales, pocas veces abiertos por los jóvenes en otras instancias de CIP. Asimismo, se cree que otro punto que facilitó el desarrollo del taller, se encuentra asociado al trabajo con las potencialidades de los adolescentes, donde según las características de cada joven se fue ideando una forma de incentivar su participación.

Por otra parte, el taller adquirió características de un espacio protegido para los adolescentes, regulado en gran medida por las normas de grupo que ellos mismos plantearon, las cuales se establecieron como elementos importantes para un óptimo desarrollo de esta instancia. De esta manera, se dio un ambiente de confianza y confidencialidad que potenció un buen clima y la participación de los jóvenes, así como también su capacidad de escucha y reflexión en conjunto con otros, lo que fue valorado por estos en la instancia de evaluación del taller.

Sumado a lo anterior, se aprecia que un facilitador importante que estuvo presente a lo largo de toda la implementación del taller, se asocia a las relaciones de poder emergentes en la instancia, donde específicamente la relación que se dio entre los jóvenes y las monitoras, fisura la autoridad propuesta por la institución, en tanto que no se estableció la asimetría sugerida por esta, a la vez que las interventoras se situaron como un participante más del taller. Así, tanto los

asistentes como las monitoras pudieron compartir experiencias y generar conocimientos de manera conjunta, lo que permitió el fortalecimiento del vínculo con estos.

De igual manera y en cuanto al análisis de las respuestas surgidas desde los adolescentes en la intervención, se pudo dar cuenta de que estos respondieron de manera positiva a gran parte de las actividades, sin embargo también emergieron resistencias en cuanto al aprendizaje y a la verbalización de ciertos aspectos que no eran compatibles con su sistema de creencias. En tanto a las respuestas positivas observadas durante el proceso de implementación del taller, respecto a la identificación de emociones se aprecia que los jóvenes tienen claridad acerca del reconocimiento de emociones básicas, distinguiendo aquellos elementos que permiten dicha identificación. De esta manera, los adolescentes señalaron elementos tanto fisiológicos como contextuales, tales como gestos faciales, elementos discursivos, correlato corporal, entre otros.

Lo anterior también se evidencia en el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, donde se aprecia que los jóvenes reconocen estados afectivos, sin embargo se evidenciaron ciertas dificultades al momento de expresarlos -incluso cuando a nivel cognitivo logran enunciar la emoción que creen estar viendo- no se presencia la capacidad de actuar frente a dicho estado afectivo, más aún cuando se trata de otras personas, principalmente por la influencia de comportamientos aprendidos desde la cultura y creencias particulares de sus espacios de socialización que restringen la expresión de ciertas emociones, a la vez que potencian otras.

A pesar de lo anterior, se visibilizó en la respuesta de los jóvenes, la capacidad de cuestionar aquellos contenidos pre establecidos asociados a la forma en que ellos deben expresar sus emociones. De esta forma, emerge a partir de sus discursos el cuestionamiento por los roles de género, en donde enuncian que ellos deben adoptar el rol relativo a la masculinidad, a partir del cual los adolescentes tienen vetada la expresión de cierto tipo de emociones, lo que contribuye al desarrollo de emociones secundarias, constituyéndose como una vía mediante la cual las emociones reprimidas pueden emerger de manera más adaptativa para el medio carcelario. Aparejado a esto, aparece el refuerzo de la "identidad de choro", donde se incentiva abiertamente el uso de la agresión para la resolución de conflictos y el manejo emocional. Asimismo, sucede con la ternura, la cual no debe ser expresada abiertamente, cuestión que se acentúa durante la privación de libertad. Dicho esto, pareciera ser que son también los contextos

los que motivan e incentivan la expresión de emoción mediante conductas agresivas y no mediante conductas prosociales.

Otro punto importante que se desprende de la respuesta de los adolescentes dice relación con la incorporación de la perspectiva del otro, punto que si bien no se comprendía como foco central del taller, es uno de los aspectos mejor logrado al final de este. Lo anterior, se constituye como uno de los aprendizajes relevantes del taller, en tanto que los jóvenes verbalizan abiertamente que lo que aprendieron durante las sesiones es conocer a sus compañeros y mantener respeto por estos. Lo anterior se pudo apreciar en todas aquellas instancias en que los adolescentes narraron experiencias personales complejas, encontrando en los demás compañeros actitudes empáticas y de respeto por aquello que expresaban. Así también, sucedió en aquellas actividades donde se exponían gustos e intereses personales, donde los adolescentes visibilizaron que compartían algunos de estos con los demás. Se cree que este es un punto central para que los adolescentes comiencen a generar empatía con los estados afectivos de los demás, así como a su vez comenzar a generar lazos de confianza.

Finalmente, se aprecia que si bien a nivel cognitivo los jóvenes poseen información respectiva al buen manejo emocional, existen dificultades para llevar esto a la práctica. Esto es, que los adolescentes plantean contenidos prosociales relativos a la temática, sin embargo estos no son aplicados a las situaciones cotidianas, donde priman otras estrategias de expresión emocional y de resolución de conflictos, la mayoría de estas asociadas a la utilización de la agresión.

Por otro lado, en cuanto a las resistencias observadas en el taller -y como se mencionó anteriormente- existieron dificultades para cuestionar aquellas ideas o creencias relacionadas con la "identidad de choro" (como fue el caso de la exposición del video "el pibe chorro"). Donde los adolescentes refuerzan esta y la enaltecen como vía única de desplazamiento en el mundo, en tanto que por más que ellos quisieran cambiar ciertos aspectos, al momento de intentar hacerlo no se ofrecen las oportunidades necesarias para llevar esto a cabo. Se cree que no fue correcto hacer dicho cuestionamiento, dado que es un sistema de creencias fuertemente arraigado que requiere de una intervención más profunda y asociada al tema. Asimismo, sucede con el trabajo relativo a la conducta violenta, donde aparecen fuertes resistencias al plantear otro tipo de estrategias conductuales, debido a la posición central que ocupa ésta en la vida de los adolescentes, como estrategia resolutiva.

De esta manera, se puede evidenciar a través de las respuestas de los adolescentes, que tanto el contexto, las relaciones sociales y el propio desconocimiento de sus emociones, influyen en su forma de expresarse, favoreciendo en los jóvenes la realización de ciertas conductas relativas a los roles tradicionales de género, específicamente a la masculinidad hegemónica y a la expresión emocional mediada por la agresión. Por otra parte, también se manifiesta que dentro de los recintos privativos de libertad se extreman estas posiciones por presiones institucionales y de sus pares, de manera que los jóvenes buscan prevenir situaciones complejas mediante la supresión de ciertas emociones que son menos adaptativas para ese medio.

Además se puede cuestionar el hecho de que la demanda sea institucional y no provenga de los jóvenes, ya que se presume podría repercutir en los resultados que dicha intervención pueda tener en estos, al ser algo impuesto, más que una necesidad propia demandada desde los jóvenes, lo que se cree afectaría de manera negativa la internalización de aprendizajes significativos por parte de estos. Sin embargo y pese a los procesos de resistencia, el desarrollo del taller fue evaluado positivamente por todos los asistentes, de manera que –según la perspectiva de las investigadoras- estas actividades permiten a los jóvenes generar aprendizajes y reflexiones que propician en mayor o menor medida la transformación de sus cogniciones por medio del cuestionamiento de la realidad, la exposición de sus pensamientos, la escucha de los demás y la contraposición de puntos de vista con un otro (o consigo mismo). Por ello este tipo de intervenciones debieran realizarse con mayor periodicidad, abordando temáticas demandadas por los adolescentes y por períodos más extensos de tiempo.

Por otra parte, también se resalta la necesidad de poder modificar las condiciones contextuales de los centros privativos de libertad, en el sentido de potenciar los espacios de seguridad y acogida de los jóvenes, de manera que los aprendizajes surgidos en estas instancias puedan practicarse y consolidarse en las unidades. Lo anterior, también permitiría la puesta en práctica de dichos aprendizajes en sus hogares. En suma, es importante desarrollar intervenciones que sean útiles y atingentes mediante el trabajo coherente en el que se involucren los distintos actores del sistema, favoreciendo que los aprendizajes puedan traspasarse a distintos contextos de la vida de los sujetos.

Por lo anterior, y de acuerdo a la experiencia expuesta se sugiere que las intervenciones llevadas a cabo en contextos privativos de libertad puedan ser diseñadas de acuerdo a las

condiciones contextuales y teniendo en consideración las características de la población objetivo, a la vez que se realice y se supervise por profesionales que tengan conocimientos acordes con intervenciones psicoeducativas grupales de manera de que estas sean coherentes y efectivas. Por otra parte, y en relación a las condiciones de implementación, es importante resaltar el valor que adquieren los espacios físicos para el desarrollo de este tipo de intervenciones, en ese sentido se sugiere que estas se realicen en lugares donde los jóvenes se sientan alejados de las dependencias que se ocupan en las actividades asociadas a los espacios carcelarios, de manera que la intervención no sea visualizada como parte de estas, sino como un espacio distinto. Otro punto importante a señalar conforme al desarrollo del Taller, es que este debe considerar a los adolescentes como sujetos activos del aprendizaje y el conocimiento generado dentro de dicha instancia, a la vez que se hace necesario potenciar sus fortalezas, sus habilidades y considerar las características particulares del grupo. En cuanto a las intervenciones realizadas en los talleres, se hace necesario contar con actividades lúdicas y variadas que mantengan el interés y la motivación de los adolescentes, a la vez que propicien instancias reflexivas. En relación a la duración y temporalidad, estas no deberían ser demasiado extensas para de esa forma mantener la concentración de los participantes, sin embargo es relevante realizar un mayor número de sesiones para así contribuir a la internalización de las temáticas tratadas, siempre teniendo en cuenta la particularidad del contexto, ya que tratándose de CIP, existe una alta rotación de jóvenes.

En base a la experiencia expuesta, se puede señalar que es relevante la existencia de un trabajo interdisciplinario entre todos los actores involucrados en la instancia, en tanto que este podría permitir que se potencien los aprendizajes surgidos mediante los talleres, de manera que existan espacios en donde los jóvenes puedan ponerlos en práctica dentro del proceso de internación.

De esta manera, y como se señaló anteriormente los talleres se sitúan como un tipo de intervención que es necesaria pero no suficiente, por lo que debiese ser siempre complementada con intervenciones más globales de manera de que los adolescentes puedan desarrollar competencia social y realizar procesos de cambio, en la medida que lo consideren necesario, sin presentarse mayores impedimentos para una correcta reinserción social.

Por lo tanto, y respecto a lo anterior, a partir de la presente memoria se puede concluir que la respuesta por parte de los jóvenes en relación al taller fue positiva, en tanto permitió

interiorizar y reflexionar en torno a su manera de abordar la realidad, a la vez que permitió el cuestionamiento por parte de estos de sus propios sistemas de creencias, posicionándose como sujetos activos en el aprendizaje de su realidad, relacionándose con otros para generar nuevos conocimientos de manera conjunta. Sin embargo, se observan falencias metodológicas en la configuración del dispositivo, que aunque escapan a un proceso vivido con los adolescentes, puede tener repercusiones sobre su respuesta. De igual manera, la respuesta de los adolescentes hacia los procesos grupales es positiva en tanto hubo buena disposición hacia el proceso por parte de estos, mostrando niveles altos de participación lo que contribuyó al buen desarrollo de las sesiones. Finalmente, es necesario precisar que en términos de implementación de actividades psicoeducativas, es necesario poseer un marco de referencia más amplio que potencie estos espacios de discusión, pudiendo incidir de forma real en las cogniciones y conductas de los adolescentes, para lo cual también es necesario un tiempo mayor de intervención.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, C. y Santibáñez, M. (2009). Análisis crítico de la aplicación práctica de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y propuestas de mejoramiento [Documento]. Recuperado de

http://politicaspUBLICAS.uc.cl/cpp/static/uploads/adjuntos_publicaciones/adjuntos_publicacion.archivo_adjunto.82a3e2ed284ebae3.53544132372e706466.pdf

Alarcón, P., Pérez-Luco, R., Wenger, L., Chesta, S., Lagos, L., Salvo, S., Báez, C. y Berríos, C. (2014). Manual de Evaluación Diferenciada MMIDA. Evaluar para intervenir... Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Alpízar, L. y Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, 11(19), pp. 105-123.

Arce, R., Fariña, F. y Vásquez, M. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología Volumen 43* (3), pp. 473-486.

Barnechea, M., González, E. y Morgan, M. (1994). La Sistematización como producción de conocimientos. [Taller Permanente de Sistematización-CEAAL-Perú]. Recuperado de <http://preval.org/documentos/00508.pdf>

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (1996). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Corporación Opción y UNICEF. (2009). Conoce tus derechos - Manual sobre la Ley de Responsabilidad Penal de Adolescente. Santiago, Chile: Ediciones Corporación OPCIÓN – UNICEF.

Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción. El proceso emocional .[Documento]. Recuperado de www.uv.es/=cholz

Dionne, J. y Altamirano, C. (2012). Los desafíos de un verdadero sistema de justicia juvenil: una visión psicoeducativa. *Universitas Psychologica*, 11(4), pp. 1055-1064.

Dionne, J. y Zambrano, A. (2009). Intervención con adolescentes infractores de ley. *Revista El Observador*, 1 (5), pp. 35-56.

Domínguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones entorno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), pp. 69-76. Recuperado de http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/50_adolescencia_y_juventud.pdf

Duarte, K. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 8(13), pp. 59-77.

Droppelmann, C. y Varela, J. (2010). Buenas prácticas en rehabilitación y reinserción de infractores de ley [Primer concurso Nacional]. Santiago, Chile: Ediciones Paz Ciudadana.

Filella, G., Soldevila, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6 (15), pp. 383-400.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London, England: SAGE Publications Ltd.

Garrido, V. (2005). *Manual de Intervención educativa en readaptación social. Fundamentos de la intervención*. Valencia, España: Tirant lo Blanch.

Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *Guía introductoria del Programa: "El Pensamiento Prosocial"*. Valencia, España: Edición Cristobal Serrano Villalba.

Ghiso, A. (1999). "Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, volumen 5* (9), pp. 141-153.

Greenberg, L. y Paivio, S. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona, España: Paidós.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? *Etnografía. Métodos de investigación*, 1, pp. 15 – 40.

Huici, C. (2012). El estudio de los grupos en psicología social. En Huici, C. Molero, F. Gómez, A. y Morales, J. *Psicología de los grupos* (pp. 26-49). Madrid, España: Uned.

Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención primaria*, 23(8), 108-122.

Ley N° 2465. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 16 de enero de 1979.

Ley N° 19696. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de octubre de 2000.

Ley N° 20084. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 7 de diciembre de 2005.

Lipsey, M., Landenberger, N. y Wilson, S. (2007). *Effects of Cognitive-Behavioral Programs for Criminal Offenders*. Nashville, United States: The Campbell Collaboration.

Lozano, A. (2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, 2(40), pp. 1-36.

Maldonado, F. (2013). "Prevalencia de patologías de salud mental en la población adolescente privada de libertad: experiencias nacionales y comparadas". *Revista Ius et Praxis* 1(19). Pp. 329-362. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-00122013000100010&script=sci_arttext&tlng=e

Manzano, C. (1992). *Cárcel y marginación social: Contribución crítica e investigación aplicada a la sociedad vasca*. Donostia: Tercera Prensa - HirugarrenPrentsa, S. A.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 22, pp.165-193.

Martinic, S. (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Trabajo presentado en Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina, Medellín. Recuperado de <http://www.alboan.org/archivos/337.pdf>

Maturana, A. (2007). Adolescentes infractores de la ley y consumo de drogas: una realidad en Chile. *Medwave*, 7(8), pp. 1 – 21. Recuperado de <http://www.medwave.cl/link.cgi/Medwave/Reuniones/RCPsiquiatria/1/2380>

Ministerio de Educación y Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2008). “Manual de apoyo técnico-metodológico, Talleres Preventivos, programa habilidades para la vida JUNAEB”. Santiago, Chile: Santana ediciones.

ONU. (1985). Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores.

Pérez-Luco, R., Alarcón, P., Lagos, L., Wenger, L., Zambrano, A., Muñoz, J. y Reyes, A. (2014). Manual de Intervención Diferenciada MMIDA. Prácticas que transforman vidas... Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Pérez, L. (2009). Posibilidades y alcances de la reinserción social: una mirada desde los discursos de los adolescentes. *El Observador* 1(3), p. 63-87. Recuperado de <http://trabajosocial.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2012/02/Posibilidades-y-alcances-de-los-procesos-de-reinserci%C3%B3n-social-una-mirada-desde-los-discursos-de-los-adolescentes.pdf>

- Pilotti, F. (2001). Globalización y convención sobre los derechos del niño: el contexto del texto. ECLAC Serie Políticas Sociales; No. 48; 79. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5998/S01040321_es.pdf?sequence=1
- Quiroga, A. (1998) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Riviere* México D.F Plaza y Valdez editores.
- Riaño, P. (2000). "Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica". *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, volumen V* (10), pp. 143-168.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Rodríguez, G. (1999). Observación. "*Metodología de la investigación cualitativa*", 8, pp. 149 – 166.
- Rojas, S. y Gutiérrez, Y. (2012). Aplicación de Módulos socioeducativos en el contexto de trabajo con infractores de ley adolescentes. Sistematización de una práctica. Corporación educacional Abate Molina Talca. *Revista Pequén*, 2(2), pp. 38 – 44.
- Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación* (27), pp. 1-4.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.

SENAME. (2011). Orientaciones Técnicas. Medida Cautelar Personal de Internación Provisoria en Régimen Cerrado [Documento Técnico]. Recuperado de http://www.sename.cl/wsename/otros/Orientaciones_Tecnicas_Centros_Internacion_Provisoria_2011_01-12-2011.pdf

Serbia, J. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 3 (7), pp. 123-146.

Serrano, A. (2011). Criminología del desarrollo. Cataluña, España: Ediciones Universitat Oberta de Catalunya.

Silva-Nova, S. (2011). El estudio de la personalidad en jóvenes infractores de la ley penal bajo medida de libertad asistida. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Cooperativa de Colombia*, Volumen 7 (13), pp. 104-116.

Taylor S. y Bogdan R. (1985). Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la Búsqueda de Significados. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

UNICEF. (1989). Convención Sobre Los Derechos del Niño. 13 de Septiembre del 2015, de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=15824>

Wanger, L. y Borzese, D. (2002) "Aprendiendo de nuestras prácticas" Documento para la reflexión y trabajo en organizaciones educativas. *Revista Sistematización SES*, pp. 1-10. Recuperado de

<http://www.fundses.org.ar/archi/tematicas/sistematizacion/revista%20sistematizacion%20SEES%202002.pdf>

Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), pp. 1-15. Recuperado de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htmrefd43f>

Zambrano, A y Pérez-Luco, R. (2004). Construcción de identidad en jóvenes infractores de ley, una mirada desde la psicología cultural. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 13(1), pp. 115 - 132. Recuperado de <http://www.cyberhumanitatis.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17491/18262>

Zañartu, L. (2002). "Aprendizaje Colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red". *Revista El observador*, (22) pp.13-34.

ANEXOS

Anexo 1: Notas de campo por sesión

Investigadora: Catalina Díaz

SESIONES/Casa	CASA Y	CASA X
SESIÓN 1	20 Mayo	19 Mayo
SESIÓN 2	27 Mayo	28 Mayo
SESIÓN 3	3 Junio	11 Junio
SESIÓN 4	10 Junio	18 Junio

SESIÓN 1: “Identificando emociones”

CASA X

19 de Mayo

Este primer taller con la casa X se desarrolla en la sala multiuso (capilla) y se encuentran presentes X jóvenes (R, I, RB, B, O, G, M y J) el psicólogo de casa X, CG y las dos monitoras del taller. En un comienzo se siente mucha ansiedad, pues no se sabe cómo funcionará o si los jóvenes estarán interesados o estarán muy inquietos ante la situación.

Se parte sentando a los jóvenes en semicírculo frente a un televisor y las monitoras, quienes tienen distintos papelógrafos pegados en la pared. Parte la sesión, y se inicia con una breve presentación del taller y de los participantes, esta parte la hace mi compañera Francisca, sale bastante dinámica pues hace participar a los jóvenes en todo momento, por ejemplo les hace preguntas como: “¿les contaron para qué venían?”. Después cada participante debió decir su nombre más una característica o cosa que le guste hacer, primero parte Francisca quien está guiando la presentación, sigo yo, los jóvenes y finalmente el psicólogo de la casa X. La sesión por el momento va bien, pues los jóvenes se muestran motivados por participar y con una actitud respetuosa, todos desarrollan la actividad sin mucho recelo, lo que me hace sentir aliviada ya que no generan mayores resistencias ante estas instancias.

Posteriormente y entre todos se crean las reglas del taller, en donde nos ponemos de acuerdo en cómo debemos actuar para que el taller funcione, teniendo 2 condiciones propuestas previamente por las monitoras: la confidencialidad y el respeto. Se les explica brevemente qué quieren decir estas características, obviamente permitiéndoles a ellos manifestar su opinión sobre a qué se refieren estas dos palabras para enmarcar bien con ellos qué entenderíamos por respeto en el taller y qué entenderíamos por confidencialidad. Confidencialidad no era una palabra con la que se encontraran muy familiarizados, pero luego de conversar un poco quedamos en que “Lo que se habla en el taller no sale del taller”. En cuanto al respeto los jóvenes

fueron dando indicios de qué era el respeto dentro de ese espacio, por ejemplo no reírse del compañero, dejar hablar, no pelear, etc. Los jóvenes van agregando más condiciones para el taller, por ejemplo la amistad, el compañerismo, la confianza, la empatía y la lealtad y realizan el mismo ejercicio anterior, vale decir señalar qué se entenderá por cada regla en el taller. Al finalizar, se siente bastante alivio pues las reglas que proponen van de la mano con lo que uno hubiera esperado, como también son cosas que ellos mismos están proponiendo lo que le da mucho valor.

