

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO QUE ASISTEN A LA ESCUELA SECUNDARIA BARRIO VALLE GRANDE”

ÁREA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

RIBAS, GUADALUPE

SAN JUAN

2026

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

“FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES SOCIALES EN ALUMNOS DE PRIMER AÑO QUE ASISTEN A LA ESCUELA SECUNDARIA BARRIO VALLE GRANDE”

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

ÁREA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA

RIBAS, GUADALUPE.

DIRECTORA DE ÁREA: DRA. MORENO, MARÍA EUGENIA.

TUTORA ACADÉMICA: LIC. MEJIBAR, ANA PAULA.

SAN JUAN

2026

ÍNDICE

Prefacio …… 7

CAPITULO I

Introducción…… 8

1.1 Psicología Social Comunitaria …… 9

1.1.1 Principios teóricos y enfoques contemporáneos …….. 11

1.1.2 El rol del psicólogo socio-comunitario …… 13

1.1.3 Características y competencias del profesional socio-comunitario.... 15

1.2 Adolescencia…… 16

1.2.1 Características del proceso adolescente…… 19

1.2.2 Los duelos en la adolescencia…… 20

1.2.3 La construcción de la identidad en la adolescencia……. 22

1.3 Habilidades Sociales ……. 23

1.3.1 Características de las Habilidades Sociales…….. 25

1.3.2 Componentes de las Habilidades sociales…… 26

1.3.3 Comunicación Asertiva …… 28

1.3.4 Empatía……. 29

1.4 Autoestima……. 31

1.4.1 Autoestima en adolescentes…… 33

CAPITULO II

Materiales y métodos …… 35

2.1 Metodología……. 35

2.2 Diagnostico Situacional-Ambiental…….. 39

2.2.1 Problemáticas psicosociales y factores de riesgo…… 40

2.2.2 Análisis de factores protectores y necesidades detectadas…… 40

2.3 Unidades de Análisis e Información …… 41

2.3.1 Unidad de análisis…… 41

2.3.2 Unidades de Información…… 42

2.4 Etapas del proceso……. 43

2.4.1 Etapa de exploración…… 43

2.4.2 Etapa de diseño y planificación estratégica……. 44

2.4.3 Etapa de ejecución……... 47

2.4.3.1 Taller “Conociéndonos y Valorándonos” ……. 48

2.5 Materiales e Instrumentos……. 53

CAPITULO III

Resultados …… 56

3.1 Resultados de la Observación Participante y No Participante…… 57

3.2 Resultados de las Entrevistas Semidirigidas a referentes institucionales…. 59

3.2.1 Resultados de la entrevista semidirigida a la Directora de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande……. ….. 60

3.2.2 Resultados de la entrevista semidirigida al Preceptor de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande…… 61

3.2.3 Resultados de la entrevista semidirigida a la Psicóloga Social del CAPS Valle Grande…… 62

3.2.4 Resultados de la entrevista semidirigida a la Trabajadora Social del CAPS Valle Grande…… 64

3.2.5 Resultados de la entrevista semidirigida al Oficial de Policía de la Comisaría 35°…… 65

3.2.6 Cuadro Comparativo Analítico de Referentes Institucionales…… 66

3.3 Resultados de las Encuestas realizadas a residentes del Barrio Valle Grande …….. 69

3.4 Resultados de la Intervención Comunitaria: Taller "Conociéndonos y Valorándonos"…… 79

3.4.1. Resultados de la actividad de Bienvenida…….. 79

3.4.2. Resultados de la actividad de Presentación Lúdica……. 79

3.4.3. Resultados de la actividad “Semáforo de las emociones”…….. 81

3.4.4. Resultados de la actividad “Fortalezas de nuestra aula”……. 82

3.4.5. Resultados de la actividad de Autoevaluación Grupal……. 82

3.5 Resultados del registro de observación grupal…….. 85

3.6 Autoevaluación…… 88

3.6.1 Fortalezas y Debilidades…….. 89

CAPITULO IV

Discusión …… 92

4.1 Conclusiones Generales……. 92

4.2 Recomendaciones y Propuestas…….. 98

4.3 Reflexión Final…… 100

REFERENCIAS…… 101

APÉNDICE …….. 104

ANEXO N°1: Encuesta Anónima administrada a los residentes del Barrio Valle Grande…….. 104

ANEXO N°2: Entrevista administrada a la directora de la escuela secundaria Valle Grande…… 108

ANEXO N°3: Entrevista administrada al preceptor de primer año de la escuela secundaria Valle Grande…… 109

ANEXO N°4: Entrevista administrada a la psicóloga social……. 110

ANEXO N°5: Entrevista administrada a la trabajadora social…….. 112

ANEXO N°6: Entrevista administrada al oficial de policía……. 113

ANEXO N°7: Registro de observación grupal……. 114

PREFACIO

El presente Trabajo Integrador Final se enmarcó en el programa de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Licenciatura en Psicología, dentro del área de Psicología Social Comunitaria. El mismo se desarrolló en el Escuela Secundario del Barrio Valle Grande, ubicado en el departamento de Rawson, provincia de San Juan, Argentina.