Posterior a esto, viene una breve exposición. Me toca hacerla a mi, por lo que me encuentro nerviosa pues me parece que es lo más aburrido de esta sesión, sobre todo para los jóvenes. En esta parte se explica brevemente a los jóvenes qué son las emociones, haciendo hincapié en que son procesos que conllevan respuestas fisiológicas que se dan después de un acontecimiento “detonante”, que hay de varios tipos, y que siempre van acompañadas de una sensación de agrado y desagrado. A estas alturas ya nos estamos desenvolviendo bien, los jóvenes escuchan con respeto y la exposición no es tan extensa para facilitar que se encuentren atentos a lo que sigue de taller, también tratamos de que ellos puedan participar de esta exposición les pedimos que nos den ejemplos o reacciones fisiológicas de una u otra emoción que hayan sentido para fomentar que participen, lo que se logra muy bien.

Después se les habla de que existen emociones primarias y les mencionamos que estas son sentidas por todo el mundo, que son identificables por rasgos característicos y les preguntamos cuáles se les ocurren a ellos, nombran el enojo, la pena y la felicidad.

Luego pasamos a la actividad central, en la cual se les pide a los jóvenes que identifiquen en películas las emociones que sienten los personajes. Nos basamos en las emociones primarias: Ira, Tristeza, Felicidad, Miedo y Sorpresa.

La actividad les atrae mucho, se concentran en lo que están viendo, y tentativamente van señalando la emoción que a ellos les parece que es, por lo que varias veces se les debe señalar que al final de la escena se verá qué emoción está representada. Es importante señalar que los jóvenes empatizan con las emociones de los personajes, siendo la escena del Rey León (muerte de Mufasa) uno de los puntos más tensos del taller, los jóvenes tratan de bloquear la emoción, sin embargo el espacio es bien controlado, me siento nerviosa pues es la última escena y me da miedo que queden con esa sensación de incomodidad o pena durante lo que resta de taller, pues todos nos damos cuenta de que quizá la escena les complico a algunos jóvenes. Así le pido a mi compañera que corte la escena antes de que termine, pero de todos modos se entiende la emoción (tristeza) luego continuamos con la actividad y los jóvenes siguen participando de igual manera que con las demás escenas lo que me alivia mucho.

Cada vez que se pasa una escena se pregunta cuál emoción es la que identificaron, y cómo lo supieron. Los integrantes del grupo señalan diálogos (Por ejemplo, “Le dijo maldito”) y por qué se siente así el personaje (elementos contextuales) narrando lo que paso en la escena y “el detonante”, además de los gestos que se pueden evidenciar (elementos fisiológicos) y cómo se sienten ellos mismos con esa emoción (Por ejemplo, “Pongo las cejas para abajo”). Se dan

diálogos fluidos entre los intervinientes y las monitoras, sin embargo en ocasiones los jóvenes se atropellan para hablar, lo que genera cierta incomodidad, por no dejar a nadie afuera, pero al mismo tiempo tratar de que se escuchen entre ellos, de esta manera comenzamos a “dar la palabra” nombrando a los jóvenes cuando están hablando o señalando “Chiquillos, escuchemos a X, o X quiere decir algo”.

Finalmente y en el mismo plenario les pedimos que asignen una valoración a las emociones antes vistas y describen algunas, por ejemplo que no les gusta sentir pena, que no la expresan mucho etc.

Se arman dos grupos y se trabaja con ellos tres ideas que aprendieron en el día, cada grupo se compone de 4 jóvenes, mientras se armaban los adolescentess se pusieron medios inquietos porque querían ser con algún amigo en particular o con este no, por lo que optamos por separar en el orden que estaban sentados, los cuatro de la izquierda y los cuatro de la derecha. En el grupo que yo acompañaba (RB, G, O e I) conversan hartos, se escuchan entre ellos y van aportando a lo que dijo el compañero, se designa a O como el vocero por todo el grupo, y también como expositor. Dentro de la dinámica RB se ríe porque O escribe algo mal, sin embargo, y basándonos en las reglas del taller le señalo que el respeto es importante en este espacio, lo que genera que se disculpe y además que empatice con su compañero señalando “igual en esas palabras cuando se escribe con s o con c, yo siempre que equivoco”. Logran sacar las siguientes conclusiones: aprendieron a identificar las emociones, las emociones tienen una forma física y que hay que tener reglas para que funcione mejor el taller. Los jóvenes logran identificar ideas centrales del taller, por lo que siento que aprendieron algo y que les llamo la atención esta primera sesión.

Luego viene el plenario, del primer grupo: R, B, J y M expone este último y se desenvuelve muy bien, sus tres conclusiones fueron: hay que tener respeto a todo nuestro entorno, la empatía es ponerse en los pies de los otros, hay que expresar las emociones, y hacer sentir mejor a un compañero. Y al terminar les dimos un aplauso al grupo 1. Después pasa O, pero cuesta un poco que los jóvenes le pongan atención, pues aún están bromeando después de la exposición de M, les pedimos que pongan atención, pero a esta altura ya se torna más difícil. O expone y se le da un aplauso también. Los jóvenes continúan conversando y bromeando posterior al plenario, así que los felicitamos y les pedimos por última vez la atención para pasar al cierre.

Al cierre expongo de manera muy general que las emociones no son ni buenas ni malas, sino que son una forma en que podemos comunicarnos con nosotros mismos, y que lo “malo” sería la forma en que muchas veces las expresamos, por ejemplo pateando cosas, o pegando... Muy distinto es a sentir la emoción, pues estas siempre serán importantes y hay que buscar mejores maneras de expresarlas. R apunta que a veces se siente triste ante la situación de internación, pero no puede demostrarlo frente a su mamá porque no quiere preocuparla, entonces le hace ver que todo está bien. Me quede pensando un momento sobre qué decir ante lo que expuso el joven, pero Francisca resalto primero la importancia del comentario y que en este espacio puede pasar que las reacciones sean distintas, sin embargo seguimos insistiendo en que poder

reconocer y expresar las emociones era algo bueno para el conocimiento de cómo estamos, cómo nos sentimos y la comunicación con los demás.

Finalmente cuando ya habíamos terminado les preguntamos que les pareció y todos lo encontraron divertido, nos dieron las gracias, se despidieron y se fueron. Después de la sesión nos fuimos a la casa X con el psicólogo quien nos dio una buena retroalimentación del taller recomendándonos ser un poco más ordenadas, por ejemplo en la interacción con los jóvenes pedirles que levanten la mano.

SESIÓN 2: “Reconociendo mis emociones”

CASA X

28 de Mayo

En la sesión 2, me siento mucho más nerviosa pues mi compañera Francisca, se encuentra con licencia y el psicólogo CG se encuentra de vacaciones. Le pido al psicólogo de la casa Y que me acompañe y pueda retroalimentarme, a lo que él accede. Otra modificación al taller se da porque uno de los jóvenes que estaba participando (RB) no puede asistir ya que egresa del centro.

Comienza la sesión, al igual que la anterior en la sala multiuso, esta vez estoy sola y los jóvenes me preguntan por la tía Francisca, les digo que está enferma, así que en esta sesión estaré solo yo y el tío JG, quien es psicólogo de la casa Y.

Se parte la sesión con una dinámica en donde se reparten bombones a los jóvenes y por cada uno que toman, deben decir un secreto, una característica o responder alguna pregunta de un compañero. Cada joven tiene 3 bombones, sin embargo y, por lo larga que está resultando la dinámica, se decide que cada joven diga sólo una cosa. La dinámica resulta bastante bien, los jóvenes se divierten haciéndose preguntas aunque de vez en cuando hay que recordarles las reglas del taller, porque tienden a bromear burlándose, sin embargo, no se lo toman a mal ni genera tensión. Así pasa el turno de todos los jóvenes, siendo todos muy respetuosos entre ellos, con sus secretos o sus características.

Entre las experiencias contadas, por ejemplo, M señala que dentro de las piezas en ocasiones se cuentan historias de terror y que él se asusta en las noches y que se acuerda que cuando estaba afuera se pasaba a la cama de su mamá, todos ríen en conjunto pero de forma respetuosa frente al secreto de su compañero.

Finalmente llega mi turno (todos jugamos esta vez) y preguntan si yo tengo pololo, así que les cuento que llevamos 5 años, que tenemos un hijo, etc. Siento que la dinámica sirve para que haya mayor cercanía, pues todos participamos. Hasta el momento ha sido una buena experiencia y el momento sirvió mucho para compartir.

Para empezar con la sesión les pido que me señalen qué fue lo que vimos la sesión anterior. Les cuesta un poco empezar, pero se acordaban de varias cosas, me señalaron cosas como que vimos películas, y de a poco les fui ayudando a encaminar el tema, con preguntas como por

ejemplo: “¿Y qué queríamos ver en las películas?” A lo que los jóvenes iban recordando más cosas, por ejemplo las reglas del taller (que las leían del papelógrafo), las caras de las emociones, etc. Al final les digo si se acuerdan que en la sesión pasada hablamos de que no había emociones malas, sino que estas podían gustarnos o disgustarnos, hay un titubeo. Les señalo que eso era muy importante dentro del taller anterior y que hoy lo veríamos con mayor detención, sin embargo siento que es natural que no recuerden todo, y menos eso porque de alguna manera lo dijimos al finalizar el taller, cuando no estaban tan atentos. De igual manera los jóvenes participan activamente por lo que me siento más motivada y animada aunque este sola.

Luego les explico lo que veremos el día de hoy, a través de un ejemplo y de lo recabado anteriormente, les señalo, que es verdad que las emociones nos provocan algo, corporalmente y psicológicamente, una sensación que puede ser de gusto o de disgusto, que nosotros experimentamos en un momento dado un estímulo detonante. Pero les hago notar que a veces pueden ser físicamente parecidos mediante la siguiente pregunta, “a ver chiquillos cómo se sienten ustedes cuando les gusta una chiquilla y le ven...” Me señalan que se ponen rojos, les duele la guata, se ponen nerviosos, tiritan, etc. Y les pregunto, “¿Y cuándo se enojan, es parecido no?” Y analizamos que en realidad la respuesta es bien parecida, así que les pregunte qué es lo que hace diferente esas experiencias, a lo que me responden que son distintas porque se siente distinto y porque se producen por distintas cosas (estímulos). Les señalo que la sensación puede ser de agrado o desagrado, lo que es completamente personal.

En esta instancia los jóvenes opinan y pienso que es bueno poder bajar la teoría o lo que queremos explicar, a ejemplos concretos que ellos puedan haber experimentado, ya que así opinan más y la sesión se hace mucho más fluida. En esta instancia ya no me siento tan nerviosa pues la sesión ha transcurrido bastante bien, sin embargo me siento media agotada pues tengo la atención de todos los jóvenes sólo sobre mí, no pudiendo descansar mucho ni detenerme a pensar en lo que tengo que decir más adelante.

Luego se pasa a la actividad principal, se les entregan a los jóvenes materiales: 5 manitos de Facebook que representa la sensación de agrado o desagrado, según si la ponen para arriba o para abajo, y un lápiz. La idea es que escuchen un listado de melodías (sin letra) y que pongan la manito según lo que represente para ellos y le escriban la emoción concreta que provocó en ellos la música.

En el momento de la entrega de materiales me faltan lápices, sin embargo el psicólogo de la casa Y JG tiene algunos que me presta, esto me genera un poco de angustia porque me siento mal por no haber preparado tan bien los materiales, además que los jóvenes discuten un poco porque no todos son iguales, pero por otra parte M empatiza conmigo diciéndome “tía yo escribo con el plumón... donde no se escribir tan bien”, así que se facilitan las cosas.

Comienzo a poner las melodías, y les recuerdo que es un ejercicio personal ya que tienden a comentar o decir en voz alta lo que les produce la melodía por ejemplo: “Es como de suspenso”, sin embargo no logro que dejen de compartir lo que sienten. Algunos se molestan un poco porque

dicen que el compañero les esta mirando o copiando. Les señalo que no importa, porque lo importante es que logren conectar con la emoción, que no se preocupen de lo que está haciendo el de al lado. En estas situaciones de discusión me pongo un poco nerviosa, pero de igual forma trato de intervenir para generar un buen ambiente.

Así transcurre hasta llegar a la última melodía, los jóvenes escuchan atentos la música y me señalan cuando están listos, para poder cambiarla. Posteriormente pasamos al plenario en donde comenzamos rápidamente a pegar las manitos en los papelógrafos dispuestos para esto. Pasan uno por uno los jóvenes y mientras pegamos las manitos los demás conversan dando un espacio de distensión dentro del mismo taller. Terminamos de pegar y les pido que miren el papelógrafo, aunque casi la mayoría de las veces todas las manitos van en el mismo sentido, los sentimientos que emergen son distintos. Por ejemplo, en una misma melodía pueden aparecer sentimientos como felicidad, relajó, tranquilidad. Mientras que en otras incluso la sensación puede ser distinta, y por lo tanto provocar en algunos jóvenes gusto y en otros disgusto, por ejemplo tristeza y esperanza. En estos últimos tienden a reaccionar de manera menos respetuosa, por ejemplo B dice “¿Quién es el chinche que puso agrado a X melodía?, por lo que debo nuevamente encuadrar que es un ejercicio personal y que estamos en un espacio de respeto.

Sin embargo, posterior a esto dentro del plenario se produce una discusión entre los jóvenes R y B, comienzan a “palabrearse” teniendo que llamarles la atención para que pararan ya que estaban tirándose “manotazos”. Esta situación me ponen un poco incomoda ya que, aunque no deban comportarse así se debe asumir esa posición normativa de la que tratamos de desprendernos en el taller. Más, asumo que este rol debe estar presente en todo momento para evitar conflictos y que esta regulación dentro del taller no es tan externa, sino que es pactada entre todos mediante las reglas.

Cuando terminamos el ejercicio les señalo que como pudimos evidenciar a través del ejercicio no todos sentimos igual, como tampoco las nociones de agrado y desagrado son iguales en todo momento, por ejemplo: no es lo mismo un desagrado de pena, de miedo o de rabia. Y que esto es muy importante, que saber reconocer qué emoción estamos sintiendo tiene muchísima importancia para nuestra vida y para entendernos a nosotros mismos, conocernos mejor y actuar conforme a eso, más aún en estos espacios donde hay que tratar de evitar conflictos y que eso nos puede servir más adelante para poder comunicarnos mejor afuera.

Les señalo un ejemplo recurrente dentro de las unidades, “¿No les ha pasado que a veces tienen pena y reaccionan de manera violenta?”, muchos me dicen que es súper común y también lo asocian a “que les da rabia cuando tienen pena”, aludiendo a frustración de alguna manera. Sin embargo les señalo que eso no servirá para que se sientan mejor, pues aunque sirva de desahogo, la pena no se puede quitar teniendo conflictos con alguien más, y que en estos espacios donde estamos con las emociones a flor de piel es mejor que identifiquemos bien lo que nos está pasando y podamos escucharnos, como con las canciones, que nos detengamos a ver qué es lo que sentimos, que nos está pasando y qué podríamos hacer para mejorarlo.

Como ya se está llegando al final de la sesión, me siento mucho más aliviada, en general sale muy bien, los chiquillos toman atención en la primera parte y salvo la discusión que tuvieron los dos jóvenes antes mencionados, la sensación general es que nuevamente se dio un buen espacio. Les digo a los jóvenes que a mi también me sirve que retroalimenten sobre cómo están saliendo las sesiones y señalan que las encuentran divertidas, que les ayudan a salir de la rutina y que se sienten más relajados.

En la primera sesión tenemos un problema con las colaciones, ya que, hay un mal entendido con los funcionarios de cocina en cuanto al horario en que las solicitamos, así que esta es la primera sesión en que al final podemos compartir. Nos llegan las colaciones que son un “chamito” y un pan con jamón. Los jóvenes se ponen felices, pero como RB ya no está asistiendo y Francisca tenía licencia comienzan a ver quién se quedará con las colaciones que les correspondían. Para evitar malos entendidos con JG las guardamos, sin embargo hay acuerdo entre los jóvenes, algunos ya no quieren más, otros quieren más pan y otros los chamitos, así que finalmente pudimos repartirlos. Al principio me complicó esta situación por pensar que se podían enojar, sin embargo todos estuvieron dispuestos a ceder y a ponerse de acuerdo por lo que se las otorgamos.

Mientras comíamos conversamos de cosas más triviales, sobre lugares donde habíamos ido de vacaciones, partes que nos gustaría conocer, entre ellos hablaban de otros temas, se rieron y la relación entre B y R ya no estaba tensa, por lo que el segundo taller tuvo un buen término. Yo me sentía agotada pero de igual manera aliviada porque todo había salido súper bien. Nos despedimos con los chiquillos y los llevé a la casa, para luego volver a ordenar la sala, guardar el material y conversar con JG quien hizo una buena evaluación del taller, sin embargo recomendó que integráramos cosas que a los chiquillos les fueran más familiares, por ejemplo ponerles música a su gusto.

SESIÓN 3: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 1”

CASA X

11 de Junio

Esta sesión fue organizada dos veces, en la primera, con Francisca fuimos a buscar a los jóvenes pero estaban “en círculo” por una pelea en la cual estaba involucrado uno de los asistentes al taller (M), fui en reiteradas ocasiones a la casa, pero seguían estando en círculo, por lo que decidimos posponer el taller, en vista de que tendríamos muy poco tiempo para desarrollarlo ya que la sala sería ocupada después.

Por la situación me sentí muy frustrada ya que no terminaríamos en la fecha propuesta y porque ya habíamos organizado todo, sin embargo estas situaciones están dentro de lo esperable en un Centro de Internación, por lo que hablamos con los “tíos” y los chiquillos para comunicarles que la próxima semana haríamos la sesión correspondiente. Los jóvenes no tuvieron problemas, así que finalmente guardamos el material y devolvimos las colaciones.

En la segunda oportunidad, una semana después, realizamos la sesión 3, con los jóvenes R, B, G, O, I, M y J nuevamente en la sala multiuso. Los chiquillos estaban más inquietos en esta oportunidad, llegamos a la sala y les costó mucho poner atención, después de 1 semana sin reunirnos en el mismo espacio y 2 sin ver a Francisca, de inmediato comenzaron a preguntarle porque no había ido la última vez. Conversaron un rato, un poco dispersos, luego comenzaron a preguntar por dónde estaban las colaciones, les dijimos que al final se las daríamos y que comenzaríamos el taller. Hasta el momento no me preocupe pues pensé que era normal, que ahora que sabían que les daríamos colaciones tratarían de saber qué era. No me molestó en mayor medida, pero si pensé que era prudente empezar para que los chiquillos se centraran nuevamente en el taller.

Francisca comenzó la sesión repasando las reglas del taller y consultándoles a los jóvenes en qué habíamos quedado que consistía cada una, y luego pidiéndoles que le contaran qué habían hecho la semana pasada ya que ella había faltado. Esta vez, y como había pasado más tiempo desde la última vez que nos habíamos reunido, les costó un poquito más, aunque se acordaban claramente de que habían escuchado música y de las manitos de Facebook. Luego comenzaron a emerger más temas relacionados con las emociones como el agrado y el desagrado, y señalaban que a algunos les gustaban unas canciones y a otros no. Luego apunté que también problematizamos acerca de que cada uno podía tener distintas emociones ante un mismo estímulo y que era importante conocer cómo uno se sentía.

Luego les explique, que siguiendo con la línea del taller, esta vez conversaríamos de la expresión de las emociones, ya que en la primera sesión reconocimos las emociones, posteriormente vimos nuestras propias emociones personales y la importancia de reconocerlas, y ahora hablaríamos acerca de cómo expresamos nuestras emociones. A lo que siguió la pregunta “¿Por qué será importante que expresemos nuestras emociones?” Los jóvenes señalaron respuestas como que sirve para desahogarse, para estar más felices, para no psicosearse, entre otras.

Después hice una breve exposición de los beneficios que tiene expresar las emociones, sin embargo los chiquillos señalaron hartas, así que dije alrededor de 3 y luego pasamos a la otra actividad. A estas alturas exponer al frente de los jóvenes ya me parece normal y no me genera ningún tipo de ansiedad, sobre todo considerando que la gran mayoría de las veces la respuesta de su parte ha sido bastante positiva.

Para comenzar la actividad, les entregamos unos círculos en los que debían anotar una de las 5 emociones: Miedo, rabia, tristeza, alegría y ternura, para posteriormente enumerar en orden de mayor a menor siendo 1 la que más expresan diariamente y 5 la que menos expresan, invitándolos a que reflexionen mirándose a ellos mismos y a sus reacciones del día a día. Cuando terminaron esta tarea, les dijimos que además pusieran una acción que realicen cuando sienten estas emociones, por ejemplo, pelear cuando están enojados, llorar cuando están tristes, etc.

Los jóvenes en ambas fases del ejercicio trabajan muy concentrados, sin embargo unos terminan más rápido y otros se demoran un poco más. Algunos chiquillos preguntan acerca de si están bien sus respuestas, sobre todo en la parte de “la acción”, ya que tienen dudas acerca de estas.

En este sentido, Francisca y yo debemos recalcar nuevamente que el ejercicio es personal, pues varios jóvenes decían que no se les ocurría nada que poner y preguntaban a los compañeros o a nosotras, así que les dábamos ejemplos sobre nuestras experiencias o los hacíamos pensar en las suyas, por ejemplo “piensa en la última vez que te enojaste, ¿qué hiciste?” y así tratábamos de que pensarán en sus propias acciones.