El trabajo surgió de la necesidad de abordar las dificultades vinculares y comunicacionales en la población adolescente que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social estructural. La unidad de análisis estuvo conformada por alumnos y alumnas de primer año que asistieron a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande. La elección de este grupo etario respondió a la consideración de que el primer año del nivel secundario constituye un momento sensible de adaptación, en el cual suelen manifestarse dificultades en la comunicación interpersonal, la regulación emocional y la participación grupal.

Las variables abordadas se centraron en las habilidades sociales, entendidas como el conjunto de competencias que permiten interactuar de manera efectiva y saludable con los otros. De manera específica, se trabajó sobre la empatía y la comunicación asertiva. La autoestima fue abordada de manera transversal como proceso asociado.

Se agradece a la institución educativa que posibilitó la realización del presente proyecto, a los estudiantes que participaron activamente del taller, como así también a la tutora de campo quien acompañó y orientó el proceso de intervención, y a la directora de tesis por el asesoramiento y la guía brindada a lo largo del desarrollo del trabajo integrador final.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La adolescencia constituye una etapa del desarrollo humano atravesada por profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales, en la que se configuran aspectos centrales de la identidad, la autoestima y las formas de vinculación con los otros. En este período, los adolescentes se enfrentan a nuevas demandas emocionales y sociales que requieren el despliegue de habilidades personales y sociales para una adaptación saludable a los distintos contextos de pertenencia, entre ellos, el ámbito escolar.

En este sentido, el objetivo general del trabajo se orientó al fortalecimiento de las habilidades sociales, lo cual actúa como un factor protector para el bienestar psicosocial y la prevención de conductas de riesgo, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. En relación con los objetivos específicos, se propuso promover el reconocimiento de emociones propias y ajenas, fomentar la escucha activa y la participación asertiva, como así también el análisis del rol del psicólogo social comunitario.

El diagnóstico de situación que fundamento la intervención surge de la exploración del campo realizada en el Barrio Valle Grande, a partir de relevamientos territoriales, observaciones institucionales, entrevista a profesionales y encuestas a residentes de la comunidad. Dicho diagnóstico permitió identificar un contexto caracterizado por la presencia de vulnerabilidades psicosociales, tales como la debilidad de las redes vinculares, dificultades en la convivencia, escasos espacios de contención y problemáticas que afectan especialmente a la población adolescente.

A partir de este diagnóstico, se identificó la necesidad de diseñar e implementar una intervención orientada al fortalecimiento de las habilidades sociales en adolescentes

de primer año, como estrategia de promoción de la salud mental comunitaria. El proyecto propuso generar un espacio grupal participativo y reflexivo, favoreciendo el reconocimiento emocional, la valoración personal y el desarrollo de vínculos empáticos y respetuosos, contribuyendo al bienestar subjetivo de los adolescentes y al fortalecimiento de la dinámica grupal dentro de la institución educativa.

1.1 Psicología social comunitaria

Los seres humanos somos seres sociales, nacemos y nos desarrollamos en un contexto en el que adquirimos hábitos, valores y pautas de conducta a través de la interacción social. Este hecho tiene una especial trascendencia para nuestra conducta: esta es influida por los procesos de socialización (familia, escuela, cultura) a lo que estamos sometidos desde la infancia, por las ideas sociales dominante y por el comportamiento de las personas que nos rodean.

La Psicología Social Comunitaria (PSC) es uno de los pocos campos de la psicología que ha tenido un desarrollo autóctono en América Latina, surge durante las décadas de 1960 y 1970 como respuesta crítica a los modelos psicológicos tradicionales centrados en el individuo y descontextualizados de la realidad social. Su desarrollo estuvo influenciado por movimientos sociales, teorías críticas y la psicología social latinoamericana, que buscaban abordar problemáticas estructurales como la desigualdad, la pobreza y la exclusión.

Rappaport (1977, citado en Sánchez Vidal 2017) aportó una visión pionera al establecer que la disciplina debe buscar el bienestar de las distintas subcomunidades sociales. Para este autor, la PSC no es una práctica aislada, sino que se ejecuta por medio del desarrollo de recursos humanos, la acción política y la aplicación rigurosa de la ciencia social. Esta postura subraya que el bienestar no es solo un estado psicológico interno, sino el resultado de una gestión activa de los recursos y derechos de los grupos dentro del entramado social.

Góis (1993, citado en Sánchez Vidal, 2017) define a la PSC como un área de la Psicología Social que estudia la actividad psíquica resultante de la forma de vida de la comunidad. Su enfoque se centra en las relaciones, representaciones, identidad, conciencia y sentido de pertenencia de los individuos. Según Góis, el objetivo fundamental es desarrollar a las personas como "sujetos históricos y comunitarios". Esto implica un esfuerzo multidisciplinar de organización que trasciende la clínica tradicional para enfocarse en el desarrollo de los grupos desde su propia realidad vivida.