Durante el ejercicio me siento bien, porque los veo interesados en el trabajo, aunque hubo un problema, ya que a algunos jóvenes les cuesta más desarrollar el ejercicio y a otros no, por lo que los que terminan más rápido la actividad ya se notan más ansiosos, sobre todo en el tiempo que esperamos a los demás. Para evitar esto, con Francisca invitamos a los que van más adelantados a que pasen a pegar sus respuestas al papelógrafo destinado para esto.

Sin embargo como hay que pegar varios círculos los chiquillos se empieza a aburrir, ya que luego de pegar sus círculos deben esperar a que todos los demás compañeros hagan lo mismo. Francisca ayuda a los jóvenes a pegar círculos, mientras yo trato de que no se aburran y comienzo a conversar con algunos de los chicos del grupo, sin embargo algunos se levantan de sus asientos y comienzan a tomar las cosas de la sala, se les llama la atención, pero ellos argumentan que no están haciendo nada y que es por mientras que los compañeros terminen de pegar, sin embargo, les pedimos que por favor se sienten mientras los compañeros pegan sus cartulinas, y les decimos que deben ser respetuosos ante los demás.

La resistencia de los jóvenes me deja un poco frustrada, de alguna manera siento que quizás era mucho tiempo desocupado y que mientras una de las monitoras pegara los circulitos, la otra podría estar realizando alguna actividad o reflexión con los chiquillos. Por otra parte, durante todo el taller el comportamiento de los jóvenes no fue como en las sesiones anteriores, estaban muchísimo más dispersos, y pareciera ser que ya la actividad no era novedosa para ellos.

Al poco rato les pedimos nuevamente que tomen asiento pero siguen estando inquietos, lo que me genera mucha ansiedad pues no puedo contenerlos muy bien, como tampoco lograr que se concentren en la actividad. Sin embargo ya están más tranquilos, y entre ellos mismos comienzan a llamarse la atención para que comience el plenario. Les señalamos que conserven la atención, pues ya estamos terminando.

Finalmente todos terminan de pegar sus círculos y comenzamos el plenario, me siento más aliviada porque ahora también Francisca me ayudará a contenerlos, sin embargo no resulta tan bien, pues les proponemos hacer un análisis de los resultados, siendo las emociones que más expresaban la felicidad y la rabia, y las que menos expresaban la tristeza.

Les hicimos ver que estaba bien que pudieran expresar la felicidad, pero por qué consideraban que les era más difícil expresar la pena o la ternura por ejemplo. Los jóvenes no logran hacer una reflexión muy acabada porque hay muchas interrupciones. No se logra llegar a una conclusión pues constantemente se les llama la atención a los jóvenes para que podamos interactuar de manera más fluida. De hecho, hay que llamarles varias veces la atención, y

Francisca incluso les recuerda que es un taller voluntario, por lo que si no quieren participar no es obligación que se queden, con lo que se tranquiliza el grupo.

Finalmente tampoco pudimos realizar la dinámica de la muralla, pues habíamos perdido mucho tiempo durante la sesión, y posterior a nuestro taller la sala es ocupada por otro programa, y porque además ya estaban demasiado inquietos. Esta situación me provoca mucha frustración, ya que tenía muy altas expectativas con esta sesión, y sentía que era una muy buena instancia para que los chiquillos pudieran reflexionar sobre cómo se expresan, sin embargo no fue posible que se cumplieran los objetivos y quedo con una sensación de que los chiquillos ya están perdiendo el interés.

Me siento muy cansada también, pues este taller en particular me agota y me dan ganas de terminarlo rápido, porque me angustia la idea de que los jóvenes se vayan a desordenar más de lo que ya lo están, pues al final de la sesión pareciera que no les importara nada.

De esta forma cerramos el taller con una colación de flan y pan. Los jóvenes se ponen muy alegres por el flan, pero no les agrada tanto el pan a algunos, a estas alturas ya no me importa y no les digo nada. Mientras comemos conversamos con algunos de los jóvenes y el espacio se torna nuevamente agradable, y más relajado para todos. Luego comienza la “disputa” por los flanes que sobraron, sin embargo al igual que la sesión anterior los jóvenes llegan a acuerdo, algunos se quedan con pan y otros con flan. Finalmente llevo a los jóvenes de vuelta a la casa y me devuelvo a ordenar con Francisca quien tiene la misma sensación que yo tras el taller.

SESIÓN 4: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 2”

CASA X

18 de Junio

Esta es la última sesión, y la verdad, en cuanto a expectativas me siento un poco desanimada, ya que ha sido la sesión más difícil de planificar y los jóvenes no se habían comportado tan bien la última oportunidad, así que no sabía bien que pensar sobre esta sesión. Solo trate de relajarme y pensar que sería una experiencia positiva, después de todo era la última sesión y teníamos planeadas actividades de cierre más divertidas, lo que me tranquilizo.

Fui a buscar a los jóvenes a la casa X, sin embargo hubo problemas en la tarde de ese día entre dos jóvenes que no participaban del taller, por lo que los educadores me señalan que quizá no es posible que saquemos a los chiquillos. Esto me angustia, ya que, se encuentra todo preparado y planificado para el taller, y porque además ya nos había ocurrido en una ocasión, sin embargo, finalmente accedieron y pudimos realizar la sesión, lo que me causo un gran alivio.

Nos encontramos con los jóvenes en el lugar de siempre, comenzamos la sesión recordándoles que era la última, sin embargo aunque les habíamos anunciado previamente esto, reaccionaron con un poco de sorpresa y nos preguntaban qué significaba eso, y que si después habría un nuevo taller. Les dijimos que esta sería la última sesión de este taller y que no sabíamos si

después realizaríamos otros, a la vez que les decíamos que tratáramos de tener un buen cierre. Los jóvenes que asisten a esta sesión son: R, B, J, M, I, O y G. También asiste el psicólogo de la casa X, CG.

Partimos como siempre, señalándoles las reglas del taller y qué significaba cada una, a estas alturas los jóvenes ya las tenían más interiorizadas. Posteriormente pasamos a preguntar si recordaban qué habíamos hecho la semana pasada. Los jóvenes no recordaban mucho, y con Francisca comenzamos a dar algunas claves para que recordaran, por ejemplo que si recordaban que habíamos pegado cosas en papelógrafos, así un joven (M) señala que escucharon música, y algunos lo siguieron en ese recuerdo, pero puntualizamos que esa fue la sesión dos. A estas alturas ya estaba tenso el ambiente pues al corregir a M, algunos compañeros, puntualmente B lo recriminó por haberse equivocado, diciéndole que estaba inventando y hablando cosas “nada que ver”, en este momento tratamos de decir que estaba bien lo que había señalado, pero “¿qué habíamos pegado la última vez?”, de esta manera el grupo recordó los circulitos y señalaron que era para ver qué emoción expresaban más. En el momento de recordar la sesión anterior me sentí incomoda ante el comentario de B, pues sentí que al igual que en la sesión anterior los jóvenes parecían estar más inquietos y menos interesados. Encuadramos nuevamente con las reglas, pero no tenían tanto efecto como al principio del taller.

Para comenzar el taller, les hicimos la pregunta de: qué hacen ellos por ejemplo cuando están muy enojados pero no quieren pegarle a alguien, o no quieren responder de mala manera, de alguna forma qué hacen para evitar “explotar”. Los jóvenes señalan distintas opciones como contar hasta 10, respirar, irse, fumarse un cigarro. Interiorizamos en algunas, les preguntamos si les servían, y en algunos casos la respuesta fue positiva. La introducción salió bastante bien, al menos los jóvenes se ven más interesados, y responden a las preguntas, me siento más tranquila ya que es el comienzo de nuestra última sesión y parecen tener disponibilidad para trabajar en esta.

Luego, mi compañera Francisca les habló del tema de las autoinstrucciones, y qué creían que significaba esta palabra. Los jóvenes comenzaron a opinar, muchos no sabían de lo que se podía tratar, pero I señaló la respuesta correcta, diciendo que “es cuando alguien se dice no hagas esto, o esto otro”, así que le dijimos que estaba muy bien. Luego les preguntamos por si alguien se había dado autoinstrucciones alguna vez, pero no comprendieron tan bien así que les mostramos un video preparado para la sesión. Los jóvenes se rieron mucho del video y después les señalamos cuál era la autoinstrucción, y si podrían dar un ejemplo, M dio un ejemplo y luego seguimos nosotras dando algunos para que interiorizaran de qué se trataba, para finalizar diciendo que son técnicas que pueden ser efectivas si se practican y que sirven en momentos de tensión para pensar antes de actuar y así auto contenerse. Durante esta parte del taller, los jóvenes se ven un poco inquietos pero logran mantener la atención y participar de manera activa en el taller.

Luego me toca a mí exponer acerca de la relajación, que es otra técnica para poder controlarnos emocionalmente. En este momento me pongo muy nerviosa porque nuevamente es un momento de exposición, ya que no hay una actividad más didáctica que hubiésemos preparado para los

jóvenes, por lo que comienzo a inquietarme porque además Francisca y CG salen a buscar las colaciones con consisten en completos. Me quedo sola y un poco complicada porque ya sé que los jóvenes comienzan a portarse más mal cuando se encuentran aburridos. Pienso que no importa, ya que, pronto llegan CG y Francisca.

Parto mi exposición, diciéndoles que como ellos han señalado, hay muchas formas en que nosotros podemos evitar reaccionar de mala manera, les recuerdo algunas de las que me dijeron y les digo que mi exposición va por esa misma línea, ya que es un ejercicio largo pero que mediante más se practique mayor impacto tiene a largo plazo en cómo nosotros actuamos. Les pregunte después, si alguien sabía algo de la relajación, los chiquillos si sabían lo que era, pero nadie había practicado alguna vez, así que proseguí explicándoles en qué consistía, sobre todo con ejercicios de tensión relajación. Les dije también que era perfecta para practicar en estos espacios en la noche, y que además de la tensión-relajación hay otros tipos de relajación más avanzados.

Les explique que con los ejercicios de tensión relajación aprendemos a controlar nuestro cuerpo, y que si recuerdan cómo se ponen cuando están enojados. Señalan que tensos, y les pido que pongamos la cara de rabia, y nombramos dónde se siente la tensión. Después les dije que cuando uno practica relajación se aprende a controlar las emociones con el cuerpo. Los jóvenes escuchan atentos la exposición y también opinan a ratos, ya no me siento tan nerviosa, pues queda una pequeña actividad que es ver un video, lo que me parece les gustará a los jóvenes que siempre la pasan bien con el material audio visual.

Comienzo la presentación del video, les aviso que es de una experiencia de un joven argentino, que se encuentra en la misma situación que ellos, "El pibe chorro", a los jóvenes les hace gracia el nombre e inmediatamente lo vinculan a canciones que varios de ellos reconocen donde se usa la palabra chorro. Con Francisca preparamos el video de manera que no fuera muy extenso, la duración aproximada es de 5 minutos y pusimos específicamente las partes en que el protagonista hablaba de su proceso de cambio a la deserción del delito, sin embargo esta deserción está cargada de significado y esto era lo que más nos interesaba recalcar.

Lo pongo confiada en que será una muy buena instancia de discusión sin embargo, y aunque era muy corto los jóvenes se distraen rápidamente e incluso generan varias resistencias ante el testimonio del protagonista, rápidamente se escucharon las críticas del tipo "Que es perkin o pollo", como queriendo bajarle el perfil a lo que estaban viendo, por otra parte también me preguntaban que si allá era igual que acá, a lo que les respondí que en Argentina los jóvenes no tenían ley especial, por lo que estaban condenados más años, y que el protagonista estuvo preso como 6 años. De todos modos y mientras veíamos el video B un poco ofuscado me dice "Tía, ¿y para qué nos hace ver esto?" pero yo un poco cansada ya de las críticas de los jóvenes sólo le respondí que era un ejemplo para lo que veríamos después, B sigue un poco molesto pero al final se queda callado.

Termina el video y me molesto un poco porque no salió como me lo había imaginado, por alguna parte pensé que generaría que los chiquillos se identificaran un poco, pero ellos no le tomaron

demasiada atención. De hecho, cuando me dispuse a hacer la reflexión, sin mucho ánimo, los chiquillos no opinaron casi nada. M hizo un resumen del video pero a la mitad se detuvo porque “después no le puso mucha atención al video”, por otro lado R me preguntó si el joven escribió un libro, a lo que le dije que sí, luego me preguntó si seguía viviendo en la población y si ganaba plata por eso, yo le respondí nuevamente que sí, que el joven vivía en una población y que tenía un movimiento social, con jóvenes que se encontraban encarcelados, pero él se ofusco un poco y con actitud bastante desafiante se refiere a sus compañeros diciendo que “No le sirvió de nada, porque sigue siendo pobre”. No quise hacer comentarios frente a su apreciación, pues los jóvenes en general ya se encontraban aburridos y desanimados, así que dimos término al taller. Yo quede con la impresión de que la sesión salió bastante mal, de todos modos les agradecí mucho que hayan asistido al taller y que esperaba que la hubieran pasado bien y que hubieran aprendido algo.

A estas alturas, CG y Francisca aún no se encontraban en la sala, así que les dije a los jóvenes que los esperaríamos un poco ya que habían ido por las colaciones, sin embargo quedaba una pequeña actividad que realizar, que era la evaluación del taller. Les entregue una hoja y un lápiz a cada uno, y debían completar distintas oraciones que hicimos con Francisca previamente, comenzaron a completar las oraciones mientras bromeaban entremedio, no me preocupé, pero si les digo que es personal y que a nosotras nos ayuda mucho saber qué opinan sobre el taller en general. Algunos me iban diciendo las respuestas mediante las escribían, otros me consultaban sobre qué se debía poner porque no entendían que era lo que se pedía, y yo estaba sentada al lado de M quien no sabe leer ni escribir bien aún, así que le ayudaba para que pudiera terminar su actividad. Estaba en esto, cuando algunos de los chiquillos terminaron y les pedí sus hojas. Me paso lo mismo que en el taller tres ya que, nuevamente no teníamos mucho que hacer y los chiquillos comenzaron a pararse.

Primero se acercaron al notebook, ya que M me había pedido ver el extracto de película que pasamos para las autoinstrucciones, yo se lo iba a poner, pero R me pidió jugar Pin Ball (juego que trae el computador), le dije que no, pero todos los demás compañeros comenzaron a presionar para que se los prestara, sin embargo no cedí pues no correspondía a la dinámica del taller y además se podían producir peleas. Les explique que no se podía, ya que habrían conflictos pero dijeron que jugarían por turnos, a lo que me negué nuevamente teniendo que pedirle a R que dejara el computador porque en ese instante ya tenía puesto el juego. Él se enojó un poco y se paró reclamando contra mí, sin embargo me alivié de que no me haya ignorado por completo y al menos dejara el computador, B lo apoyo diciendo “La tía, como es...” sin embargo no les hago mucho caso, simplemente cierro el computador.

Luego comienzan a jugar con los materiales que se encuentran en la sala nuevamente R y B, a lo que les advierto nuevamente que no hagan eso, que pueden mirar las cosas pero que no las saquen, ni las abran, se ponen a bromear y dicen que no están haciendo nada, pero les repito que no quiero que hagan desorden en ese lugar. Siento que las cosas cada vez se ponen más tensas, y aunque hay varios jóvenes que se están comportando bien y podemos conversar, los dos chiquillos antes mencionados se encuentran distrayendo constantemente al grupo. Nuevamente les llamo la atención por estar sacando cosas, G esta vez también les sugiere que

se porten bien y que me respeten, lo que genera recelo por parte de B y R quienes le reprochan que no se meta y lo amenazan, G responde cuando B le dice que no está “ni ahí” con él, diciéndole que no le importa, por lo que la dinámica ya estaba bastante tensa. En este momento sólo espero que no se demoren mucho más tiempo en llegar CG y Francisca y les digo de manera firme a los jóvenes que si no se comportan nos iremos a la casa. También recorro a discursos más emotivos del tipo “Chiquillos es nuestro último taller, tratemos de que nos salga bien, de llevarnos un buen recuerdo”, de nuevo siento un poco de apoyo pero sigo sin saber muy bien que hacer, me asomo a la puerta para mirar a Francisca y CG, pero no llegan.

Luego de un rato, los chiquillos estaban nuevamente haciendo desorden les repito que nos iremos a la casa si no se comportan, a lo que R me responde: “Bueno y que tanto si no estamos haciendo nada aquí, no me importa la colación vamos cabros”, yo miré al resto del grupo y les dije, “ya vamos”, pero rápidamente le quitaron el apoyo a R e incluso B le señala que si quiere se va solo. En ese momento considero que las cosas ya están bastante tensas y que si vuelven a pelear entre ellos o a molestar nos iremos. Me siento muy frustrada porque estoy sola y los demás se demoran demasiado en llegar, ya estoy perdiendo el control con los jóvenes y me siento intranquila de que vaya a desencadenarse un conflicto y no saber que hacer, tampoco puedo ir por un educador ya que en ese momento hay muy pocos dentro de la casa, por lo que intento poner un poco de orden y para esto dirijo mi atención a R quien ha provocado la mayoría de los conflictos, comienzo a conversar con él, con lo que B también se tranquiliza bastante.

En un momento ya nos encontramos con el grupo conversando, trato de mantener la conversación hablando de cualquier cosa, aunque siempre tratando de dirigir la palabra a los más conflictivos del grupo para que no se aburran. A estas alturas, aunque aún me siento muy frustrada por todo lo que paso, al menos estoy en calma, ya que logré controlar la situación sin necesariamente expulsar a alguien del taller, o llevar a todos a la casa, sin embargo me costó mucho idear la estrategia para que el grupo se tranquilizara.

En este momento llegan CG y Francisca y al fin me siento completamente tranquila, aunque muy agotada, lo único que quiero es que termine rápido el taller. De esta manera, aprovecho de descansar mientras llegan los otros tíos, ya que los jóvenes dirigen su atención a ellos, entran con completos y los adolescentes se emocionan mucho, aplauden y se sientan para comer. Nuevamente las cosas se ponen tensas cuando estamos compartiendo, ya que B se enoja porque M come muy rápido, le dice que es “chancho” y que es por la pasta, dicen que parece pobre y que nunca se había comido un completo, las que me parecen frases muy ofensivas y fuera de lugar para el contexto, por lo que con Francisca encuadramos con el respeto, nuevamente. Finalmente, les entregamos diplomas y se sacan fotos con sus diplomas, se van muy felices otra vez tras el término del taller.

Por mi parte me siento bastante cansada y frustrada, pero me consuelo con que sea la última sesión. Conversamos sobre la demora de los completos y se da por una descordinación con el equipo de cocina, ya que no estaban preparados y Francisca y CG debieron ayudar para que pudieran salir o no tendríamos colación final. También les cuento que los jóvenes no se portaron tan bien, pero que finalmente las evaluaciones de los talleres son bastante positivas, y que se

fueron felices, lo que me deja un poco más satisfecha con mi desempeño y el de los jóvenes en esta última sesión.

SESIÓN 1: “Identificando emociones”

CASA Y

20 de Mayo

La primera sesión de la casa Y se realiza después de la primera sesión de la casa X, por lo que en esta oportunidad voy más confiada dados los buenos resultados que tuvimos el día anterior. Sin embargo, como debía enfrentarme a jóvenes que no conocía previamente y que Francisca me había señalado eran muy introvertidos, pensé que quizá esta primera sesión no sería tan fluida.

Me encontraba en la sala dispuesta para el taller con la casa Y, que era una sala del colegio Pestalozzi, que es el establecimiento educacional del centro y que nos prestaron porque la sala multiuso estaba ocupada los miércoles. Con Francisca habíamos ordenado todo y ella los fue a buscar, en esta ocasión nos acompañaría el psicólogo de la casa Y, JG quien se ausenta al comienzo de la sesión, por lo que llega Francisca y un educador que los trae y entran a la sala, posterior a esto el educador se retira.

Los invitamos a tomar asiento en unas bancas. Los chiquillos se ven medios desinteresados desde un comienzo, lo que me pone nerviosa, sin embargo sigo pensando que mediante avance la sesión, se relajarán.

Francisca parte introduciendo el taller preguntándoles si saben para que están ahí, los jóvenes les señalan que es para asistir a un taller, todos están informados sobre el espacio en el cual nos encontrábamos. Francisca continúa introduciendo a la dinámica de decir nuestros nombres y luego una característica o cosa que nos guste hacer, señala que es importante porque aunque ellos se conocen yo no los conozco ni ellos a mí, así que es una buena instancia de presentación. Parte ella y sigo yo y luego los jóvenes se presentan uno a uno, el ambiente se va relajando porque dicen bromas como que les gusta fumar marihuana, entonces les decimos que cosas más adaptativas, aunque no rechazamos su descripción, sino que le pedimos que diga algo más.

Los jóvenes que participan son 7: G, K, N, C, J, L y CF. Francisca sigue exponiendo las reglas del grupo y les señala que estas deben ser condiciones que nos pongamos para desarrollar bien el taller, enunciando que, como condiciones obligatorias nosotras pensamos en el respeto y confidencialidad. Y definimos juntos que se entendería por estas, algunos jóvenes aún se encuentran tímidos ante la situación, pero confío en que luego podrán hacer más aportes.

Debo ausentarme en este momento de la sala ya que tenemos un problema con la televisión, no sabemos cómo prenderla así que voy por la encargada del equipo para que lo instale. Luego toca mi parte de la exposición, les pregunto qué creen que es una emoción, comienzan a nombrarme algunas, y los incentivo a participar diciéndoles que están muy bien sus respuestas,

sin embargo no me contestan lo que es. Así que les digo que son las emociones poniendo énfasis en que son reacciones que tenemos frente a un determinado evento, que pueden ser agradables o no y que hay muchas, luego les describo brevemente que existen emociones primarias, les señalo que en todas partes del mundo se sienten y tienen gestos característicos, y les vuelvo a preguntar que cuáles creen que pueden ser, me responden que la rabia y la pena entre otras, y comenzamos a ver algunos de los gestos característicos.

Posteriormente introduzco la actividad central, aunque debo “rellenar” un poco ya que tuvimos problemas técnicos con la televisión, me pongo un poco nerviosa pues advierto que los jóvenes se están dando cuenta de que hay un problema, así que nos resignamos y pensamos en mostrarles desde el computador, pero el problema se resuelve y logramos mostrarles los videos en la televisión.

Les señalamos que veremos unos videos y que ellos deben identificar qué emoción de las que ya hemos conversado (primarias) es la que se representa. Y que luego deben señalarnos cómo se dan cuenta de qué emoción se trata. En esta ocasión y por lo que nos ocurrió en la casa X, decidimos mostrar la escena del Rey León entre medio de las demás, y posterior a esta la de felicidad, lo que armoniza mejor el espacio.

Los jóvenes se entusiasman con la actividad, pueden ver bien las escenas y empatizan bastante con los personajes, de hecho, como las escenas son largas los jóvenes de la casa Y identifican en cada escena al menos dos emociones, por ejemplo en el cuadro de felicidad señalan que primero se sentía desesperado y que luego estaba muy feliz, dando cuenta de que se sentía feliz por encontrar comida. También señalaban gestos que hacían los personajes pero se basaban mucho más en elementos contextuales, y cuando se los señalábamos daban detalles de expresiones faciales o acciones. Esta instancia resulto muy bien sobre todo para quienes no estaban hablando mucho, ya que opinaban de los gestos y nosotras podíamos reforzarlos para que tuvieran mayor confianza. Hasta el momento me siento tranquila porque al igual que en la casa X los jóvenes están participando y se muestran muy interesados en la temática, también siento que les parece novedosa la forma en que intentamos exponer las ideas, por medio de material audiovisual.

También les pedimos que nos dijeran cómo se sienten con cada una de estas emociones, en su experiencia personal, si se habían sentido de esa manera, que dónde se sentía (corporalmente), etc. Los jóvenes aportaban mucha información, por lo que se pudo dar un momento para la discusión. Por otra parte les preguntamos cómo valoraban estas emociones por ejemplo por medio de la pregunta “¿cómo se sienten cuando tienen miedo, rabia, alegría, etc.?” Por lo general no eran muy expresivos en torno a esta temática, pero cuando se iba incentivando su participación por medio de preguntas no tan personales, podían participar más, lo que me pareció muy útil en esta primera sesión en que no había confianza para preguntarles tan directamente.

Luego con Francisca les pedimos que hicieran dos grupos, separándolos nosotras para evitar conflictos, en mi grupo estaba K, N, L y J. Les pedimos cada una a los grupos que nos dijeran 3 cosas que hayan aprendido en la sesión. En mi grupo me alegró mucho la dinámica que se dio

principalmente por el joven L quien había estado muy callado durante toda la instancia, pero que en el grupo se ofreció voluntariamente a ser “secretario” adquiriendo un grado más alto de participación, conversaron entre todos y llegaron a las siguientes conclusiones: hay que respetar a las otras personas, hay que confiar en las otras personas, hay que respetar las emociones de los demás y además, todos podemos expresar las emociones de distintas formas. Lo primero que se les vino a la mente fueron las normas del grupo, y luego cuando les comencé a recordar algunas actividades que realizamos pudieron tener una reflexión más fluida. Me sentí bastante tranquila ante la situación pues el grupo era bastante respetuoso y estaban trabajando muy bien en equipo, tenían interés en la tarea, luego venía el plenario. De nuestro grupo expuso N.

Los jóvenes dieron sus conclusiones y cerramos con un aplauso, se dio una muy buena dinámica durante el plenario, pues se dio en un marco de mucho respeto, además pudieron hacer buenas reflexiones respecto de la primera sesión. Posterior a este ejercicio pasamos a repartir las colaciones, nos sentamos y conversamos un rato hasta que se terminaran las colaciones. Fuimos a dejar a los jóvenes a la casa nos despedimos, y ellos agradecieron el taller.

Posterior al taller ya no me sentía tan nerviosa, pues consideré que salió muy bien, las actividades estaban bien planificadas y eso permitió a los jóvenes poder opinar y participar de manera activa en el taller, Sacamos la conclusión de que actividades con material audiovisual, como también bajar las ideas a ejemplos más concretos o pedirles explícitamente a los jóvenes que participen de la discusión a través de preguntas directas, sirve mucho para que estén atentos, y por otra parte hagan del espacio algo propio, con las reglas que entre todos desarrollamos y con una fuerte participación de ellos en todo el proceso.

Aunque no conocía previamente a los jóvenes de esta casa consideré que fueron respetuosos conmigo y que podían trabajar conmigo de la misma manera que con Francisca lo que bajo bastante mi ansiedad frente a las demás sesiones.

Después de ordenar nos reunimos con JGI quien nos da una buena retroalimentación, señalándonos que quizá para las demás sesiones ya no tengamos necesidad de hacerlo todo tan guiado. Me siento mucho más confiada para las siguientes sesiones y muy aliviada de que todo haya salido según lo que planeamos.

SESIÓN 2: “Reconociendo mis emociones”

CASA 5

27 de Mayo

En esta ocasión desarrollamos nuevamente el taller en la sala que el colegio nos presta. En esta ocasión mi compañera Francisca se encuentra con licencia, lo que me hace sentir muy nerviosa, pues tendré que desarrollar sola el taller, y además he visto a este grupo de jóvenes solamente una vez. Los espero un poco ansiosa en la sala de clases, hasta la hora en que deben llegar, pero los jóvenes se demoran y comienzo a inquietarme más, JG tampoco está conmigo, pienso

que quizá se le olvido, por lo que salgo a buscarlo. Llego a la casa Y, pero JG me refiere que no han levantado a los jóvenes, me molesto porque la sesión ya debería haber empezado, pero por otra parte la sala del colegio podemos ocuparla durante toda la tarde, por lo que me quedo en la oficina con ellos.

Los jóvenes no se han levantado porque los educadores se encontraban aún almorzando, esperamos hasta que terminen y les hacemos entrega de la lista. Posteriormente los levantan, pero JG no va de inmediato conmigo, yo los llevo muy nerviosa porque no los conozco tanto, los saludo y les cuento que la tía Francisca está enferma así que esta vez estaré sola en la realización del taller.

Comenzamos a caminar la distancia, desde la casa Y a la sala de clases, tenía un poco de miedo de que se arrancara un joven pero se comportaron muy bien, llegamos y les pedí que se sentaran, al igual que la semana anterior, estaban ubicados en las bancas de la escuela en semi-circulo. Yo me ubique adelante y comencé la sesión, los salude, les pregunté si tenían mucho sueño, a lo que respondieron que sí, así que partí el taller, a ver si despertaban un poquito, preguntándoles también si tenían hambre, todos contestaron que sí y saque una bolsa de bombones, les pregunte uno por uno si querían comer y cada joven quedo con 3 chocolates en su mano.

Les conté que la idea era que por cada chocolate dijeran una característica o un secreto sobre ellos, pero que primero y dada la contingencia de eventos en la unidad Y, quería que todos me respondieran a la pregunta: “¿Cómo podría haber actuado yo en el desorden colectivo de la casa la semana pasada?” Los chiquillos se quedaron mirando, y les dí la palabra, partí de derecha a izquierda, las respuestas fueron muy variadas: Esconder las sillas, haberse comunicado mejor, separar a los compañeros que estuvieran peleando, ser más empáticos y poner más atención a lo que va a suceder. Me pareció que los jóvenes dieron muy buenas respuestas por lo que los felicité, llego mi turno y G me pregunta qué hubiera hecho yo, y le respondo que me parece muy importante aprender a pensar las cosas antes de actuar y prevenir esos problemas previamente, no esperar hasta que las cosas “exploten” para solucionarlas. Dado que nos tomo mucho tiempo esta pregunta, decidimos terminar los otros dos bombones sin necesidad de contar nada.

Luego les introduje que esta era nuestra segunda sesión, y que si alguien recordaba qué habíamos hablado la semana pasada. Los jóvenes recordaban muy bien las normas del taller por lo que no fue necesario repasarlas, me contaban que habían aprendido lo que era empatía, que había que tener respeto por los demás. Les pregunte puntualmente del taller, y se acordaban de qué eran los sentimientos, las caras que ponían con las emociones, lo que sentían y cómo sentían, sus reacciones ante los sentimientos y que es malo guardarse los sentimientos. Los felicite y ya me sentía más confiada, parecía estar funcionando bien, aunque estuviera exponiendo yo sola.

Comencé a introducir la presente sesión, diciéndoles que habíamos hablado de las emociones y recordando un poco que eran. Les pregunte si alguna vez se habían sentido enamorados y cómo se sentía a nivel físico, partí diciendo que yo particularmente me ponía roja, ellos continuaron dando otras características como que suspiraban, o que se ponían nerviosos, les

latía rápido el corazón, etc. Luego les pregunte si habían sentido mucha rabia alguna vez, y le dije “A mi cuando me pasa eso pongo las cejas así para abajo (frunciendo el ceño)”, a lo que comenzaron a darme otras características, como que apretaban los dientes, las manos, se ponían rojos, etc. Les pregunte si podían notar que habían características de expresión comunes, sin embargo eran sentimientos completamente distintos. Les pregunte qué consideraban ellos que hacía la diferencia, y señalaron que eran emociones distintas, que se sentía de otra manera, porque cuando uno estaba enojado quería pegar, pero cuando estas enamorado, no. Les dije que las sensaciones eran distintas porque podíamos estar rojos porque algo nos producía agrado, o porque nos producía desagrado y malestar. Así les introduje que en la sesión trabajaríamos en base a esas nociones y en reconocer nuestras emociones.

Luego les repartí los materiales y les conté que haríamos una pequeña actividad. Les dije que escucharíamos unas melodías que habíamos preparado para ellos, y que la idea era que las manitos fueran con el dedo para arriba si la melodía les producía agrado y para abajo si era el caso de desagrado. Rápidamente lo asocian con Facebook, y yo también se los cuento así “Es como en Facebook, cuando te gusta algo le ponen el dedito hacia arriba, aquí es igual”, y les pedí también que escribieran en el papel la emoción que ellos sintieran con la música. Por ejemplo le ponen la manito hacia arriba y sienten felicidad, entonces escriben en la hoja “felicidad”.

Los jóvenes toman sus lápices y sus hojas, comienza a sonar la música y los observo para ver cómo actúan, el ejercicio se hace de manera individual, pero los jóvenes en ocasiones señalan en voz alta cómo se sienten, les concedo esto ya que nadie se “copia” sino que lo hacen concentrados, en ocasiones se ríen y comentan, como por ejemplo en la canción de una película de suspenso dicen que es “psicoseante”. Se da un buen ambiente pues les gusta la actividad, les voy preguntando a medida que avanza la canción si ya terminaron, y me responden que sí o que espere, y así durante las 5 melodías. En la melodía de “Forrest Gump” se crea un espacio de mucho silencio, y los jóvenes se notan concentrados, a mi parecer es una melodía triste y siento que la mayoría lo asimila así, por la atmósfera que se genera en el lugar, en contraposición a las canciones más alegres en donde los chiquillos dicen frases del tipo “Me dan ganas de bailar”.

La dinámica finaliza de forma muy amena, y comenzamos a prepararnos para el plenario, los llamo de a uno para que peguemos sus manos en el papelógrafo dispuesto para esto. Pegamos las manitos muy rápido para que no quedara mucho espacio sin actividad, y mientras hacemos esto los demás compañeros conversan. Cuando todos terminan de pegar sus manos, me dispongo a continuar pero debo llamarles la atención para que se concentren, les aviso que ya vamos a terminar por lo que tratemos de finalizar bien el taller.

Comenzamos el análisis, y les pido que miren el papelógrafo, preguntándoles si se dan cuenta de que respondieron cosas diferentes, analizamos cada melodía, en algunas todos sentían agrado, sin embargo la emoción que sentían era muy diferente. Habían otras canciones que en unos despertaban agrado y en otros desagrado como la de Forrest Gump, la mayoría sentía pena, pero otros esperanza o calma. De este ejemplo me tomé para llevarlos a la reflexión de

que cada uno siente de manera distinta, y que eso puede obedecer a nuestra propia historia de vida, que somos diferentes y que por lo tanto sentimos diferente también y que eso no es malo, que no hay respuestas correctas, sino que lo importante del ejercicio era identificar cómo cada uno se siente y que es muy importante tener conocimiento de nuestras propias emociones. Parecen entender la actividad, y lo que intentamos transmitir, les dije que como se portaron tan bien les daríamos una colación, que consistía en un yogurth y galletas de avena. No todos los jóvenes se entusiasmaron con las galletas porque no les gustan tanto, pero en general estaban agradecidos de la colación.

Les di un paquete de galletas cada dos jóvenes para que los compartieran, y negociaban de distintas maneras, algunos se las repartían otros sólo comían, otros las guardaban. Mientras compartíamos les pregunte qué les había parecido la sesión, me dijeron que había estado divertida. Seguimos compartiendo y un joven se refirió al yogurth, señalando que hace mucho tiempo no se comía un yoguito de Soprole, todos nos reímos y comenzamos a recordar otros dulces “de la infancia” como el 303, los jugos y cubos kongka, los manjar de \$50, por lo que se dio un momento bastante ameno entre todos los participantes. Luego me preguntaron de que casa venía yo, les conté que de la X y me preguntaban por los chiquillos de mi unidad, muchos tenían conocidos ahí y me pedían que les mandara saludos o me preguntaban cómo se portaban, yo les respondía que todos se portaban bien, y estaban bien, así que no se preocuparan. Luego me preguntaron si ellos vendrían al taller, pero les respondí que con ellos también estábamos haciendo el taller en otro día y horario.

Luego de que terminamos nuestras colaciones, los llevamos de vuelta a la casa, los jóvenes me agradecieron y se despidieron, volvimos con JG a ordenar la sala, y conversar de la sesión. Me dijo que había estado bien, que los jóvenes participaron y yo también me siento bastante feliz por el desempeño del taller, los jóvenes son muy respetuosos durante toda la instancia tanto entre ellos, como conmigo, debo llamarles muy pocas veces la atención y además terminamos teniendo una conversación amigable, en donde todos aportamos y nos reímos.

SESIÓN 3: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 1”

CASA Y

03 de Junio

En la realización del taller número 3, con Francisca nos sentimos bastante emocionadas pues es una sesión muy reflexiva. Voy personalmente con altas expectativas, ya que los jóvenes se han comportado de buena manera durante todo el transcurso del taller, lo que me tiene bastante feliz, en relación a este grupo.

Llegamos al mismo lugar de siempre, la sala del colegio Pestalozzi destinada para implementar los talleres. Y ordenamos esta vez la sala en distinta posición, poniéndonos yo y Francisca adelante en el pizarrón, al igual que los profesores, de pie. Los papelógrafos estaban dispuestos en el pizarrón, y los jóvenes sentados en las bancas como se disponen en la hora de clases.

Comenzamos saludándolos y dándoles la bienvenida, notaron que Francisca había vuelto y le preguntaron que porque los había “Abandonado” la semana pasada, a lo que ella respondió que estaba muy enferma, pero que ahora había venido y esperaba retomar con ellos el trabajo. Partió introduciendo con las reglas de convivencia que nos habíamos propuesto para el taller, las leímos y luego explicamos en conjunto con los jóvenes en qué habíamos quedado que significaba cada una para el desarrollo del taller. Obviamente los jóvenes opinan acerca de estas y de su significado. Luego como Francisca no asiste a la sesión anterior, les pregunta que hicieron, los jóvenes se acuerdan de que escucharon melodías, y de que debían señalar si les gustaba o no. Posteriormente también señalaron que todos sentíamos diferente, lo que me entusiasmo mucho pues les quedó una de las principales ideas de la sesión anterior.

Luego continué con la exposición, después de felicitarlos por su buena memoria y por contarle a Francisca la sesión. En esta oportunidad les pregunte que por qué ellos creían que era bueno expresar sus emociones, poder contárselas a alguien o hacerlas notar mediante nuestras reacciones. Los jóvenes, después de un rato en que debimos incentivarlos un poco para que hablaran, señalaron que era importante porque podíamos contar con alguien que nos hiciera sentirnos mejor, que servía para no “psicosearse”, entre otras. Les pregunte que si no se les ocurría nada más, y comencé a exponer algunos de los beneficios que tiene la expresión de emociones, mientras iba exponiendo los jóvenes me hacían alcances o asentían con la cabeza.

Luego, y para bajar lo que vimos acerca de la expresión de emociones, les puse un ejemplo de “¿cómo saben si les gusta una niña?”, me señalan que es porque se quieren acercar, que es bonita, etc. Y luego les digo: “ya, ahí hay una emoción, se sienten atraídos por la niña”, ahora “¿qué hay que hacer para comunicarle esta emoción?” G bromea y dice que le invita un pito, todos se ríen. Pregunto si alguien tiene polola, levantan la mano, sin embargo no les puedo preguntar ya que los demás siguen bromeando acerca de cómo acercarse a la niña. Finalmente, tomamos el ejemplo de G, le digo “ya y cómo te sentirías si ella no te acepta el pito y no te pesca”, me dijo que se lo fuma sólo, “Si quiere no más”. Le señalo que esa es otra emoción, e irse obedece a esa emoción, “de alguna manera te vas porque te sientes desmotivado o decepcionado”, entonces logran ver que está muy ligado el cómo nos sentimos con el cómo nos comportamos o cómo actuamos.

Me sentí bien mientras exponía pues los jóvenes se veían interesados, y eran respetuosos de la instancia, salvo algunas veces que se “atropellaban” mientras hablaban, sin embargo nunca se faltaban el respeto entre ellos. Sentía que teníamos un buen grupo, pues parecían llevarse bien en la instancia de taller, compartían juntos la mayoría del tiempo que destinábamos para las sesiones sin tener problemas entre ellos, ni tampoco interrumpir el curso de la sesión. Si bien, en algunas ocasiones nos costaba retomar las discusiones, tras un momento de distensión y había que llamarles la atención a quienes estuvieran interrumpiendo, la mayoría de las veces tenían una actitud bastante colaboradora con el desarrollo de las actividades, lo que me tranquilizaba mucho.

Luego Francisca les dijo, que como la sesión se trataba de expresión de emociones el ejercicio que realizaríamos a continuación sería ir mirando nuestras reacciones día a día, les dijimos 5

emociones: Miedo, Ira, Pena, Ternura y Alegría, y Francisca les explicó que debían enumerar de 1 a 5 estas emociones siendo 1 la que más expresaban en el día a día o con mayor facilidad, y 5 la que menos expresaban o la que más les costaba demostrar.

A los jóvenes les costó mucho entender las instrucciones, pues se confundían o ponían dos veces el 3. De manera que, más que ordenarlas les asignaban un valor a los números. Por ejemplo nos preguntaban “¿5 es siempre, y 1 nunca, o 2 casi nunca?”. De todos modos y aunque algunos lo entendieron mal se daba a entender que habían emociones que se expresan con mas facilidad que otras, así que no hubo mucho problema en ese sentido. Con Francisca miramos cómo trabajaban los jóvenes y les ayudábamos con sus dudas. Cuando todos terminaron les dijimos que escribieran una acción que realizaran al expresar esa emoción, por ejemplo patear cuando tienen rabia o acariciar cuando sienten ternura.

Ya que nos costó un poco explicar la primera parte, no les dimos la instrucción completa desde el primer momento. Los jóvenes continuaron escribiendo concentrados, y mientras algunos iban terminando Francisca los ayudaba a pegar mientras yo ayudaba a los que aún no terminaban. La dinámica se dio bien, pues pudimos pegar rápidamente los papeles, así que no se provocó tanto desorden y por otro lado, los jóvenes se pusieron a conversar entre ellos sin hacer mucho desorden. Cuando terminamos de pegar los círculos les pedimos nuevamente que se concentraran en la tarea para hacer el análisis de sus respuestas.

Con Francisca miramos las respuestas en conjunto con ellos, nos dimos cuenta que lo que menos expresaban era miedo, pena y ternura. Lo más fácil de expresar para este grupo fue la rabia. Comenzamos a leer parte de las acciones que habían vinculado a las emociones y salieron resultados interesantes, por ejemplo, C, señaló que cuando tenía rabia hacía ejercicio, lo que resaltamos con Francisca porque nos pareció una forma muy adaptativa de expresar y además, el joven señalaba que también le servía mucho por ejemplo para no ponerse a pelear o en situaciones en que no podía hacer nada.

Expusimos los resultados y les preguntamos qué les parecía como había quedado el papelógrafo y qué opinaban sobre los resultados, “¿Por qué creen que es más fácil para ustedes expresar por ejemplo rabia que ternura?”, “¿Se dan cuenta que la mayor parte del día la pasan peleando en vez de dando abrazos?”.

Los jóvenes reflexionaron mucho sobre el tema, por ejemplo dijeron que en estos espacios (CIP) era muy difícil expresar ternura, porque si bien sienten afecto por algunos de sus compañeros, no los abrazaban porque los tíos “Al tiro piensan que uno esta realizando juegos sexuales”, pero que cuando estaban afuera era mucho más fácil de hacer. Me cuestione mucho esta respuesta ya que, nos damos cuenta de que los procesos afectivos y vinculares se ven interrumpidos ante la institucionalidad, lo que me parece muy violento si se trata de periodos extendidos, además que merma la capacidad de exploración sexual, sin embargo, entiendo el afán de proteger a los jóvenes frente a ciertos abusos.

Continuamos problematizando también, acerca de que la pena y el miedo “parece ser lo que menos expresan”, les preguntamos ¿por qué?, ligándolo también a la preponderancia de la rabia. C explica que “Así fuimos criados”, que no está bien desde donde ellos venían que los hombres tuvieran miedo o estuvieran llorando. Mientras que N completa el análisis señalando que de alguna manera hay características propias de hombres y otras de mujeres, y que ellos deben cumplir con ese rol asignado por parte de la sociedad, y obedecer a estas creencias.