Desde una perspectiva conceptual más reciente, Montero (2021) sostiene que la PSC busca solucionar problemas que aquejan a la comunidad y lograr cambios en la estructura social a través del fortalecimiento de los sujetos. En esta línea, la autora enfatiza que la comunidad no debe ser entendida únicamente como un espacio geográfico, sino como un sistema de relaciones donde se construyen significados compartidos.

Por su parte, Sánchez Vidal (2017) resalta que la disciplina se asienta sobre tres bases fundamentales: la comunidad como escenario de intervención, el desarrollo humano como meta y el empoderamiento como herramienta operativa. Estos elementos permiten comprender a la PSC como una disciplina orientada tanto a la comprensión como a la transformación de la realidad social.

Asimismo, la PSC latinoamericana se caracteriza por su enfoque crítico y su compromiso con las problemáticas sociales. Autores como Martín-Baró plantearon la necesidad de construir una psicología comprometida con las mayorías populares, capaz de analizar los procesos de opresión y contribuir a la transformación de la realidad social. Desde esta perspectiva, el conocimiento psicológico no se concibe como neutral, sino como una herramienta que puede contribuir tanto a la reproducción como a la transformación de las desigualdades sociales.

Según el documento de Quehacer Comunitario (2015), el objetivo central es la resolución de problemas de diversa naturaleza mediante variables psicosociales, adoptando siempre una postura promocional y preventiva que permita anticiparse a la aparición de conflictos sociales. En este sentido, Bonilla (2020) destaca que la psicología latinoamericana ha incorporado una mirada crítica que permite leer las tensiones sociales y trabajar en la construcción de redes de apoyo que fortalezcan la identidad colectiva.

Finalmente, la Piscología Social Comunitaria se posiciona hoy en día como un campo interdisciplinario que prioriza la autogestión y el rol activo de los miembros de la comunidad. Al entender que el bienestar subjetivo está intrínsecamente ligado a las condiciones del entorno, la disciplina promueve intervenciones que respetan la diversidad cultural y fomentan la participación democrática. De este modo, se busca que los adolescentes y sus comunidades no sean meros receptores de programas, sino protagonistas de su propio desarrollo y bienestar psicosocial.

1.1.1 Principios teóricos y enfoques contemporáneos

La Psicología Social Comunitaria contemporánea se fundamenta en un cambio de paradigma que abandona la visión del individuo como un ser aislado para entenderlo como parte de un sistema complejo de relaciones. Este enfoque actual pone énfasis en la prevención y en la promoción de la salud, entendiendo que el bienestar no es solo la ausencia de enfermedad, sino la capacidad de los sujetos para influir activamente en su realidad cotidiana y social a través de procesos de reflexión crítica.

Al respecto, Sánchez Vidal (2017) identifica una dualidad en el desarrollo de la disciplina, distinguiendo entre las concepciones del Norte (principalmente anglosajona) y del Sur (latinoamericana). Mientras que la PSC del Norte tiende a

objetivos más delimitados como la calidad de vida y el empoderamiento técnico en sociedades con estados de bienestar más sólidos, la PSC del Sur mantiene un compromiso político profundo, orientado a la justicia social y a la superación de problemas estructurales como la pobreza y la opresión. Esta distinción es fundamental para comprender que la praxis comunitaria no es uniforme, sino que se adapta a las realidades sociopolíticas de cada contexto.

Diversos autores coinciden en que los principios centrales de la PSC son: la participación, la concientización, el empoderamiento, la justicia social y el fortalecimiento comunitario. Estos principios constituyen la base de las intervenciones comunitarias y orientan las prácticas profesionales hacia el desarrollo de procesos colectivos que promuevan la autonomía y la organización social.

Según Sánchez Vidal (2017), la disciplina se asienta sobre tres pilares conceptuales:

- La Comunidad: Entendida no solo como un territorio, sino como un tejido relacional, de vínculos psicosociales y pertenencia afectiva que sirve de base para la acción.
- El Desarrollo Humano: La meta última que busca la mejora integral de las personas en sus contextos, potenciando lo que pueden llegar a ser más allá de la resolución de déficits.
- El Empoderamiento (Empowerment): El proceso mediante el cual las personas y comunidades adquieren control y dominio sobre sus vidas a través de la participación en esfuerzos colectivos. En este sentido, el fortalecimiento comunitario se vincula con la posibilidad de que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su propio desarrollo, promoviendo procesos de autonomía y autogestión dentro de la comunidad.

Se destaca el concepto de *Concientización*, acuñado originalmente por Paulo Freire y rescatado en las revisiones actuales de Bonilla (2020), quien sostiene que la educación popular y la psicología deben unirse para que el sujeto reconozca sus condiciones de opresión y se transforme en un agente de cambio.

Por otro lado, el paradigma de la complejidad ha cobrado una relevancia central en las intervenciones actuales, Jiménez (2017) señala que los procesos psicosociales deben abordarse considerando las interconexiones entre lo biológico, lo psicológico y lo sociocultural, permitiendo una descripción más ajustada de las problemáticas en contextos de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, los fenómenos sociales no pueden explicarse a partir de relaciones lineales de causa y efecto, sino que deben entenderse como el resultado de múltiples factores que interactúan entre sí. Este enfoque permite comprender que las problemáticas sociales responden a la interacción de diferentes dimensiones de la realidad, como las condiciones económicas, las dinámicas familiares, las instituciones y los procesos subjetivos.