Me siento muy emocionada porque creo que fue un muy buen análisis, que los jóvenes pudieron problematizar su expresión emocional de buena forma y romper con la creencia de que uno no tiene miedo o no siente pena, sino que existen pero no se expresan para no quedar mal. Por otro lado, también se problematiza acerca de que no a todo el mundo se le pueden expresar las emociones, y que por eso muchas veces son agresivos, por ejemplo C señala que si él se siente triste puede necesitar consuelo, pero si se acerca cualquiera le dirá que salga porque no lo conoce y no quiere que lo molesten, entonces por eso muchas veces prevalece esta forma de relacionarse.

La discusión salió muy bien, los jóvenes participaron mucho y dieron puntos de vista muy interesantes, los felicitamos y les señalamos que realizaríamos la última actividad del día, para lo que nos separaríamos en 2 grupos. Les explicamos que jugaríamos a la “muralla” y que un equipo debía decirle a otro una situación que ellos debían tratar de buscar la mejor forma de solucionar, que si convencían al equipo rival podrían pasar, y si no, no. Dependía de que tan buena fuera su respuesta. Así un grupo se fue con Francisca y otro conmigo. Mi grupo estaba compuesto por C, CF, L y G. Les dimos el siguiente problema: “imagínense que están en una fiesta con una niña que les gusta y que quieren empezar una relación con ella y ese día es perfecto, por la fiesta, el ambiente etc. Están bailando y súper bien, hasta que necesitan ir al baño, se retiran un momento y al volver uno de sus amigos está bailando con la niña en cuestión”. Los jóvenes se ríen del ejemplo pero luego nos separamos, mientras los jóvenes que se encuentran con Francisca planean la manera de pasar nosotros -como muralla- esperamos su respuesta. Nos dicen que lo que ellos harían sería: si la chiquilla les gusta mucho, hablar con su amigo porque si es amigo de verdad él se alejará, sin embargo si no la quieren tanto se alejarán simplemente porque no vale pelearse con un amigo. Así que los “dejamos pasar”.

Luego nos toca, ellos nos hacen la siguiente pregunta: “¿Qué harían si no los viene a visitar hace tiempo su mamá al centro y ya se sienten mal y se están empezando a psicosear?”. Discutimos en mi grupo y la respuesta que dimos fue que trataríamos de buscar a algún compañero cercano y le pedirían a la dupla un llamado para poder contactarse con sus seres queridos. También nos “dejaron pasar” y luego del juego terminamos compartiendo una colación con “ramitas” y jugo.

Posteriormente los jóvenes se fueron a la casa acompañados con Francisca y me sentí muy feliz de cómo terminó la sesión, los jóvenes opinaron bastante, hicieron muy buenas reflexiones y nuevamente fueron muy respetuosos con el trato y la instancia.

SESIÓN 4: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 2”

CASA Y

10 de Junio

En la sesión 4 me sentía un poco más ansiosa, era nuestra última sesión, a mi parecer nos quedaban muchas temáticas que poder desarrollar de mejor manera, sin embargo el taller por las condiciones del centro, debía ser más bien breve. La última sesión se destina para poder manejar mejor nuestras emociones. Para esto se introduce como siempre la sesión. En esta nos referimos nuevamente a las reglas del grupo, que a estas alturas los jóvenes manejan muy bien, tanto en el discurso, como en su comportamiento que ha sido bastante sobresaliente durante todas las sesiones. También les preguntamos acerca de qué recuerdan sobre la sesión pasada, y nos responden que recuerdan haber enumerado sus emociones y cuales expresaban más.

Luego les introduje que en esta sesión hablaríamos de cómo podemos manejar nuestras emociones, ya que hay distintas formas de hacerlo, que nos pueden ayudar tanto en este espacio como también para aprovechar de usarlo después cuando salgan en libertad, pensando que en este espacio contenerse es más fácil por las condiciones que ofrece el CIP, y que afuera no tienen.

Francisca parte exponiendo acerca de las autoinstrucciones, les preguntamos a los jóvenes “¿Qué se les ocurre que puede significar eso?”. Titubean un rato sin darnos finalmente una respuesta, así que Francisca les da un ejemplo, explicándoles que es una técnica que se usa para poder controlarnos en situaciones de tensión, “En una situación de pelea una persona trata de conservar la calma repitiendo la frase: Ya va a pasar, está todo bien, etc”. De alguna manera tratando de que su pensamiento vaya más allá que su estado afectivo, apoyo a mi compañera señalándoles que en varias películas cuando van pasando un puente los personajes dicen “no mires abajo” o cosas por el estilo. Luego Francisca les pregunta si tienen algún ejemplo pero los jóvenes repiten situaciones parecidas, incluso C lo hace en un tono algo burlesco, como no creyendo que fuera a funcionar. Esto me genera un poco de incomodidad, pues quizás es un poco difícil imaginar estas técnicas sin un material más apropiado o un ejercicio, pero dados los tiempos de la sesión sólo lo organizamos así, me pareció que aunque nos esforzamos por explicar continuaba siendo muy difícil que los jóvenes mantuvieran su atención. Considerando también que las sesiones pasadas fueron mucho más didácticas. Me frustró un poco por la reacción que no fue tan positiva como en las sesiones pasadas.

Posteriormente el psicólogo de la casa Y, JG, les introduce acerca del tema de la relajación, y de que pueden practicarla personalmente, que es una manera de relajar el cuerpo y que estando más relajados es mucho más fácil regular nuestra conducta. Los jóvenes están sentados en semi círculo y JG los tapa con unas frazadas, los hace cerrar los ojos, y luego realiza un ejercicio de imaginación en donde imaginan un paisaje con mar, aguas tranquilas, cielo azulado, etc. Esto genera un ambiente muy relajado por alrededor de 15 minutos.

Posterior a la relajación deben salir Francisca y JG a buscar las colaciones de completos que habíamos pedido a la cocina previamente. Me quedo sola con los jóvenes de manera que me siento un poco nerviosa, pero debo partir la siguiente actividad.

Les señalo a los jóvenes que veremos un video y que se fijen principalmente en la emoción que tenía el personaje en un inicio, y después al final, centrándose en cómo se puede expresar lo mismo de otra forma. Vimos el video del "Pibe chorro" en donde se expone la experiencia de vida de un joven argentino que pasa un tiempo en prisión tras cometer un secuestro y que luego se vuelve un poeta, escribe desde la cárcel y crea un movimiento social en donde le da voz a todos los jóvenes que se encuentran encarcelados o que viven en poblaciones de alta vulnerabilidad.

Los jóvenes lo ven con mucha atención, dura 12 minutos aproximadamente, y al finalizar Francisca y JG estaban llegando, así que estuvieron presentes durante la reflexión. Cuando termino el video les pregunte a los jóvenes asistentes al taller, qué les había parecido, señalaban que era una buena experiencia, sin embargo no dieron muchas opiniones. Creo que quizá se debió a que el testimonio del pibe chorro era algo distinto para ellos, ya que habla de desistimiento en la actividad delictual. Les explique que lo que nos interesaba que captaran del video era de qué manera la misma rabia que tenía el personaje hacia la sociedad y que la resolvía robando y dañando a las personas, ahora era expresada por medio de movimiento social.

Luego les dijimos a los jóvenes que entraría la colación y cuando vieron que eran completos se emocionaron mucho, a C no le gustaba la mayonesa pero además lo noto muy pensativo en ese momento, no se en realidad a qué se debe, quizá el video significó algo para él, sin embargo no le pregunto acerca de esto. Todos comemos completos juntos conversamos, y compartimos las experiencias del taller. Luego de haber terminado les hacemos entregas de sus diplomas lo que los deja muy felices y a nosotras. Termina de muy buena manera el taller, nos tomamos muchas fotos, los asistentes se encontraban muy alegres y agradecidos, nos pidieron que les imprimiéramos las fotos porque querían un recuerdo para entregarles a sus mamás.

La sensación que me dejó esta última sesión fue muy buena, consideré que aunque en contenido, los jóvenes no hayan aportado tanto como en sesiones anteriores al menos pudimos darle un buen término y cerrar el taller de buena manera, y estando todos muy alegres con el trabajo realizado. Posteriormente los jóvenes se van y Francisca y yo ordenamos y llevamos los utensilios a la cocina. Ambas nos sentíamos agotadas, pero con una sensación de que pudimos cumplir las expectativas que teníamos puestas en esta última sesión y en el taller en general. Con la casa Y se dio un espacio muy cercano y reflexivo, durante la gran mayoría del tiempo se mantuvo el respeto entre los asistentes y hacia nosotras, no teniendo mayormente ningún tipo de problema, salvo en los momentos en que se aburrían. El grupo dio muchas buenas reflexiones a lo largo del taller, lo que también nos causo una sorpresa positiva a mi y mi compañera. La evaluación de esta última sesión por mi parte es considerada como positiva ya que se dieron todas las condiciones para cerrar de buena manera la instancia.

Notas de campo, investigadora: Francisca Cabrera

SESIONES/Casa	CASA Y	CASA X
SESIÓN 1	20 Mayo	19 Mayo
SESIÓN 2	27 Mayo	28 Mayo
SESIÓN 3	3 Junio	11 Junio
SESIÓN 4	10 Junio	18 Junio

SESIÓN 1: “Identificando emociones”**CASA X****19 de Mayo**

Se desarrolla la primera sesión en la sala multiuso del Centro CIP CRC San Joaquín, espacio habilitado principalmente para reuniones y talleres. Es una sala espaciosa y clara, alejada de las casas de residencia de los adolescentes. Esta sala funciona también como biblioteca, por lo que hay estantes llenos de libros, pegados a las paredes de la sala. Al centro se encuentra en la pared, una televisión pantalla plana grande, la cual fue usada para reproducir los videos de la sesión. Los jóvenes se sentaron en semicírculo frente a la pantalla antes mencionada, por tanto quedo frente a ellos la televisión y los papelógrafos preparados para la sesión, dentro de los cuales estaba el de las normas de convivencia y aquel donde se escribirían las respuestas de las escenas.

Se inicia la sesión con una breve dinámica de presentación, ya que al no trabajar en la unidad de los jóvenes, no conocía ninguno de sus nombres. Si bien estaba nerviosa, esto se fue pasando a medida que logré visualizar el interés de estos por participar en el taller. Así comenzamos las monitoras diciendo nuestros nombres y alguna cosa que nos gustaba hacer, seguido a esto se les pidió a los adolescentes que siguieran la misma lógica. En este momento fue cuando supe que ellos eran G, O, I, RB, R, B, M y J, y que a algunos les gustaba ver películas, a otros jugar a la pelota, entre otras actividades. Si bien se veían un poco resistentes frente a la entrega de información, luego fueron revelando sus gustos e intereses y descubriendo que compartían algunos de estos con sus otros compañeros.

Luego de esta actividad se prosiguió con la construcción de las normas de convivencia del taller, frente a lo cual se dijo a los jóvenes que ese era un espacio “para que compartiéramos y para que nos uniéramos como grupo”, por lo cual había que mantener ciertos “valores” y conductas. De esta forma, las monitoras llevamos escritas las 2 primeras normas de convivencia: respeto y confidencialidad. En tanto al respeto, se dijo que era tanto para los compañeros, como para las monitoras, que lo entenderíamos como: escuchar al otro, no burlarnos de las opiniones de otro, levantar la mano para hablar, entre otras. Luego, por confidencialidad se estableció que sería: “todo lo que suceda en el espacio de taller, se quedará ahí, por tanto todos los secretos que nos contemos, no se los contaremos a nadie que esté fuera”. Cuando se dijo esto, los jóvenes

asintieron y verbalizaron que esto era importante. Personalmente, me sentí bien, ya que noté que querían involucrarse en el taller, al menos así parecía. Se les pidió que nos dijeran qué otras cosas deberían mantenerse a lo largo de todo el taller, y surgieron temas como: confianza, la cual ellos mismos dijeron que era relevante. Cabe notar que para mí, el inicio fue un poco difícil, no en términos de desplante o actitud, sino en términos afectivos, ya que me produjo algo de ansiedad, debido a que no conocía a los adolescentes –lo cual fue distinto en comparación a la sesión con la casa Y, donde sí conocía a todos los jóvenes-.

Luego se hace una breve introducción de lo que se tratará el taller, de cuantas sesiones son y del propósito de este, se le pregunta a los jóvenes por qué creen ellos que es importante hablar sobre las emociones y qué creen que son estas. Aquí, los jóvenes se manifiestan abiertamente y se muestran bastante participativos y motivados con el tema del taller, aparecen varias respuestas.

Para continuar y acorde al guión estratégico, se comunica a los adolescentes que se verán extractos de películas, para que ellos puedan identificar en cada escena, cuál es la emoción que prima en el personaje principal. Frente a cada escena los jóvenes estuvieron bastante atentos y comprometidos, poniendo atención al personaje y verbalizando al mismo tiempo la emoción que ellos creían ver en las imágenes. La mayoría de sus respuestas fueron acertadas, no obstante, se aprecian ciertas dificultades para verbalizar de manera más exacta la emoción, así recurrían a conductas o a otras emociones para referir lo que querían comunicar. Por ejemplo, frente a la escena de alegría los jóvenes referían que lo que presenciaban era sonrisas, emoción, a alguien contento, pero no alegría propiamente tal. Particularmente, cuando se mostró la escena del Rey León uno de los jóvenes, M, se vio afectado por la imagen y verbalizó las dificultades que tuvo relacionadas al abandono de sus figuras parentales. Frente a esto me sentí conmovida, sin embargo, no se profundizó en la situación, ya que estaban todos los otros jóvenes esperando a avanzar con el taller. A pesar de esto, estaban conformes con la actividad, hasta incluso verbalizar que les había gustado mucho y que lo habían pasado bien.

Para finalizar, los separamos en dos grupos intencionadamente –para que no discutieran entre ellos por ver con quien quedarían- para que se hiciera un plenario de todo lo conversado en esta primera sesión. De esta forma, quedé a cargo del grupo conformado por R, M, B y J quienes en un comienzo estaban resistentes a cooperar con la actividad, sin embargo, con orientación lograron conectarse y escribir las 3 ideas más importantes para ellos, donde eligieron: las distintas emociones que reconocieron, la importancia de la confianza y de la amistad, y finalmente la relevancia de ponerse en el lugar del otro, mencionando que a veces cuando los compañeros están “psicoseados” es importante ayudarlos a salir de esa situación.

Terminado el plenario, tanto Catalina como yo nos despedimos de los jóvenes, quienes se fueron agradeciéndonos, ya que esta primera sesión les había gustado mucho y estarían esperando las otras. Al ser la primera experiencia de este tipo, me sentí bastante satisfecha y contenta, ya que los jóvenes se mostraron participativos a lo largo de toda la sesión, no hubo mayores inconvenientes, por lo que salió bastante fluida. No obstante, no llegaron las colaciones a la hora que se habían pedido, sino media hora después de terminado el taller, por lo que no pudieron

ser entregadas; a pesar de lo anterior, no se le había mencionado a los adolescentes lo de las colaciones, por lo que no se enteraron de lo sucedido.

Posterior a esto, nos reunimos con el PIC de la unidad X, ya que fue él quien monitoreó toda la sesión, por tanto nos daría una retroalimentación. Nos felicitó por el buen manejo del grupo, no obstante, habría que preparar de mejor forma el tema logístico para que los asistentes al taller no volvieran a quedarse sin las colaciones. Además, nos sugirió que respaldáramos en varios formatos digitales el material que llevamos a los talleres, y además que pensáramos en varias ideas alternativas, por si fallara alguna actividad propuesta por nosotras.

SESIÓN 2: “Reconociendo mis emociones”

CASA X

28 de Mayo

No pude asistir debido a una licencia médica.

SESIÓN 3: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 1”

CASA X

11 de Junio

Si bien esta sesión estaba programada para el día 04 de Junio, no se pudo llevar a cabo aquel día puesto que hubo un conflicto en la Unidad X, que impidió que pudieran salir los jóvenes de la casa, por lo tanto se tuvo que cancelar el taller y aplazar la sesión para la semana próxima que correspondía al 11 de Junio. Lo anterior me generó bastante frustración, ya que teníamos todo el material listo y la sala multiuso preparada para la recepción de los adolescentes, por lo que tuvimos que cancelar y desarmar todo, además de volver a coordinar todo por el cambio de fecha.

Ya con fecha 11 de Junio, se vuelve a preparar la sala multiuso para recibir a los jóvenes. Al centro de la sala se puso una mesa blanca y grande, rodeada de sillas para que se instalaran los asistentes –esto pensado en que más adelante tendrían que escribir-.

Se recibe a los jóvenes en la sala alrededor de 15 minutos tarde (aproximadamente), puesto que por otro conflicto en la Unidad, no pudieron salir antes. Esto me provocó un poco de frustración, ya que la sesión debería acortarse por la falta de tiempo extra. Sin embargo, recibí a los adolescentes con buen ánimo, para retomar el taller a pesar de la suspensión de la semana anterior. Se abre la jornada preguntándoles a los adolescentes como están y si están preparados para tener la tercera sesión, a lo cual responden que sí, no obstante se los observa más inquietos y menos interesados.

Al igual que con los jóvenes de casa Y, se les pregunta qué hicieron la sesión anterior ya que yo no pude participar de ella. Aquí, responden que habían comido chocolates, no obstante no recuerdan nada más (se cree que esto fue porque estaban con peor disposición que en las sesiones anteriores), ambas monitoras les insistimos en que trataran de recordar y algunos

dijeron que “habían escuchado unas canciones”. Al preguntarles por qué creen ellos que escucharon esas canciones, varios aprovecharon el silencio para ponerse a conversar, no así O, que responde que las escucharon para ir viendo las emociones que sentían.

Al observar que los adolescentes se encuentran muy inquietos y poco colaborativos, se hizo un encuadre conductual referido a las normas de convivencia, específicamente aludiendo al respeto entre ellos y hacia nosotras, ya que no nos estaban escuchando y tampoco a sus compañeros que sí tenían ganas de trabajar. Luego de esto, se retoma la sesión con la pregunta ¿Por qué creen que es bueno expresar nuestras emociones? Donde emergieron diversas respuestas.

Una vez terminada la discusión, se procedió a realizar la actividad central de la sesión, sin embargo, antes de eso se hizo otro encuadre conductual, puesto que los jóvenes seguían inquietos y sin escuchar (exceptuando por O e I, que siempre se mostraron colaborativos y respetuosos), en ese momento se hablo de la voluntariedad de asistir al taller, ya que se observaban poco comprometidos con este. Frente a esto, los jóvenes se comprometieron a poner más atención y escuchar a los demás compañeros, específicamente M pidió disculpas debido a las “faltas de respeto”.

Se reanudó la sesión con la actividad central, para lo cual se les pidió a los adolescentes que miraran el papelógrafo que tenían al frente, en este se encontraban anotadas las emociones con las que iban a trabajar: miedo, rabia, tristeza, alegría y ternura. A continuación, se les enuncia que deben enumerar –en los círculos de cartulina que se les entrego al comienzo de la sesión- del 1 al 5 la emoción que expresan más (siendo esta equivalente al número 1) y las que expresan en menor medida (sucesivamente hasta llegar al 5). Todos los adolescentes entendieron la premisa por lo que se pusieron inmediatamente a trabajar en la tarea. Una vez que todos terminaron de enumerar los círculos, se les pide ahora que debajo del mismo número pongan una acción asociada a cómo están expresando estas emociones, por ejemplo: “cuando siento tristeza... yo lloro... yo me aíso”. Cabe destacar que me sentía muy frustrada debido al comportamiento de los jóvenes, por lo que probablemente estaba menos paciente que en otros momentos, aún así estaba con disposición para ayudarlos y que así termináramos la tarea juntos.

Luego de terminadas las tareas anteriores, se les pide a los adolescentes que pasen de a uno a pegar los círculos, debajo de la emoción que correspondía (en el papelógrafo). Acordamos entre todos que pasarían en el orden respectivo a como estaban sentados, para evitar discusión. El primero en pasar fue M, quien alegremente comenzó a pegar los círculos de cartulina, luego de esto prosiguió B. Si bien estaban llevando a cabo la tarea de forma ordenada, una vez que pasaron ellos dos, se comenzó a generar un gran desorden con los adolescentes que estaban sentados, comenzaron a pararse y a tomar las cosas que estaban en la sala. A razón de esto, se comienza a apresurar a los demás para que continúe la actividad, ya que tampoco teníamos más tiempo para extendernos.

Finalmente, se intenta hacer una reflexión acerca de lo que los jóvenes habían escrito en los círculos, sin embargo, esto fue muy dificultoso y se vio constantemente interrumpido por R y B, quienes continuaron hasta el final de la sesión molestando y conversando de temáticas que no

estaban relacionadas con el taller. No obstante, como los demás adolescentes estaban trabajando e intentando reflexionar acerca de lo que apareció en el papelógrafo, los otros dos adolescentes lograron conectarse con la actividad, siendo R el que reflexiona acerca de por qué no puede ser tan cariñoso. En relación a lo anterior, el joven enuncia que “en cana no se puede ser así, tení que ser choro pa que no te pasen a llevar y no podí andar abrazando ni nada así, si estay en la cana...” (Haciendo alusión a por que la ternura era una de las emociones que menos expresaban). Aparecen otras reflexiones respecto de aparentar que están bien, cuando en verdad no es así, eso lo hacen para no ser molestados o simplemente porque no saben cómo expresar aquellas emociones que les causan desagrado.

Debido a la falta de tiempo, tanto porque el taller comenzó retrasado y además por todo el tiempo perdido llamando la atención de los jóvenes, no se alcanzó a realizar la dinámica final, por lo que “La Muralla” no se hizo con casa X a pesar de ser parte del plan estratégico.

Para finalizar, se comparte una colación con los jóvenes, donde se conversa con ellos respecto de su comportamiento en la sesión. Se les enuncia a que a nuestro parecer, ellos no mantuvieron un buen comportamiento, por lo que sentimos que nos habían faltado el respeto tanto a nosotras, como a los compañeros que sí querían trabajar. Frente a esto, algunos pidieron disculpas y lograron reflexionar al respecto diciendo que sí estaban más inquietos, no así R, que planteó que todo había estado bien. Continuamos compartiendo alrededor de 10 minutos y hablando sobre cosas cotidianas que les suceden a los jóvenes, para finalizar acordando que la próxima sesión habría un mayor compromiso por parte de ellos.

SESIÓN 4: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 2”

CASA X

18 de Junio

Esta sesión se llevó a cabo una semana después de lo planeado originalmente, debido al conflicto antes expuesto. Se desarrolla en la sala multiuso, sin embargo, el horario es bastante acotado, ya que la sala también sería utilizada para otro taller, por lo que contábamos con una hora aproximadamente. Se disponen las sillas en semicírculo frente a la televisión plasma que está colgada en la pared, al lado de esta se ubican los papelógrafos preparados para la sesión, hacían un lado se pega el de las normas de convivencia y hacia el otro el que corresponde a la sesión 4.

Se da inicio a la sesión recordando las normas de convivencia creadas en conjunto, para recalcar el tema del respeto, haciendo especial hincapié en el comportamiento que tuvieron la sesión anterior, los jóvenes asienten y están de acuerdo con las normas. Posterior a esto se les pide a los jóvenes que recuerden que hicieron la sesión anterior, frente a esta pregunta se encontraban confundidos e hicieron alusión a las actividades de la sesión 2, no obstante, cuando se les advierte esto, algunos comienzan a recordar y es O quien dice que habíamos trabajado pegando los círculos en el papelógrafo, al preguntarles por qué creen ellos que hicimos eso, dicen que es para poder ver cómo expresan las emociones.

Posteriormente, se les habla a los jóvenes del objetivo de la sesión, planteándoles la importancia de poder expresar las emociones de manera adaptativa, puntualizando en aquellas emociones que les provocan desagrado, puesto que esas son las que expresan de manera más violenta. Para esto, se recalcó la importancia de manejar estrategias para regular la expresión emocional, por lo que la actividad central de la sesión se basó en desarrollar distintas técnicas para el manejo emocional.

La primera técnica que se trabajó fueron las autoinstrucciones, para esto se les preguntó a los jóvenes qué entienden ellos por autoinstrucciones, a lo que los jóvenes respondieron que no sabían, sin embargo, I dice que “es cuando uno se dice cosas a uno mismo para hacer algo, como por ejemplo no voy a hacer esto, no voy a hacer esto...” Se reafirma la respuesta del joven y se les enseña un video de la película Shrek, donde uno de los personajes principales aparece haciendo una autoinstrucción; se observa a los jóvenes bastante alegres observando el video. Lo anterior se complementa enunciando que estas sirven para que “nosotros mismos nos convenzamos y anticipemos de forma adaptativa a una situación de riesgo”. Se pide a los adolescentes que den ejemplos de autoinstrucciones -ahora que ya tienen cierto conocimiento al respecto-, es M quien levanta la mano y da un ejemplo respecto a los conflictos que tiene en “la calle”: “cuando estoy en la calle y estoy enojao’ antes de pegarle el combo, yo decí no le voy a pegarle, no le voy a pegarle...” se reafirma la opinión del joven.

Una vez terminada la actividad con las autoinstrucciones, se comienza a trabajar con otra técnica: la relajación. Sin embargo, yo tuve que dejar la sala en este momento, puesto que tenía que ir a buscar la colación final –que corresponde a completos y jugos- por tanto me retiré y fui a cocina con el psicólogo de la casa número X a buscar estas. Si bien pensábamos que estaríamos de vuelta pronto, para que yo siguiera apoyando a Catalina en la sesión, no fue así, puesto que al llegar a cocina la colación no estaba preparada y tampoco estaba el encargado de esta. En vista de esto, con el psicólogo y una funcionaria de alimentación, comenzamos rápidamente a preparar los completos, es por esto que estuvimos alrededor de 20 minutos en la cocina, mientras Catalina estaba sola con los jóvenes en la sala multiuso.

La situación anterior me hizo sentir profundamente frustrada, y a la vez angustiada por mi compañera y por cómo estaría manejando la situación. Si bien al principio me sentí frustrada debido a que no podría reintegrarme a sesión, lo cual además me hizo sentir muy presionada, lo terminamos tomando con humor y con CG (el psicólogo) comenzamos a bromear al respecto y también a reflexionar entorno a que todas las experiencias sirven, más aún si tienes que autogestionar todo por ti mismo. A pesar de lo anterior, CG dijo que habría que mandar un mail avisando respecto la situación ocurrida, debido a que entorpeció el desarrollo del taller.

Cuando terminamos de armar los completos y estábamos listos para irnos, no nos quisieron entregar los jugos puesto que el encargado de cocina no dio aviso de esto. Por lo que perdimos más tiempo intentando hacer que nos pasaran los jugos, sin embargo, no lo logramos así que nos devolvimos a la sala multiuso solamente con los completos. Estos los dejamos afuera de la sala, para observar primero qué actividad estaban realizando. Al ingresar, los jóvenes estaban sentados y aparentemente tranquilos, no obstante se podía apreciar la cara de desgaste y

frustración de mi compañera. Le pregunte a los adolescentes si les había gustado el video y la mayoría dijo que no, específicamente R dijo que no le interesaba porque “el loco era pollo” y además porque en la calle, él no podría sobrevivir si no es robando.

Percibí que los jóvenes estaban bastante inquietos y que Catalina estaba cansada, en general se apreciaba un ambiente tenso, sumado a que no teníamos mucho tiempo, procedimos a ingresar lo completos y realizar la convivencia final. Se observó que los adolescentes estaban felices con la colación, sonreían y estaban ansiosos por comenzar a comer.

Comenzamos a repartir la comida, sin embargo, los adolescentes comenzaron a discutir por esta, ya que no querían compartir. Por esto, se les llamó la atención varias veces durante el tiempo que duró la convivencia, puesto que estuvieron discutiendo bastante por la comida (alrededor de 15 minutos). Sin embargo, cuando se dejaron de discutir comenzamos a conversar con los jóvenes respecto de cosas cotidianas, tanto de ellos como no de nosotras, por lo que logramos tener un rato agradable hacia el final de la sesión.

Una vez que los jóvenes terminan de comer, se les pide que limpien el lugar y también sus manos, ya que finalizaríamos el taller con la entrega de un regalo que les llevamos. Mientras sacábamos los diplomas, los jóvenes estaban expectantes y una vez que lo vieron, sonrieron y agradecieron el gesto de “las tías”. Luego de esto, comenzamos a repartirlos y a sacarles fotos, las cuales querían entregarle a su familia en día de visita.

Cuando finalizamos “la sesión de fotos”, nos despedimos de los adolescentes, los cuales se mostraron agradecidos por el taller, las colaciones y los diplomas. CG los fue a dejar a la Unidad, mientras que nosotras con Catalina nos quedamos en la sala compartiendo nuestras frustraciones. Personalmente, me frustré bastante con la sesión, debido a las dificultades que tuvimos en cocina, esto sumado a la actitud más hostil de R y B, no obstante, me alegra saber que los otros jóvenes si estaban participando interesadamente y que además aprendieron algo nuevo. Seguimos ordenando y compartiendo experiencias con Catalina, hasta llegar a la conclusión de que las dos últimas sesiones con ellos habían sido complejas. Termine el taller con una sensación de frustración y a la vez de orgullo al haber llevado a cabo el taller a pesar de las limitaciones.

SESIÓN 1: “Identificando emociones”

CASA Y

20 de Mayo

Se desarrolla la primera sesión con casa Y en la sala número 2 del Colegio Pestalozzi, establecimiento que se encuentra al interior del Centro, utilizado para que los adolescentes tengan clases periódicamente, sin embargo, los días miércoles el colegio no imparte clases, ya que es día de visita para los adolescentes. Debido a lo anterior, el establecimiento se encuentra sin profesionales, por lo que nos dejaron una sala previamente abierta. La sala es bastante pequeña en comparación a la sala multiuso, está equipada con pupitres antiguos, estando la banca conectada a la mesa, son pesadas y por ende de difícil movilidad. Para poder reproducir

las escenas de las películas se traslado la televisión de la sala multiuso a la sala del colegio, la cual se amarró en las protecciones de las ventanas del lugar. Los jóvenes se sentaron en semicírculo frente a la pantalla y alrededor se pegaron los papelógrafos preparados para la sesión, el de las normas de convivencia y aquel dispuesto para escribir las respuestas de los jóvenes. La sala no tiene muy buena iluminación, por tanto es un tanto lúgubre, sin embargo, parece ser suficiente para que se desarrolle el taller.

Se inicia la sesión con una dinámica de presentación, para conocer los intereses de los jóvenes y para que la otra monitora se familiarice más con ellos. Así, empezamos a trabajar con N, G, C, K, L, CF y J, quienes tenían intereses variados, por ejemplo, escuchar música, “fumar marihuana”, entre otros, no obstante lograron visualizar que algunos de sus compañeros tenían intereses similares, cosa que no habían visto hasta el momento. También hicieron alusión a que compartían los mismos intereses que las monitoras –dentro de estos, ver películas- por lo que se alegraron al saber que más adelante, como actividad principal, veríamos escenas de películas. Si bien esta actividad resultó aparentemente bien, me sentía bastante ansiosa, ya que la televisión y el computador no funcionaban, por lo que comencé el taller sola, mientras la otra monitora intentaba solucionar el tema logístico. Esta situación se mantuvo durante el establecimiento de las normas y la introducción al taller, lo que se tradujo en que estuve ansiosa prácticamente durante toda la sesión y hablando rápido, por lo que no profundice mucho en las cosas que estaba enunciando.

Luego en la construcción de las normas de convivencia, se llevaron escritas en un papelógrafo las dos normas principales para todas las sesiones del taller: respeto y confidencialidad, en tanto al respeto se dijo que era para los compañeros, como para las monitoras, que lo entenderíamos como escuchar al otro, no burlarnos de las opiniones de otro, levantar la mano para hablar, entre otras. Luego por confidencialidad se estableció que todo lo que emergiera en las sesiones del taller no se debería comentar con otra persona externa a él, puesto que desde ese momento en adelante seríamos un grupo. Frente a esto, los jóvenes verbalizaron que si nos constituiríamos como un grupo, también sería importante que hubiera amistad y cariño entre nosotros y que eso debería mantenerse durante todo el taller. Frente a estas respuestas, se vio que los jóvenes estaban bastante entusiasmados respecto a la idea de ser un grupo, por lo que también me sentí feliz en ese momento, de ver la actitud positiva de los adolescentes.

Una vez establecidas las normas, se prosiguió con una introducción a la temática del taller, recopilando las opiniones que tenían los jóvenes al respecto –mientras tanto la otra monitora seguía intentando solucionar el problema con la televisión, ahora con ayuda de la encargada de esta-, sin embargo yo seguía muy ansiosa, intentando cubrir los diálogos que debía hacer mi compañera, ya que estaba solucionando el problema antes mencionado. Sin embargo, los jóvenes dieron variadas respuestas a la pregunta de por qué es necesario hablar sobre emociones.

Justo cuando se solucionó el problema con la televisión y el computador, se terminó la introducción al taller, por lo que de forma fluida se paso a la actividad central, la cual consistía en que los asistentes vieran distintas escenas de películas y reconocieran en el personaje principal

la emoción manifiesta en las imágenes. Se les vio emocionados y con muchas ansias de participar, ya que las películas que mostramos eran del agrado de ellos, por tanto lograron conectarse con las emociones que iban visualizando. Se mostraron participativos durante la actividad, tanto identificando la emoción en las películas, como intentando identificar cuándo ellos las habían vivido “en la calle”. Al igual que ellos, ambas monitoras dimos ejemplos de nuestras vidas, por lo que se dio un diálogo respecto a estas situaciones en las vidas de la mayoría de los asistentes. Respecto a la escena de tristeza que aparece en el Rey León, varios de los jóvenes se vieron afectados por las imágenes y algunos conectaron con recuerdos de su pasado, los cuales lograron manifestar en el momento, los demás escuchaban con atención y respeto a estos compañeros. Mientras tanto, íbamos registrando en otro papelógrafo las respuestas que daban los jóvenes, para que ellos mismos fueran viendo lo que decían.

Una vez terminado el ejercicio con las 5 escenas correspondientes, se les pidió a los adolescentes, que se separarán en dos grupos –los separamos nosotras para que no discutieran al respecto- para que pudieran escribir en un papel las 3 ideas principales del taller (a su juicio) y luego las expusieran. Aquí, un grupo se mueve hacia una esquina de la sala y el otro se queda en el mismo lugar donde estaban, frente a la televisión. Yo me quede con el grupo compuesto por G, C, y CF, con quienes conversamos durante largo rato y ellos llegaron a la conclusión de que lo más importante fue: saber de las principales emociones, también aprendieron como reaccionan las personas frente a distintas situaciones y qué expresiones tienen con las emociones. Luego eligieron a G como el “Capitán”, para que pasara a adelante a exponer las ideas que habían conversado anteriormente, los demás compañeros lo aplaudieron luego de exponer.

Finalmente, se hizo una breve conclusión de lo que se hizo durante la sesión, exponiéndoles a los jóvenes que no hay emociones buenas, ni tampoco emociones malas, por el contrario, todas las emociones nos sirven para comunicarnos, por lo que dependerá de cómo se expresen estas.

Para terminar, se repartieron las colaciones a los adolescentes y también para nosotras y el profesional a cargo (PIC Casa Y). Nos quedamos alrededor de 15 minutos compartiendo las colaciones con los jóvenes, en un ambiente agradable y de conversación, donde se tocaron temas relacionados a la vida en “la calle” de estos y también a cosas cotidianas del encierro. Me sentí a gusto compartiendo con ellos, ya que no siempre hay espacios para tener una conversación cotidiana y menos institucional. Los jóvenes como grupo nos hicieron una petición, querían ver una película; frente a lo cual se les respondió que se evaluaría la situación para al final del taller ver la opción de regalarles una película y la compartieran en la Unidad con los otros compañeros que no pudieron ir al taller.

Particularmente, si bien durante gran parte de la sesión me sentí ansiosa debido al desperfecto con la televisión, hacia al final me fui relajando gracias a que los jóvenes se mostraron bastante participativos y motivados con el taller y las actividades propuestas. Además, el profesional a cargo nos dio una retroalimentación, la cual se basó en comentarios orientados a trabajar mejor con nuestras propias ansiedades para que haya un desarrollo más calmado de las actividades,

no obstante, todos quedamos satisfechos con esta primera sesión, ya que todo el resto salió acorde a lo que se esperaba.

SESIÓN 2: “Reconociendo mis emociones”

CASA Y

27 de Mayo

No pude asistir debido a una licencia médica.

SESIÓN 3: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 1”

CASA Y

03 de Junio

Se da inicio a la tercera sesión en la sala número 2 del Colegio Pestalozzi, cabe mencionar que el establecimiento nuevamente está vacío debido a que el miércoles es día de visita, por tanto los funcionarios no trabajan. Educador de Trato Directo lleva a los jóvenes a la sala, donde los esperamos las monitoras; los bancos están organizados de la misma forma que la sesión anterior, en semicírculo mirando hacia adelante, donde se encuentran al frente los papelógrafos preparados para la sesión.

Al llegar los adolescentes, se inicia el diálogo preguntando cómo se encuentra de ánimo para iniciar esta tercera sesión, todos exceptuando C enuncian que están bien y preparados, ya que este verbaliza que tiene sueño y está cansado. Además, los adolescentes comienzan a preguntarme por qué no asistí a la sesión anterior, refiriendo que ésta estuvo muy entretenida. A raíz de esto, comienzo preguntándoles qué hicieron la sesión anterior, ya que yo no pude asistir. Frente a esto, ellos refieren que comieron dulces y que escucharon varias melodías, para luego escribir que emoción les producían estas melodías. Al preguntarles para qué creen ellos que se hizo esto, los adolescentes responden que fue para reconocer las distintas emociones en ellos mismos y también para darse cuenta que no todos sentían lo mismo con las distintas emociones, por ejemplo “yo en una sentí alegría y él sintió pena po”. En ese momento me sentí satisfecha al ver que los jóvenes estaban comprendiendo los objetivos del taller, y recordando las sesiones anteriores.

Brevemente, se recuerdan a los jóvenes las normas de convivencia, enunciando que estas deberán respetarse hasta la última sesión del taller, ya que todos nos habíamos comprometido con estas. Se hace especial hincapié en esto, puesto que se observa a los jóvenes más inquietos de lo habitual, lo cual tendría relación con un conflicto que tuvo lugar en el Centro al momento de la visita. Los adolescentes manifiestan que a pesar de no verse involucrados directamente en este, ellos quedan “saltones”.

Continuamos la sesión con la pregunta “¿Por qué creen que es bueno expresar nuestras emociones?” Frente a la cual quedan pensativos por algunos minutos, para luego comenzar a

responder desde su propia experiencia, con afirmaciones tales como: “para que no estí psicósiao”, “para poder estar bien con los demás”. Se reafirman las respuestas entregadas por los asistentes, para terminar enunciando que la expresión emocional nos permite comunicarnos con otros y comprender tanto a nosotros mismos como a los demás. Además de favorecer una adecuada regulación, nos permitiría actuar acorde a nuestros estados afectivos y a los de otro.

Luego se procede con la actividad central, la cual tiene como objetivo que los adolescentes puedan reconocer cómo están expresando sus emociones y cuáles están expresando de manera más recurrente. Se les pide que miren el papelógrafo que tienen al frente, dónde se encuentran anotadas las emociones con las que se trabajará: miedo, rabia, tristeza, alegría y ternura. A continuación, se les enuncia que deben enumerar –en los círculos de cartulina que se les entrego al comienzo de la sesión- del 1 al 5 la emoción que expresan más (siendo esta equivalente al número 1) y las que expresan en menor medida (sucesivamente hasta llegar al 5). Si bien la mayoría de los jóvenes entendió las instrucciones y comenzaron a realizar la tarea que se les pidió, G se vio bastante complicado con esta y se le repitió varias veces las instrucciones hasta que finalmente logra comprender lo que se le pide y comienza a trabajar a la par con los demás compañeros, sin embargo demora más que estos, quienes comienzan a apurarlo. Al ver esto, se retoma el tema de las normas de convivencia, aludiendo particularmente al respeto, para que lo dejen terminar tranquilo. Una vez que todos terminan de enumerar las emociones según su recurrencia en la expresión, se les pide ahora, que debajo del mismo número pongan una acción asociada a cómo están expresando estas. Hay algunos que no comprenden la premisa, no obstante, es C quien explica a través de un ejemplo a que nos referíamos: “por ejemplo cuando tengo pena me tiritita la pera”, enuncia. Reafirmamos su explicación y los jóvenes continúan trabajando.

Una vez que todos terminaron con las tareas anteriores, se les pide que vayan pasando a pegar los círculos al papelógrafo que contiene las emociones, somos nosotras quienes elegimos quién pasa adelante y es la otra monitora quien lo ayuda a ir pegando los círculos. Cuando ya están todos los círculos pegados, G, nos pregunta para qué hicimos todo eso, puesto que él no entendió el objetivo de la actividad. Frente a esto, explicamos que el objetivo de la actividad era ver qué emoción estaban expresando más y cual menos, y de qué forma lo estaban haciendo. Entonces se toma como ejemplo, la rabia, puesto que era la emoción que contenía la mayor cantidad de 1, frente a esto se enuncia: “pareciera ser que la rabia es la emoción que más están expresando, y lo están haciendo con las siguientes acciones: pateando, pegando, diciendo garabatos, entre otras. Entonces “pareciera ser, que ustedes se pasan gran parte del día pateando, grintando, etc”. Los jóvenes manifiestan comprender bien la actividad, por tanto a continuación se les preguntó, qué opinan ellos respecto a la manifestación de la rabia (que ellos escribieron tener); varios de ellos, entre esos CF, G y C comienzan a decir que no creen que esté bien lo que hacen, que son cosas que deberían cambiar, no obstante, C verbaliza que no es que él quisiera ser así, sino que en su casa lo criaron así, que por ser hombre tenía que ser más violento y menos cariñoso, más duro y menos llorón, esto es complementado por N.

Se reafirman las reflexiones que los jóvenes comienzan a tener respecto a su propio proceso de expresión emocional. Personalmente me parecieron reflexiones muy buenas por lo que los felicité

en reiteradas ocasiones y los inste a seguir así. Se hace el mismo ejercicio con la ternura, puesto que es la que menos estarían expresando, y se les insta más a expresar y ejecutar las acciones que ellos asociaron a la emoción, esto es: acariciar, abrazar, entre otras. Finalmente, se termina la actividad reflexionando acerca de lo importante que es expresar más aquellas emociones que nos hacen sentir bien a todos, como la alegría y la ternura, y que aunque no estamos acostumbrados a expresarlas, son cosas que podemos cambiar si estamos dispuestos. Se observa a los jóvenes concentrados y participativos durante la reflexión, algunos se encuentran más afectados que otros, sin embargo todos fueron respetuosos frente a los demás.