En conclusión, los enfoques contemporáneos proponen una praxis que articula la teoría con la acción social de manera dialéctica. La psicología comunitaria hoy se define por su carácter participativo y su compromiso ético, buscando que la intervención sea un proceso autogestionado donde la comunidad recupere su rol protagónico frente a las desigualdades estructurales que la atraviesan.

1.1.2 El rol del psicólogo socio-comunitario

El rol del profesional en el ámbito socio-comunitario ha evolucionado desde una figura experta y externa hacia la de un facilitador o catalizador de procesos sociales. Esta transición implica un compromiso donde el psicólogo se inserta en el territorio para acompañar procesos de organización colectiva desde una postura de horizontalidad, reconociendo que el saber no reside únicamente en lo académico, sino también en la experiencia de la comunidad.

De acuerdo con el documento de Quehacer Comunitario (2015), el psicólogo actúa como un dinamizador de recursos cuya función principal es la resolución de problemas (educativos, sanitarios o económicos) a través de variables psicosociales. El profesional no impone soluciones "desde arriba", sino que utiliza metodologías participativas para que sea la propia comunidad la que identifique sus necesidades y diseñe las estrategias para afrontarlas, promoviendo así una verdadera autogestión.

En este sentido, Sánchez Vidal (2017) profundiza en esta transformación señalando que el psicólogo debe asumir una relación de colaboración igualitaria, lo que implica una "renuncia" voluntaria al poder técnico tradicional para redistribuirlo entre los miembros de la comunidad. Según este autor, el profesional desempeña roles polifacéticos que varían según el contexto:

- Como dinamizador: Activa la energía social de grupos pasivos.
- Como consultor o educador: Aporta recursos y formación técnica a los líderes naturales para que ellos gestionen el cambio.
- Como "abogado social" o mediador: Actúa como puente de comunicación entre la comunidad y las instituciones políticas, defendiendo los intereses del grupo frente a estructuras de poder más amplias.

Siguiendo esta línea, Bonilla (2020) destaca la influencia de Ignacio Martín-Baró al definir que el rol del psicólogo debe estar marcado por un compromiso con las mayorías populares. En la práctica actual, esto se traduce en un profesional que trabaja en la construcción de redes de apoyo social y que actúa como un puente entre las políticas públicas y las realidades territoriales, fomentando siempre el desarrollo humano integral (Sánchez Vidal, 2017).

En definitiva, el rol del psicólogo socio-comunitario se caracteriza por su versatilidad y su capacidad de mediación en contextos de crisis. Su labor no se limita a la

asistencia individual, sino que se extiende a la movilización de la subjetividad colectiva, buscando que el impacto de la intervención sea sostenible en el tiempo a través del fortalecimiento de los lazos vinculares y la autonomía de los grupos.

1.1.3 Características y competencias del profesional socio-comunitario

Para desempeñar eficazmente la labor profesional, debe integrarse una serie de competencias técnicas, éticas y relacionales que le permitan navegar la complejidad de los escenarios sociales actuales. Estas competencias no son solo conocimientos teóricos, sino habilidades prácticas orientadas a la construcción de vínculos de confianza y a la gestión de procesos grupales en diferentes entornos.

Una característica central es la reflexividad, que permite al profesional cuestionar sus propios prejuicios y el impacto de su presencia en el campo. Según Jiménez (2017), el psicólogo debe evitar la simplificación de los problemas y estar abierto a la flexibilidad metodológica. Asimismo, Sánchez Vidal (2017) resalta la importancia de la sensibilidad sociocultural, la cual implica no solo entender la realidad del otro, sino sintonizar con los valores y códigos del grupo para evitar la imposición de visiones externas. Asimismo, destaca la capacidad de trabajo interdisciplinario, integrando perspectivas económicas, políticas y sociales para abordar problemas multicausales como la exclusión o la violencia de manera integral.

Otras competencias clave incluyen la capacidad de diagnóstico participativo y la animación sociocultural. Como se menciona en Quehacer Comunitario (2015), el profesional debe poseer habilidades comunicativas que favorezcan la participación asertiva y la escucha activa dentro de los grupos. Esta tarea exige un equilibrio entre la solvencia técnica necesaria para diseñar proyectos y la calidez humana indispensable para establecer vínculos empáticos con los miembros de la comunidad. En esta misma línea, Sánchez Vidal (2017) señala que el psicólogo debe contar con tolerancia a la ambigüedad y a la frustración, ya que los tiempos de la comunidad rara

vez coinciden con los tiempos técnicos o institucionales. Asimismo, resulta fundamental sostener una “distancia óptima” que permita articular el análisis técnico con la proximidad afectiva necesaria para construir relaciones genuinas.