Para terminar la sesión, se les pide a los jóvenes que se pongan de pie y que corran los bancos hacia un rincón porque se realizará la dinámica final: “La Muralla”. Se dividió a los jóvenes en dos grupos, un grupo sería la muralla y el otro grupo debería atravesar esta. Yo me quede a cargo del grupo compuesto por N, J y K, quienes en primera instancia tendrían que tratar de atravesar la muralla. Para poder cruzar esta, los jóvenes deberían buscar una solución a una problemática que plantearía el grupo que haría de muralla, la problemática fue: “¿Qué harían si la niña que les gusta se va a bailar con un amigo de ustedes en una fiesta y los deja botados?”. Para esto los jóvenes buscaron dos soluciones: dijeron que si no les gustaba tanto la niña, dejarían la situación así y se retirarían, de no ser así, intentarían conversar con su amigo para que entendiera su situación emocional. Se abrió la muralla y se intercambiaron los roles, ahora, serían ellos la muralla y como conflicto pusieron el no ser visitados por sus madres, “¿qué podrían hacer al respecto?”, a lo que el otro grupo respondió: que se pondrían en el lugar de sus madres (saben que ellas están sufriendo), hablar con la dupla psicossocial o con el coordinador para poder llamar y también buscar a un amigo para poder “desahogarse” con él y así no “psicosearse”. Los otros jóvenes también atraviesan la muralla, por lo que finaliza la actividad. Sin embargo, los jóvenes enuncian que quieren seguir “jugando”, no obstante por tiempo, tuvimos que finalizar la sesión ahí.

Para terminar, se comparte una colación con los jóvenes, y estuvimos alrededor de 15 minutos conversando con ellos, quienes manifiestan que “la sesión estuvo entretenida y que les gusta estar en el taller”. Terminamos de compartir las colaciones y fuimos a dejar a los jóvenes a la casa. Personalmente, me sentí más cómoda en la sesión y quedé satisfecha tanto con nuestro desempeño como monitoras, como con la participación de los adolescentes, quienes también quedaron satisfechos con la sesión. A modo de retroalimentación, el psicólogo a cargo nos mencionó que deberíamos dejar más espacios libre en las sesiones, para que los jóvenes también pudieran ir orientando estas.

SESIÓN 4: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 2”

CASA Y

10 de Junio

Esta sesión se llevó a cabo en la sala multiuso del Centro –a diferencia de las otras sesiones-, la cual es más iluminada y espaciosa. Se ubican las sillas en semicírculo, frente a la televisión que está colgada en la pared, al lado de esta, los papelógrafos preparados para la sesión,

pegados uno a cada lado de la pantalla, a la izquierda está pegado el papelógrafo de las normas de convivencia y hacia la derecha el que corresponde a la sesión 4.

Se dio una breve introducción respecto a la importancia de manejar de manera más adaptativa las emociones, diciéndoles que lo mejor es buscar una forma de manifestarlas a modo de no dañarse a sí mismo ni a otras personas, para esto se les pregunta si ellos utilizan alguna técnica, por ejemplo cuando están enojados, para relajarse y así no expresar la emoción de manera violenta.

Cómo el objetivo de la sesión es entregar a los jóvenes técnicas para el manejo emocional, se prosigue enseñando dos de estas. La primera corresponde a las autoinstrucciones, para esto se les preguntó que entienden ellos por este concepto, frente a lo cual responde N, diciendo que “es cuando uno se dice por ejemplo no voy a mirar abajo, no voy a mirar abajo...” se refuerza el ejemplo del joven. Se complementa enunciando que sirven para que “nosotros mismos nos convenzamos y anticipemos de forma adaptativa a una situación de riesgo”. Preguntamos si a alguien se le ocurre otro ejemplo, dos jóvenes dan ejemplos similares diciendo que sirven para cuando uno está a dieta o cuando pasan a tribunales como método para darse ánimo y mantener la esperanza de que les irá bien. Pareció ser que se entendió la técnica, por lo que se procede con la segunda.

La segunda técnica corresponde a la relajación, se hizo una introducción donde se enuncia a los asistentes que la relajación nos sirve para botar la ansiedad a través del cuerpo (contracción/relajación de los músculos) y también a través de la respiración. Luego de esto, procede JG (PIC Casa Y), a hacer una demostración y a guiar a los adolescentes. Así, se le entregó una manta a cada joven, y se les pidió que se mantuvieran sentados y se taparan con estas. Una vez que todos tenían su manta y se encontraban en posición, comenzó una breve sesión de relajación bajo las instrucciones del PIC, quien les hizo respirar profundamente, seguido por algunos ejercicios de relajación/tensión muscular, para posteriormente terminar con una breve imaginería. Durante este periodo, todos los jóvenes se involucraron en la tarea, se observaban concentrados y siguiendo las instrucciones, excepto C, quien verbalizó abiertamente que no le interesaba realizar la actividad y que además lo encontraba aburrido, no obstante, se quedó sentado en la silla y tapado con la manta sin interrumpir a los demás.

Terminada la sesión de relajación, se preguntó a los jóvenes la percepción que tuvieron respecto a la tarea recién realizada, sin embargo, no logré escuchar eso puesto que tuve que retirarme a buscar la colación de finalización del taller: completos. Debido a esto, no pude presenciar la actividad siguiente, donde se les mostró a los jóvenes un video: *“El pibe chorro”*. Sin embargo, me reincorporé a la sesión cuando estaba terminando el video, por lo que alcancé a presenciar las reflexiones de los jóvenes al respecto, algunos mostrándose escépticos al cambio del protagonista y manifestando que no les interesa gestar un cambio en sus vidas, y otros, como CF, quien manifestó que por más que él intentara cambiar, no tenía oportunidades para poder hacerlo en serio, ya que una vez saliendo del encierro, volvería a la calle y nada cambiaría, por tanto tampoco él. Se les pregunta que creen que pasó internamente con el protagonista que logro

generar este cambio, a lo que la mayoría responden: que pudo educarse, que se refugió en la poesía y que él mismo decidió cambiar.

Se verbaliza a los jóvenes que ese fue el fin del taller, que ya no habrían más sesiones (ya se había conversado con ellos respecto a la duración de este) y que para terminar, compartiríamos una colación especial, por lo que se les pide a los jóvenes que pongan al centro de la sala una mesa blanca grande y se sienten alrededor, una vez que los jóvenes están ordenados, se hace ingreso de los completos y los jugos. Los adolescentes estaban felices y muy emocionados por la colación. Comenzamos a repartir la colación y a compartir con los jóvenes. Conversamos alrededor de 20 minutos con ellos, donde tocamos distintos temas cotidianos, tanto de ellos, como de nosotras. Fue un rato muy agradable, puesto que no hubo ninguna discusión, al contrario estábamos todos felices compartiendo. Una vez que ellos terminaron de comer, se les pide que ordenen y boten la basura, y que se limpien bien las manos puesto que queda la última sorpresa.

Cuando los jóvenes ya estaban listos, con Catalina sacamos los diplomas y les dijimos que les teníamos un último regalo, al verlos, los adolescentes comenzaron a aplaudir y nuevamente se observaban muy contentos. Preguntamos si querían ser fotografiados y por supuesto que querían, así que fue G quien comenzó a repartir los diplomas a los demás compañeros, mientras que nosotras nos sacábamos fotos con cada uno de los jóvenes y sus diplomas. Fue un momento de muchas satisfacción para todos, puesto que el término del taller estuvo lleno de sorpresas en reconocimiento de los jóvenes. Cuando todos se sacaron la foto, comenzamos a sacarnos fotos grupales, algunas más serias y otras más “desordenadas”.

Finalmente, nos despedimos de los jóvenes, los fui a dejar a la Unidad, y todos se despidieron muy agradecidos por la experiencia, pidiéndonos que hiciéramos otro taller y que los eligiéramos nuevamente a ellos, además nos dieron un gran aplauso por “el esfuerzo de las tías”. Personalmente, me sentí muy orgullosa del trabajo realizado, si bien hubo algunos problemas de logística, creo que el taller logró entusiasmar a los jóvenes y cumplir con los objetivos propuestos. Se finalizó limpiando y ordenando la sala y devolviendo los implementos pedidos en cocina.

Anexo 2: Guión metodológico “Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones”

TALLER DE RECONOCIMIENTO Y MANEJO DE EMOCIONES *Conducta Prosocial*

SESIÓN 1: “Identificando emociones”

Objetivo general: Potenciar y desarrollar herramientas de identificación, reconocimiento, expresión y regulación de emociones con un grupo de jóvenes internos en CIP- CRC San Joaquín, para así contribuir al mejoramiento de sus procesos de interacción social con otros jóvenes al interior del centro y a su egreso.

Específico: Trabajar en la identificación de las expresiones físicas y los procesos cognitivos relacionados con las emociones básicas.

Tiempo	Foco Temático	Materiales
‘10	<p>Inicio</p> <p>A manera de introducción se hará una breve presentación del taller, de qué se trata, cuántas sesiones tiene, forma de trabajo, entre otros, para luego pasar a la dinámica de presentación.</p> <p>Dinámica de presentación:</p> <p><i>Lo que tenemos en común</i></p> <p>El facilitador dice una característica de las personas en el grupo, como ‘<i>tener hijos</i>’. Todos aquellos que tengan hijos deben moverse hacia un lado del salón. Cuando el facilitador dice más características, como ‘<i>les gusta el fútbol</i>’, las personas con esas características se mueven al lugar indicado (Alianza internacional contra el VIH/SIDA, 2002).</p> <p>Luego, se establecerán las normas de convivencia que se mantendrán a lo largo de todo el taller. Primero las monitoras partirán dando las dos condiciones básicas para el taller, que serán la confidencialidad y el respeto y pasarán a detallar qué se entenderá por cada una de ellas. Esto se llevara a cabo junto al grupo de jóvenes, para que después en conjunto se establezcan más normas si fuese necesario.</p> <p>Posteriormente, se discutirá con los jóvenes sobre las emociones, y por qué son importantes, se puede partir con una pregunta como: ¿De qué sirven las emociones? o ¿Por qué nos interesa saber de estas? Esto se lleva a cabo con el objetivo de hacer un intercambio de ideas entre los jóvenes y los monitores. Luego se hará una breve exposición respecto a la diferencia entre emoción y sentimiento, donde se señalará la diferencia entre la duración y los sistemas de respuesta de cada una,</p>	<p>-Papelógrafos -Plumones</p>

	<p>además de señalar que las emociones no son buenas ni malas, preguntarles qué entienden ellos por cada una, entre otras preguntas que vayan surgiendo acorde a las respuestas de los jóvenes (Ver Anexo 1).</p> <p>Además, se distinguirá entre las emociones primarias, secundarias e instrumentales. Se debe recalcar que para adentrarse en la temática, deben plantearse ejemplos relacionados con la cotidianidad de los jóvenes, para una mayor comprensión y participación de estos, y así poder utilizar sus experiencias a modo de enriquecer el taller.</p>	
'20	<p>Actividad Central</p> <p>Se expondrá a los jóvenes diversas escenas de películas (para más detalle ver anexo 4), en las cuales se mostrarán distintas emociones básicas para que puedan reconocer en cada una de ellas: de qué emoción se trata y qué componente tanto físico como verbal (lo que enuncien los personajes dentro de la película), los hace pensar por qué podría ser esa emoción. Para luego comparar con las sensaciones físicas y con los pensamientos que ellos experimentan al sentir la emoción representada en la escena (por ejemplo, “dónde sienten ustedes la pena, y cómo se sienten con la pena”).</p> <p>Luego de esto, se pedirá a los jóvenes que le atribuyan una valoración a las emociones antes vistas y que enuncien el porqué de dicha respuesta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escenas de película. -Data -Papelógrafos -Plumones
'10	<p>Plenario</p> <p>Se dará término al taller a través de un plenario, retomando las ideas antes expuestas acerca de las emociones, donde se le pedirá a los jóvenes que se junten en dos grupos distintos y que cada grupo elija a una representante, el cual deberá describir tres ideas trabajadas en el taller (en caso de que los jóvenes no quieran trabajar en grupo, se hará un plenario entre todos con ayuda de las monitoras).</p> <p>A modo de conclusión se enunciará que: “no hay emociones buenas, ni tampoco emociones malas, al contrario, son distintas maneras que tenemos para expresarnos tanto con nosotros mismos, como con los demás” y también se señalará la importancia que tienen las emociones en el proceso de autoconocimiento.</p> <p>Se finalizará con una colación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Colaciones

SESIÓN 2: “Reconociendo mis emociones”

Objetivo general: Potenciar y desarrollar herramientas de identificación, reconocimiento, expresión y regulación de emociones con un grupo de jóvenes internos en CIP- CRC San Joaquín, para así contribuir al mejoramiento de sus procesos de interacción social con otros jóvenes al interior del centro y a su egreso.

Específico: Reforzar el reconocimiento de las propias emociones y comprender las funciones que estas tienen en distintos contextos.

Tiempo	Foco Temático	Materiales:
'10	<p>Inicio</p> <p>Se iniciará con la siguiente dinámica:</p> <p>“Caramelo”</p> <p>Al principio de un encuentro nadie se conoce. Una buena forma de romper el hielo es la siguiente: el coordinador debe traer caramelos y ofrecérselos a los participantes diciéndoles que agarren los que quieran. Unos toman más, otros toman menos. El coordinador también toma caramelos. Una vez iniciado el encuentro los participantes deben decir una característica suya por cada caramelo que han agarrado. También se puede asignar un tema a cada color del caramelo y hablar de él. Por ejemplo: * Rojo = expectativas para el momento. * Verde = algo sobre tu familia. * Azul = hobbies favoritos...</p> <p>Luego, se hará una breve reseña de lo que sucedió en la sesión anterior, donde se les pedirá a los jóvenes que contribuyan con los recuerdos que tengan de esta.</p>	-Caramelos
'20	<p>Actividad Central</p> <p>Como actividad central, se elegirá un listado de melodías, las cuales serán escuchadas por los jóvenes atentamente, para luego enunciar si dicho sonido les produce agrado o desagrado, lo que estará graficado en hojas con distintos símbolos, uno asociado a agrado (cara feliz) y otro a desagrado (cara de disgusto). Una vez que los jóvenes reconozcan qué sensación les genera la melodía, se les pedirá que anoten la emoción específica que les evoca. Finalmente, se les pedirá que guarden los registros anteriores.</p> <p>*La lista de melodías se encuentra establecida en formato digital.</p>	-Radio -Cartulinas -Plumón -Lápices
'10	<p>Plenario</p> <p>Para finalizar, se hará un plenario en el cuál los jóvenes deberán pegar los registros anteriores en dos papelógrafos que estarán pegados en la</p>	-Pegamento -Papelógrafos -Colaciones

	<p>pared, uno para poner aquellos símbolos de agrado y otro para pegar los de desagrado. Una vez que estén todos pegados, se discutirá acerca de las distintas emociones asociadas a las dos sensaciones antes mencionadas (agrado y desagrado).</p> <p>Luego de esto se reflexionará entorno a la siguiente pregunta: ¿Por qué es importante reconocer mis emociones? (por ejemplo, no es lo mismo una sensación de desagrado relacionada a la ira, que a la pena).</p> <p>Es relevante enunciar a los jóvenes que “no importa dónde hayan pegado los símbolos, ya que cada uno puede sentirse distinto frente a un mismo estímulo y eso no es bueno ni malo, lo importante es poder reconocer cómo cada uno se siente al respecto”. Además, “es importante identificar nuestras emociones antes de reaccionar, para tener un mejor manejo de nosotros mismos al momento de actuar frente a distintas situaciones”.</p> <p>Se finalizará con una colación.</p>	
--	---	--

SESIÓN 3: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 1”

Objetivo general: Potenciar y desarrollar herramientas de identificación, reconocimiento, expresión y regulación de emociones con un grupo de jóvenes internos en CIP- CRC San Joaquín, para así contribuir al mejoramiento de sus procesos de interacción social con otros jóvenes al interior del centro y a su egreso.

Específico: Trabajar con los jóvenes en la expresión de sus propias emociones, enfatizando en el reconocimiento de las que les son más fáciles y más difíciles de expresar.

Tiempo	Foco Temático	Materiales:
‘10	<p>Inicio</p> <p>Se iniciará con una pregunta abierta hacia los jóvenes: ¿Por qué creen que es bueno expresar nuestras emociones? a lo que le seguirá una breve exposición de los beneficios que trae una adecuada expresión de las emociones, en tanto potencia de manera positiva aquellas funciones de carácter social:</p> <p>Dentro de los beneficios que tiene la expresión de emociones, se puede encontrar que estas son una forma de comunicación con los demás y con sí mismo, ya que, mientras se reconozcan adecuadamente pasan</p>	

	<p>a constituir una señal para sí mismos. Además, con ellas se puede vigilar el estado de las relaciones sociales (por ejemplo: cómo nos sentimos respecto a una persona en particular), y evaluar si las cosas están saliendo bien (por ejemplo: cómo me siento frente a ciertas situaciones). En relación a la vinculación con los demás, se señala que las emociones preparan a los sujetos para la acción y ayudan a decidir cómo actuar según como se sienta cada persona, de manera que sirven de señales para los demás (Greenberg y Pivio, 2000). A modo de ejemplo, en una situación de coqueteo, “uno se siente atraído hacia una persona y se actúa de manera en que esta persona entienda cómo nos sentimos a través de distintas acciones (se puede preguntar al joven cómo lo hace); si la persona reacciona ante nuestro coqueteo, ya sea positiva o negativamente estos nuevos sentimientos causados por la aceptación o rechazo seguirán guiando nuestro curso de acción, y mediante estas acciones que vamos ejecutando, también hacemos partícipe a la otra persona de lo que sentimos, es decir, logramos comunicar.</p> <p>De esta manera, podemos encontrar varias funciones sociales de las emociones, como lo son <i>“facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial”</i> (Izard en Chóliz, 2005, p. 5)</p>	
25	<p>Actividad Central</p> <p>Se trabajará con las emociones: miedo, rabia, tristeza, alegría y ternura. Estas serán anotadas en un papelógrafo para que los jóvenes puedan identificar cuáles son las que en mayor y menor medida expresan en el día a día. Luego, como actividad, los jóvenes pegarán círculos de cartulina que contengan los números del 1 a 5 al lado de las emociones señaladas, siendo 1 la emoción que más expresan y 5 la que en menor medida identifiquen en su comportamiento. El orden que le asignen a cada emoción servirá para que cada joven pueda contestarse a él mismo ¿Por qué se da de esta manera? Con el fin de que visualicen cómo reaccionan o qué le muestran a los demás la mayoría de las veces.</p> <p>Posteriormente, los participantes tendrán que asociar a cada una de estas emociones, una acción que realizan cuando la sienten (por ejemplo: patear cuando sienten rabia, acariciar cuando sienten ternura, entre otros), con el fin de presentarse a ellos mismos en un nivel más concreto, qué acciones ejecutan cuando sienten distintas emociones y cómo suelen actuar más a menudo. Para finalmente preguntarse si están conformes con su forma de expresar las emociones frente a determinadas situaciones o si les gustaría, en alguna medida, poder buscar formas más adaptativas de actuar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Papelógrafos -Cartulinas -Plumones -Lápices -Tijeras

	Lo anterior se llevará a cabo mediante las preguntas guía: ¿Por qué expresamos más estas emociones que otras? ¿Cuál es la emoción que más expreso, y la que más me gustaría expresar?, ¿Por qué me gustaría expresar más esa emoción y cómo puedo hacer para expresarla más? A manera de reflexión.	
'15	<p>Plenario</p> <p>Se llevará a cabo una dinámica de cierre:</p> <p>“Dinámica de la muralla”</p> <p>En esta dinámica se les presentarán a los jóvenes distintas situaciones en las que podrían reaccionar de mala manera, pudiendo provocar un conflicto. Cada joven individualmente tendrá que resolver un conflicto distinto mientras que sus compañeros actúan a modo de muralla humana frente a él.</p> <p>La consigna tendrá relación con que los jóvenes traten de solucionar el problema de la mejor manera posible, si logran encontrar una buena forma de solucionar el conflicto, los compañeros de grupo abrirán la muralla para que el pase a través de esta (con mutuo acuerdo entre ellos y las monitoras) y así pueda acceder a un premio, con el objetivo de generar motivación y adhesión a la actividad.</p> <p>Si no existe acuerdo entre los miembros de la muralla, deberá seguir intentando hasta que pueda mejorar su estrategia de resolución de conflictos. Es importante señalar que cada vez que un joven pueda traspasar la muralla se le alentará positivamente. Finalmente, se les agradecerá la participación en la sesión y se les motivará a poner en práctica las estrategias que han usado para atravesar la muralla (SENAME, 2011).</p> <p>Se finalizará con una colación.</p>	-Colaciones

SESIÓN 4: “¿Cómo manejar y expresar mejor mis emociones? Parte 2”

Objetivo general: Potenciar y desarrollar herramientas de identificación, reconocimiento, expresión y regulación de emociones con un grupo de jóvenes internos en CIP- CRC San Joaquín, para así contribuir al mejoramiento de sus procesos de interacción social con otros jóvenes al interior del centro y a su egreso.

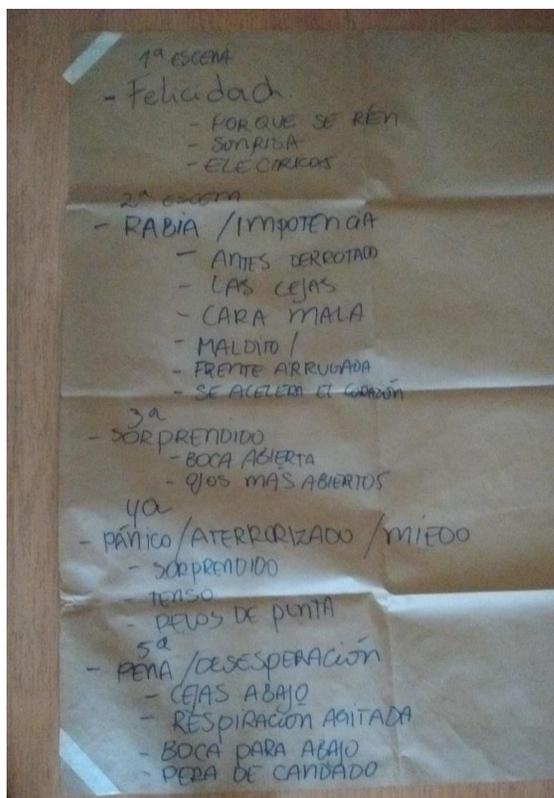
Específico: Enseñar a los jóvenes dos técnicas que les permitan mejorar su expresión y regulación emocional en situaciones problemáticas. De manera que puedan ponerlas en práctica tanto dentro del centro, como a su egreso.