Finalmente, la práctica comunitaria exige un perfil profesional comprometido con los derechos humanos y la justicia social. Las competencias del psicólogo se validan en el territorio, a través de una praxis que combina el rigor científico con el respeto por la diversidad cultural, orientando siempre su accionar hacia la promoción de la salud y el empoderamiento de los agentes y sus familias en su contexto real.

1.2 Adolescencia

La adolescencia es una etapa entre la niñez y la edad adulta, que cronológicamente se inicia por los cambios puberales y que se caracteriza por profundas transformaciones biológicas, psicológicas y sociales, muchas de ellas generadoras de crisis, conflictos y contradicciones.

Desde una perspectiva etimológica, el término adolescencia proviene del latín *adolescere*, que significa crecer o desarrollarse hacia la madurez. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el período comprendido entre los 10 y los 19 años de edad, distinguiendo dos subetapas: adolescencia temprana (10 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años).

» Adolescencia Temprana (10 a 14 años): se producen cambios somáticos acelerados asociados al inicio de la pubertad y al desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. En este período es frecuente la preocupación por el cuerpo, la vivencia de torpeza motora, la intensificación de la curiosidad sexual y la emergencia de conductas exploratorias. Estas transformaciones suelen acompañarse de una mayor inestabilidad emocional, así como de conflictos con las figuras parentales en el marco de la búsqueda de autonomía.

» Adolescencia Tardía (15 a 19 años): gran parte del crecimiento físico ha culminado y el joven se enfrenta a decisiones relevantes en relación con su proyecto educativo, laboral y vincular. Se observa un mayor control de los impulsos, una progresiva consolidación de la identidad y una integración más estable de la sexualidad, lo que aproxima al sujeto a la condición de adulto joven.

Resulta fundamental diferenciar adolescencia de pubertad. La pubertad refiere específicamente a un proceso biológico de maduración sexual, que conduce a la adquisición de los caracteres sexuales secundarios y que suele iniciarse entre los 8 y los 14 años. La adolescencia, en cambio, incluye la pubertad, pero la trasciende, abarcando un conjunto más amplio de transformaciones psicológicas, sociales y culturales que preparan al sujeto para la vida adulta. En este sentido, la pubertad marca el inicio biológico de la adolescencia, pero no delimita su final.

Desde una mirada histórica y antropológica, Urteaga Castro-Pozo (2019) señala que el conocimiento científico sobre los jóvenes se acentuó bajo una tríada teórica "biológica-médica-psicológica" que ha marcado representaciones divergentes entre los términos juventud y adolescencia. Mientras la adolescencia suele ligarse a los cambios madurativos y la crisis de identidad, la juventud se entiende como una categoría social y cultural más amplia que ha surgido en contextos concretos de la modernidad

Autores como Garbarino, González & Faragó (2010, citado en Soane 2015) plantean por adolescencia al período en el cual el sujeto pasa de los objetos amorosos endogámicos a los exogámicos y asume los cambios biológicos y psicológicos que conllevan la adquisición de la capacidad de procrear. Es un momento en que el sujeto entra en crisis con su propia historia, con las tradiciones y con los valores de los padres.

Desde una perspectiva psicoanalítica la adolescencia debe ser entendida como una construcción histórica y cultural. Miller (2015) sostiene que la adolescencia reúne dimensiones cronológicas, biológicas, psicológicas y sociológicas que no siempre coinciden entre sí, lo que pone de relieve su carácter de artificio significante propio de cada época. En la actualidad, esta etapa se encuentra atravesada por una particular incertidumbre respecto de lo real, en un contexto donde predominan los semblantes y las referencias simbólicas se muestran debilitadas.

Desde la perspectiva del desarrollo psicosocial, Contini (2015) resalta que la adolescencia es el periodo donde la vinculación con el grupo de pares cobra una relevancia vital para el bienestar. Aquí, las habilidades sociales surgen como un recurso indispensable para la inclusión social y la expresión de sentimientos. La salud integral del joven está estrechamente ligada a la solidez de estas redes de apoyo, las cuales facilitan el tránsito por las crisis normativas de esta etapa.

Complementariamente, se concibe la adolescencia como un tiempo de reestructuración subjetiva vinculado al impacto de la pubertad. Siguiendo a Sierra (2025), este momento puede describirse como una “metamorfosis” en la que se reordenan las pulsiones y se produce una nueva elección de objeto, diferenciada de los objetos primarios de la infancia. Sierra advierte que este proceso no ocurre en el vacío, sino que la subjetividad se entrama con las condiciones sociales de la época, marcada por la globalización y el consumo.

En definitiva, la adolescencia puede ser pensada como un puente necesario entre la infancia y la adultez, cuyo alcance y significado varían según las condiciones socioculturales. Se trata de un proceso dinámico de transformación subjetiva que habilita la emergencia de nuevas formas de posicionarse frente al cuerpo, el deseo y el lazo social.

1.2.1 Características del proceso adolescente

La adolescencia se caracteriza por una transformación profunda que impacta de manera simultánea en el cuerpo, la vida emocional y los vínculos sociales del sujeto. El adolescente se enfrenta a un cuerpo que cambia rápidamente y que exige una nueva apropiación simbólica, al mismo tiempo que se intensifican las demandas pulsionales y afectivas.