Tiempos	Foco Temático	Materiales:
'10	<p>Inicio</p> <p>Se iniciará con la pregunta ¿Cómo me siento? Para lo cual, se les entregarán a los jóvenes distintas imágenes con caras que expresen diferentes emociones, así cada joven podrá tomar la cara que represente el cómo se siente y deberá enunciar qué elementos de la imagen le hacen pensar que ésta representa la emoción antes enunciada.</p>	-Imágenes
'30	<p>Actividad Central</p> <p>Durante el taller se reforzarán dos técnicas relacionadas con el manejo y expresión de emociones, las cuales se detallarán a continuación:</p> <p style="text-align: center;">1. “Autoinstrucciones”</p> <p>Esta técnica se basa en la identificación de situaciones probables de peligro, para que la persona se anticipe a afrontar la situación estresante de manera adaptativa, cerrando la estrategia a través del autorreforzamiento de la conducta apropiada (Mendoza, 2011).</p> <p>Algunas de las auto instrucciones que se trabajará con los jóvenes en el taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relajación: mantener los pensamientos sin agresión ayuda a relajarse (ejemplo: “respira tranquilo”). - Control de la situación: percibir que el conflicto es manejable (ejemplo: ¡Ok, esto no es el fin, es solo un problema que resolver!). - Planeación: planear la solución del problema dándose autoinstrucciones (ejemplo: ¿Cómo puedo solucionarlo? ¿qué necesito para solucionarlo?), implementarlo (ejemplo: ¿qué pasos debo seguir para solucionarlo?, ¿cuál fue el resultado de mi plan?, ¿qué consecuencias negativas o positivas obtuve?). - Perseverancia: darse cuenta que no siempre las soluciones que plantea darán buenos resultados, sin embargo, no debe desistir en encontrar la mejor solución (ejemplo: el problema no se solucionó, es mejor tratar de solucionarlo cuando me encuentra más tranquilo). - Control: cuando la persona identifica que “explota” con rapidez e intensidad cuando se siente enojado, es importante que se dé autoinstrucciones que le permitan darse cuenta de su conducta (ejemplo: ¡Contrólate! ¡Alto, no pierdas el control!). - Reforzamiento: cuando la persona identifique que ha podido manejar el enojo o cualquier otra emoción, sin agresión, estas consecuencias deberán actuar como reforzadores si la persona logra identificar las ganancias que obtuvo por su afrontamiento. <p>Se mostrará un video ejemplificando distintos tipos de autoinstrucciones, luego de esto se les hará reflexionar al respecto (se adjunta video en formato digital).</p> <p style="text-align: center;">2. “Relajación”</p>	

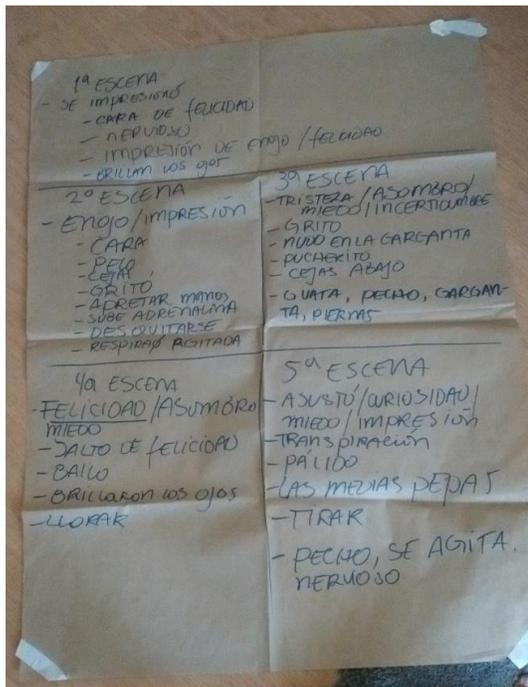
	<p>A través de esta técnica se pretende que el joven incremente su percepción de autocontrol, reduciendo el estrés y mejorando la valoración de autoeficacia sobre distintas situaciones que pueden presentarse en la vida diaria. El foco central a trabajar es que la tensión muscular se relaciona con la ansiedad, por lo que los jóvenes pueden experimentar reducción de la ansiedad cuando los músculos se aflojan y se ponen flácidos.</p> <p>Se trabajarán principalmente los ejercicios de relajación progresiva de músculos, mediante un número de ciclos de tensión relajación. A continuación se describirán los pasos a seguir (para más información ver anexo 3):</p> <p>a) El facilitador comenzará a decir en un tono de voz suave y monótona y con un ritmo suave: "Aflojen los músculos del brazo izquierdo, los músculos del brazo izquierdo comienzan a relajarse poco a poco, se tornan blandos, flojos, suaves, sueltos, relajados... poco a poco se van tornando pesados cada vez más pesados...el brazo izquierdo se torna pesado, pesa, pesa más, y más, y más".</p> <p>b) Cuando el coordinador observe que los miembros del grupo se han concentrado, repetirá lo mismo con la cabeza y así sucesivamente para cada pierna, el tronco, entre otros.</p> <p>c) Continúa diciendo: "Todos los músculos del cuerpo están relajados, flojos, los brazos, las piernas, el cuello, los hombros, la espalda, el tronco, el abdomen,...se sientan relajados, tranquilos, agradablemente relajados y tranquilos, cada vez más relajados y tranquilos,... los brazos se van tornando caliente, cada vez más caliente, agradablemente caliente, se tornan pesado, cada vez más pesado, cada vez más pesado, esta sensación de calor y peso se va transmitiendo a las piernas, las piernas se van tornando calientes y pesadas, cada vez más calientes y pesadas, cada vez se sienten más tranquilos, más suaves, agradablemente relajados".</p> <p>d) Una vez lograda la relajación, el facilitador dirá: "En la medida en que cuente hasta tres, sus músculos se irán recuperando poco a poco, abrirán los ojos y seguirán tranquilos y relajados. Uno, dos y tres".</p>	
'25	<p>Plenario</p> <p>Se mostrará a los jóvenes un breve documental: <i>"El pibe chorro"</i> (adjunto en formato digital). Con este documental se pretende ejemplificar a los jóvenes que hay distintas formas de actuar frente a una emoción (factor comportamental), qué al identificar lo que sienten y por qué lo sienten, pueden ir desarrollando distintas formas de actuar frente a la emoción (factor motivacional). A modo de conclusión, se</p>	<p>-Data -Diplomas -Colación especial (ingredientes para completos)</p>

	<p>expresará a los jóvenes que tener un mejor manejo emocional podrá facilitarles un mejor desempeño social.</p> <p>Finalmente, se cerrará con una convivencia grupal y además con la entrega de diplomas a los jóvenes, donde se certifique su participación y asistencia al taller (se adjunta diploma).</p>	
--	--	--

Anexo 3: Producto 1, Sesión 1, 19 de Mayo



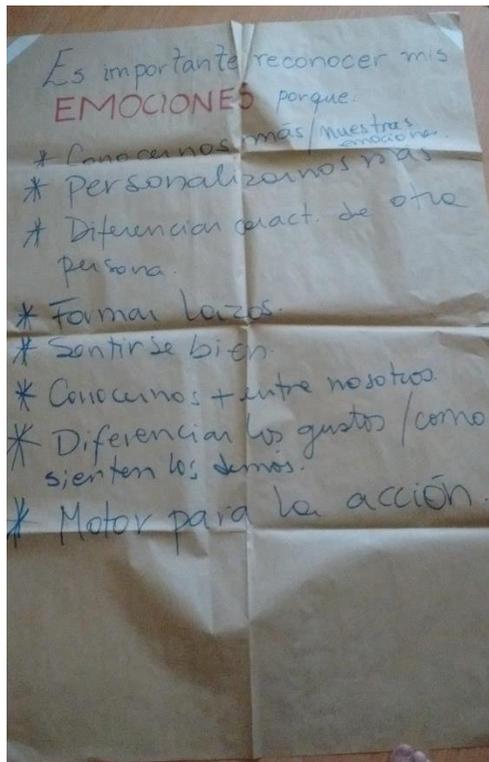
Anexo 4: Producto 2, sesión 1, 20 de Mayo



Anexo 5: Producto 3, Sesión 1, 20 de Mayo



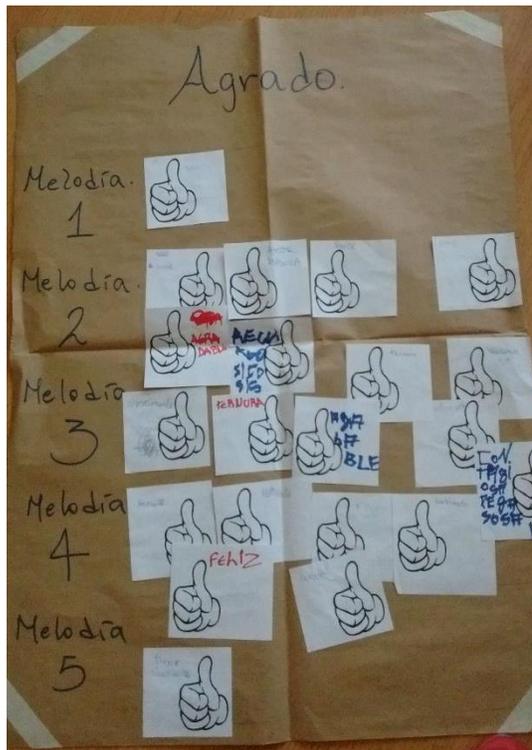
Anexo 6: Producto 4, sesión 2, 28 de Mayo



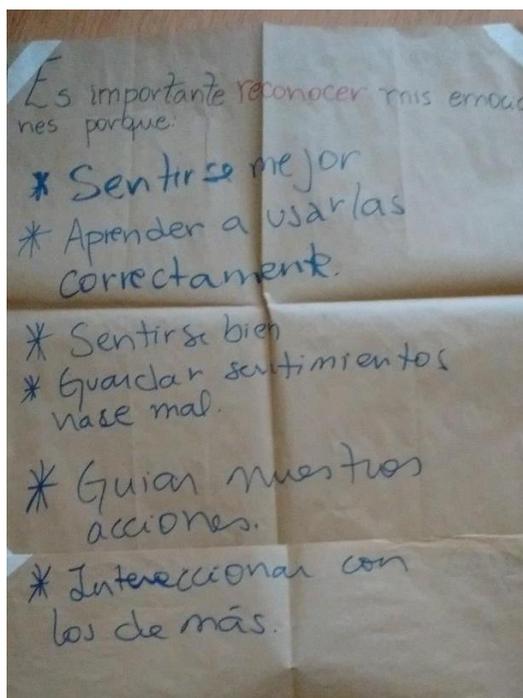
Anexo 7: Producto 5, sesión 2, 28 de Mayo

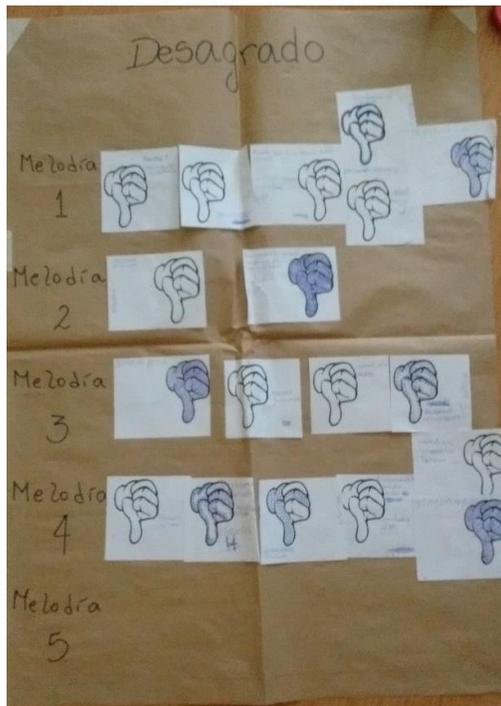
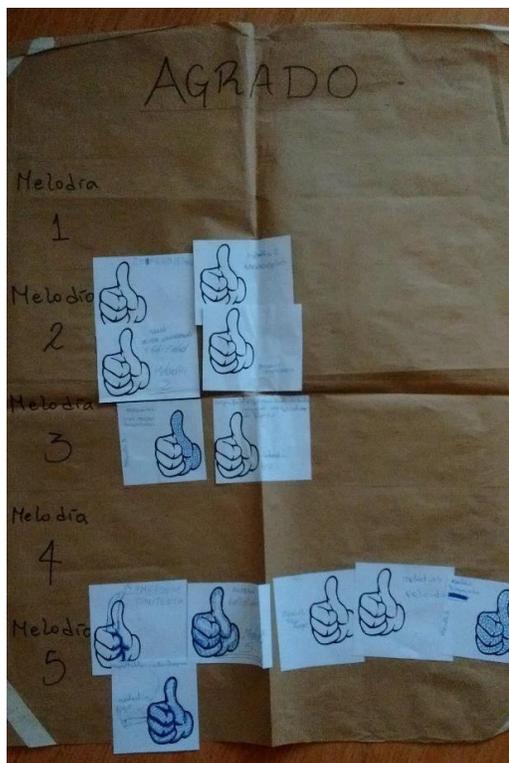


Anexo 8: Producto 6, sesión 2, 28 de Mayo.

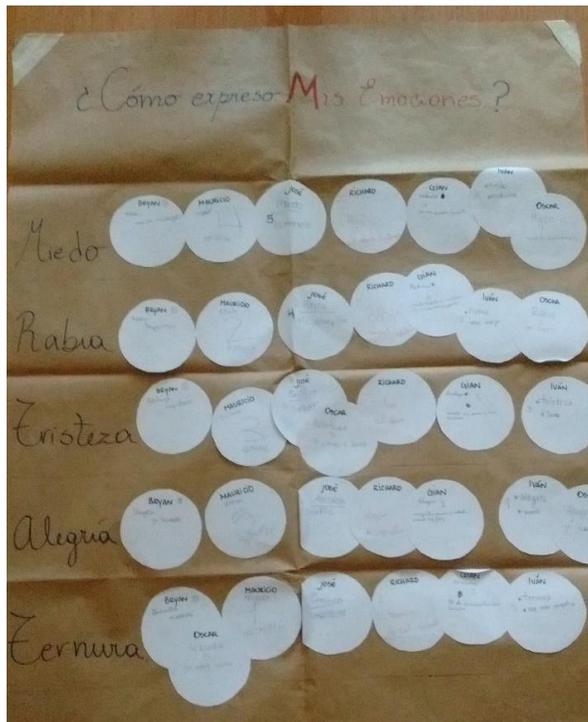


Anexo 9: Producto 7, sesión 2, 27 de Mayo

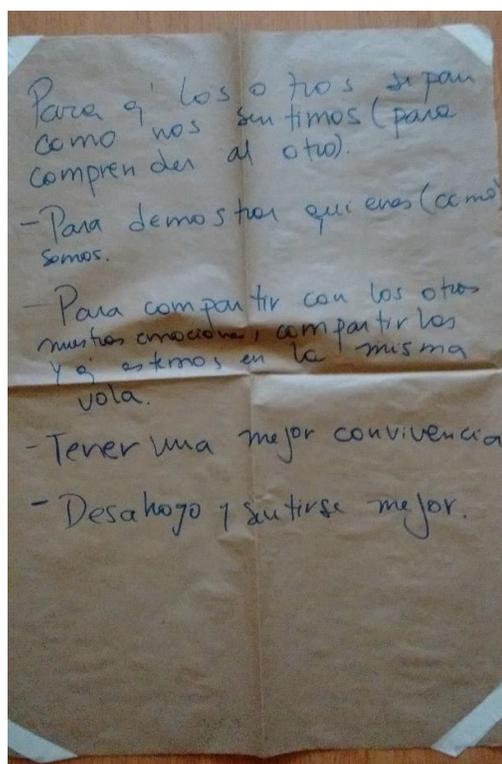


Anexo 10: Producto 8, sesión 2, 27 de Mayo**Anexo 11: Producto 9, sesión 2, 27 de Mayo**

Anexo 12: Producto 10, sesión 3, 11 de Junio



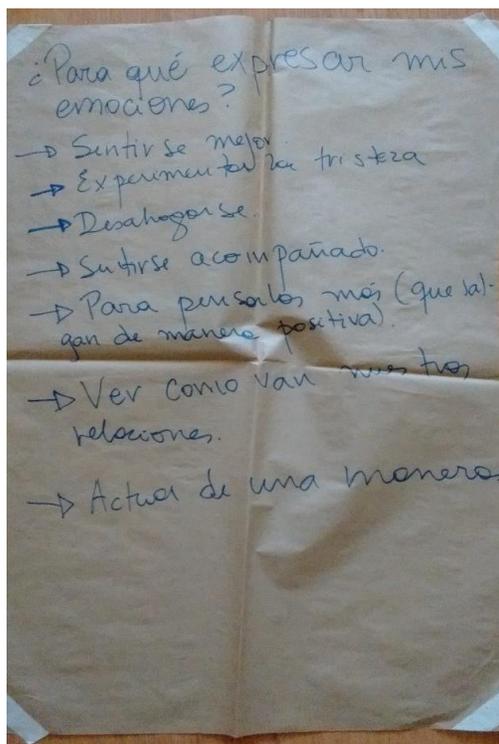
Anexo 13: Producto 11, sesión 3, 11 de Junio



Anexo 14: Producto 12, sesión 3, 03 de Junio



Anexo 15: Producto 13, sesión 3, 03 de Junio



Anexo 16: Producto 14, sesión 4, 10 y 18 de Junio



Anexo 17: Tabla de Evaluación

Evaluación "Taller de Reconocimiento y Manejo de Emociones"	
Lo que más me gustó de los talleres del día miércoles es...	"Que siempre había buena onda entre todos los compañeros", "Todo", "Aprender a usar los sentimientos", "Compartir y aprender algo que no sabía", "La segunda o primera sesión, no me acuerdo, cuando vimos los cortometrajes de unas películas", "Lo que más me gustó de los talleres fue que hubo harta empatía entre nosotros, risas y alegrías", "Que compartimos harto", "Que me entretengo, me pasa el día más rápido", "La amistad y la confianza", "Que había una súper buena impresión y que la tía Francisca y la tía Cata hagan el taller", "Que había una buena convivencia y empatía", "La confianza, la confidencialidad", "Primer taller bueno, segundo taller bueno, tercer taller bueno, cuarto taller más o menos", "Fue el respeto, aprender a escuchar y la confidencialidad".

Lo que menos me gustó de los talleres del día miércoles es...	"Que nos despertaban de nuestro descanso", "La relajación de Juan Ángel", "Que hablaran mucho", "Nada, porque me gustó", "Todo me gustó, hasta los vicios, chocolates y completos que nos dieron", "Nada", "Que duraba poco", "Nada, todo bien", "Nada", "Nada, todo me gustó", "Que nos levantaban en pleno reposo", "Que nos levantaban en el reposo", "Todo bueno, el último taller no más el chorro", "No hubo nada que no me gustó, fue todo súper entretenido".
Lo que aprendí en los talleres del día miércoles es...	"El respeto, el compañerismo y las distintas formas de pensar de los compañeros", "Aprendí a controlar mis emociones", "Aprendí a usar los sentimientos", "A respetar a los demás cuando están hablando y sentir las emociones que no había sentido", "A respetar, a tener confianza con los amigos, a levantar la mano cuando quiera opinar", "Que se debe tener respeto entre los compañeros y empatía, levantar la mano antes de hablar", "Es que hay que saber compartir", "Aprendí a expresar mis emociones y llevarme bien con mis compañeros", "Aprendí a tener empatía con los compañeros", "A convivir con los compañeros", "Ser más respetuoso y tener más confianza en las personas", "Aprendí a tener empatía con mis compañeros y aprendí a expresar mejor mis emociones", "A saber convivir con mis compañeros, controlar mis impulsos, a ser sincero, expresarme", "Aprender a controlar mis emociones, saber tener que ponerse en el lugar del otro".
Creo que para poder expresar mejor mis emociones se necesita...	"Tener más talleres de emociones", "Nada", "Reflexionar", "Confiar en el otro", "Estar relajado", "Personalidad", "Solo relajarse y demostrar las emociones", "Empatía, confianza", "Paciencia y tolerancia", "Ser sincero", "Buena comprensión y no hablar tanto y escuchar más", "Ser sincero", "Empatía, confidencialidad, ser sincero", "Tener autocontrol".
Después de hacer el taller mi pensamiento acerca de las emociones es...	"Que es muy divertido y además comimos puras cosas ricas", "Amistad", "Controlar mis pensamientos y emociones", "Ser feliz", "Respetar a los que hablan o tener confianza con los amigos, o compañeros, eso, buen taller", "Que son muy importantes la emociones porque cuando unos las siente hay que demostrarlas", "Es que hay que saber expresarlas, porque o si no se comprende mal", "Tengo mejor percepciones de ellas y comprender mejor las emociones", "Son parecidas a los sentimientos", "Que me sirvió a respetar a los compañeros", "Buenas, entusiastas, que son importantes", "Son parecidas a los sentimientos", "Bueno, alegre y ha mejorado", "Es que uno si puedes saber cómo controlar las emociones".