Desde el psicoanálisis, Sierra (2025) señala que la pubertad introduce una metamorfosis subjetiva que implica el resurgimiento de lo pulsional y la salida definitiva de la infancia hacia la vida sexual adulta. Este despertar biológico desorganiza el equilibrio logrado durante la latencia y obliga al sujeto a realizar un trabajo psíquico orientado a tramitar nuevas sensaciones, deseos y fantasías que irrumpen de forma muchas veces vivida como invasiva.

Seoane (2015) añade que esta etapa se manifiesta a través de una marcada labilidad afectiva, donde el joven oscila entre periodos de ensimismamiento y una intensa necesidad de contacto exterior, lo que refleja la fragilidad de un yo que aún se encuentra en reconstrucción.

En el plano vincular, una de las características centrales de esta etapa es el progresivo desplazamiento del eje familiar hacia el grupo de pares. El adolescente busca en sus semejantes reconocimiento, pertenencia e identificación, lo que favorece el distanciamiento de las figuras parentales. Miller (2015) destaca que los jóvenes tienden a tomarse unos a otros como modelos identificatorios ante la caída de las jerarquías tradicionales, generando una lógica horizontal en los vínculos. Esta dinámica produce una tensión constante entre el deseo de autonomía y la necesidad de pertenencia grupa, donde el "otro social" se vuelve el espejo principal de la propia identidad.

Asimismo, Contini (2015) enfatiza que el desarrollo de la identidad está íntimamente ligado a la competencia social. El proceso adolescente exige que el sujeto no solo tramite su mundo interno, sino que adquiera habilidades para interactuar con un entorno cada vez más exigente. La capacidad de establecer relaciones asertivas y de manejar la agresividad se convierte en un indicador de salud integral, ya que permite al joven transitar las crisis normativas de este periodo sin caer en el aislamiento o la exclusión. Seoane (2015) destaca que otra característica fundamental es el sentimiento de omnipotencia y la creencia de invulnerabilidad. El adolescente suele sentir que las consecuencias negativas de sus actos solo les ocurren a los demás, lo que, sumado a la necesidad de autoafirmación frente a los adultos, puede llevarlo a explorar límites mediante la acción antes que mediante la palabra.

Urteaga Castro-Pozo (2019**)**, señala que el adolescente contemporáneo vive este proceso marcado por una "moratoria" o tiempo de espera, donde el ensayo y error en la construcción de estilos de vida y consumos culturales se convierte en el rasgo más visible de su identidad en formación.

Estas características configuran un escenario de intensa agitación interna, donde el sujeto se ve confrontado con la necesidad de redefinir quién es, mientras se adapta a un cuerpo transformado y a nuevas exigencias sociales que ya no responden a los parámetros infantiles.

1.2.2 Los duelos en la adolescencia

El tránsito por la adolescencia implica necesariamente la elaboración de una serie de duelos que resultan estructurantes para el desarrollo psíquico. Estos duelos no se reducen a pérdidas concretas, sino que refieren a renuncias simbólicas que el sujeto debe realizar para acceder a nuevas posiciones subjetivas.

Diversos enfoques coinciden en señalar que la adolescencia constituye una “crisis normativa”, entendida no como patología, sino como un momento necesario de desorganización y reconfiguración. Feixa Pàmpols (2020) plantea que esta crisis implica el desprendimiento de las identificaciones infantiles y la apertura a nuevas formas de autonomía, siendo un requisito indispensable para la madurez psicológica. En este sentido, Seoane (2015) añade que el adolescente debe transitar el vacío que deja lo infantil antes de poder consolidar lo nuevo, lo que lleva a que el adolescente presente oscilaciones anímicas.

Desde el psicoanálisis, Aberastury y Knobel (1999, citado en Moraes, 2022) describen tres duelos fundamentales que estructuran esta etapa.

1. Duelo por el cuerpo infantil perdido: que obliga al adolescente a aceptar las transformaciones corporales y la emergencia de un cuerpo sexualizado. Estos cambios, por su rapidez e intensidad, suelen ser vividos como ajenos, generando extrañeza y dificultad para la apropiación subjetiva.
2. Duelo al rol y la identidad infantil: el adolescente debe abandonar la posición de dependencia propia de la niñez y comenzar a asumir responsabilidades para las que muchas veces no se siente preparado. Este proceso se manifiesta en conductas ambivalentes, oscilaciones entre regresión y progresión, y cuestionamientos a las normas establecidas
3. Duelo de los padres de la infancia: implica la renuncia a las figuras idealizadas y omnipotentes. El adolescente debe aceptar las limitaciones, fallas y envejecimiento de sus padres, lo que habilita una relación más realista y favorece la socialización de la autoridad.

La elaboración de estos duelos constituye el núcleo de la crisis adolescente. Como señala Sierra (2025), este trabajo psíquico no es lineal y está fuertemente influenciado

por el contexto sociocultural, que puede facilitar u obstaculizar dicha tramitación. Cuando este trabajo logra desplegarse adecuadamente, favorece la consolidación de la identidad y el establecimiento de vínculos saludables. En cambio, si el joven se encuentra en un entorno de vulnerabilidad o sin redes de apoyo, las dificultades en la elaboración de estos lutos pueden derivar en manifestaciones sintomáticas o conductas de riesgo como un intento fallido de tramitar el dolor de la pérdida (Seoane, 2015).

Finalmente, el éxito de esta etapa reside en la capacidad del sujeto para transformar el dolor de la renuncia infantil en la energía necesaria para la construcción de un proyecto de vida autónomo, integrando su nuevo cuerpo y sus deseos en un lazo social renovado.

1.2.3 La construcción de la identidad en la adolescencia

La construcción de la identidad representa uno de los ejes centrales del proceso adolescente. Se trata de un proceso de autodefinición mediante el cual el joven busca articular sus experiencias pasadas con las nuevas posibilidades que ofrece el entorno, respondiendo a la pregunta por quién es y qué lugar ocupa en el mundo.

La identidad no se construye de manera aislada, sino en estrecha relación con el vínculo social. Contini (2015) sostiene que el desarrollo identitario en la adolescencia se encuentra profundamente ligado a las habilidades sociales y a la calidad de los vínculos interpersonales, ya que la identidad se consolida en el intercambio con los otros y en el reconocimiento mutuo. La posibilidad de expresar sentimientos, deseos y límites de forma adecuada actúa como un factor protector en este proceso.

Desde una perspectiva sociocultural, Feixa Pàmpols (2020) plantea que la identidad juvenil se articula en torno a la crisis, entendida como un espacio de tensión entre el mundo interno del sujeto y las demandas de la realidad social. La identidad no se

recibe pasivamente, sino que se construye a través de la experimentación, el conflicto y la búsqueda de coherencia entre las distintas dimensiones de la experiencia.

Asimismo, la construcción de la identidad se ve atravesada por las condiciones de la época. Sierra (2025) advierte que la subjetividad actual se entrama con un contexto de globalización donde el consumo y el individualismo proponen identidades "prefabricadas" que pueden obstaculizar la búsqueda de un deseo singular. La identidad adolescente, por tanto, debe lidiar con la tensión entre las identificaciones masificadas que ofrece el mercado y la necesidad de una construcción propia y auténtica.

Según Seoane (2015), el logro identitario supone que el adolescente ha podido tramitar los lutos de la infancia para posicionarse de forma autónoma frente a su propio cuerpo y frente al lazo social.

En este sentido, la identidad adolescente puede pensarse como un proceso abierto y dinámico, atravesado por múltiples identificaciones y ensayos subjetivos. Su relativa estabilización se produce cuando el joven logra integrar sus deseos singulares con su responsabilidad como miembro activo de la cultura, estableciendo un sentido de continuidad personal a lo largo del tiempo.

1.3 Habilidades sociales

El estudio de las habilidades sociales ha adquirido creciente relevancia en las últimas décadas, en tanto los seres humanos se desarrollan y construyen su subjetividad fundamentalmente en interacción con otros. Las relaciones interpersonales constituyen una de las principales fuentes de bienestar personal y satisfacción subjetiva, por lo que los individuos manifiestan la necesidad de establecer vínculos sociales positivos y significativos. En este sentido, las habilidades sociales resultan

centrales para favorecer interacciones eficaces, satisfactorias y ajustadas a los distintos contextos sociales.

Las habilidades sociales se definen como un repertorio de conductas que permiten al individuo interactuar con otros de manera satisfactoria, siendo fundamental reconocer que estas no son rasgos innatos, sino el resultado de un proceso de aprendizaje continuo (Peñafiel y Serrano, 2010, citado en González y Molero, 2022).

En este contexto, autores como Caballo (1986, citado en González y Molero, define las habilidades sociales como “el conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esa conducta en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”

Las habilidades sociales no deben entenderse como rasgos de la personalidad, sino como un conjunto de respuestas específicas que se adquieren mediante procesos de aprendizaje. Al ser destrezas relacionadas con la conducta social en múltiples manifestaciones, su posesión permite al individuo ejecutar competentemente tareas de índole interpersonal, como el inicio de vínculos o la resolución de conflictos (Corrales et al., 2017).

Se ha determinado que estas habilidades funcionan como mecanismos de protección frente a conductas de riesgo, ya que fortalecen la capacidad de toma de decisiones y la resistencia a la presión de grupo (Corrales et al., 2017). Por tanto, la adquisición de estas herramientas no es un evento estático, sino una evolución dinámica que se nutre de la experiencia directa y de la observación de modelos significativos en los entornos familiar y educativo (González y Molero, 2022).

Asimismo, las habilidades sociales cumplen una función esencial en la formación de la identidad y la autoeficacia. Al interactuar de manera exitosa, el individuo refuerza su confianza personal y su capacidad para establecer redes de apoyo sólidas, lo que a su vez previene el aislamiento y las conductas de riesgo. Por lo tanto, el fin de estas destrezas trasciende la mera cortesía, convirtiéndose en el eje articulador de una convivencia armónica y funcional en la sociedad (Corrales et al., 2017).

En definitiva, una persona que domina sus habilidades sociales no solo logra sus objetivos individuales, sino que contribuye a la creación de climas interpersonales más armoniosos y productivos, sentando las bases de una ciudadanía responsable y empática.

1.3.1 Características de las habilidades sociales

El estudio de las habilidades sociales permite identificar rasgos fundamentales que definen su operatividad y su forma de adquisición. Estas características ayudan a comprender por qué algunas personas logran comunicarse con éxito en contextos diversos mientras que otras presentan dificultades.

Peñafiel y Serrano (2010, citado en González y Molero, 2022) realiza una descripción de cincos características básicas de las habilidades sociales.

1. Aprendizaje y Entorno: Las habilidades sociales que se adquieren principalmente a través del aprendizaje. En este proceso, el entorno interpersonal cumple un rol central, ya que es en la interacción con otros donde el niño aprende a comunicarse, expresar emociones y responder adecuadamente a distintas situaciones sociales.

2. Multidimensionalidad: Estas habilidades incluyen diferentes componentes. Por un lado, presentan aspectos motores y manifiestos, por otro lado, involucran componentes emocionales y afectivos, y además, cuentan con componentes cognitivos.

3. Especificidad Situacional: Las habilidades sociales se expresan como respuestas específicas frente a situaciones concretas. Esto implica que una conducta puede resultar adecuada en un contexto determinado y no serlo en otro.

4. Contexto Interpersonal: Se ponen en juego siempre en relación con otras personas, ya sean pares o adultos. Por lo tanto, se trata de conductas que necesariamente implican la participación de más de un individuo y se desarrollan dentro de un vínculo interpersonal.

5. Influencia Cognitiva: La ejecución de conductas socialmente habilidosas puede verse facilitada u obstaculizada por factores cognitivos, como las actitudes, creencias o expectativas. Cuando estos pensamientos son erróneos o poco ajustados a la realidad, pueden inhibir o dificultar una respuesta social adecuada.

A través de estas propiedades, se comprende que el aprendizaje de estas destrezas se inicia con los principales referentes como los padres y hermanos. Mediante la observación de estos modelos, los individuos van aprendiendo a desempeñarse de forma correcta en los diferentes contextos, transformando la información social en acciones adaptativas que facilitan la vida en comunidad.

1.3.2 Componentes de las Habilidades Sociales

Para comprender el funcionamiento de la competencia social, es necesario analizar los distintos componentes que intervienen en cada interacción. Estos componentes no actúan de manera aislada, sino que se articulan entre sí e incluyen aspectos motores, cognitivos, emocionales y fisiológicos, los cuales influyen en la calidad de la respuesta social y en la forma en que esta es percibida por los demás.

González y Molero (2022), señalan que las habilidades sociales se estructuran a partir de cuatro dimensiones o componentes fundamentales:

Los Componentes Motores se encuentran las conductas observables, como el contacto visual, la postura corporal y la fluidez verbal. Estas conductas deben coordinarse con procesos cognitivos, tales como la interpretación de la situación que la persona se brinda durante la interacción. Cuando estos procesos cognitivos son inadecuados o distorsionados, la conducta social puede verse afectada negativamente.

El Componente Emocional cumple un rol fundamental, ya que es la capacidad para reconocer y regular las propias emociones facilitando una respuesta social ajustada.

Los Componentes Fisiológicos refiere a las respuestas corporales que acompañan la interacción social, tales como la respiración, el pulso, la sudoración, la tensión muscular o la presión sanguínea. Estas respuestas se vinculan principalmente con el nivel de ansiedad o activación emocional que experimenta el individuo frente a determinadas situaciones interpersonales.

La Competencia Cognitiva incluye los pensamientos, creencias, interpretaciones y el discurso interno que los individuos elaboran durante la interacción social. Estas cogniciones influyen de manera directa en la forma en que las personas interpretan las situaciones sociales y responden ante ellas.

La adecuada integración de estos componentes permite una comunicación más clara, coherente y ajustada al contexto, favoreciendo vínculos interpersonales saludables. Por el contrario, cuando alguno de estos aspectos se encuentra alterado, la competencia social puede verse comprometida. Por ello, la evaluación y el fortalecimiento de las habilidades sociales requieren una mirada integral que contemple tanto las conductas observables como los procesos internos que las sostienen.

1.3.3 Comunicación asertiva

La comunicación asertiva se vincula con la capacidad de expresar pensamientos, emociones y necesidades de manera clara y adecuada al contexto sociocultural, respetando tanto los derechos propios como los de los demás. Un comportamiento asertivo implica la integración de pensamientos, sentimientos y acciones orientadas a la consecución de objetivos personales de forma socialmente aceptable.

La asertividad se define como la habilidad para expresar opiniones y sentimientos de forma directa y adecuada, defendiendo la propia postura sin recurrir a la agresión o la descalificación (Corrales et al., 2017). Este estilo comunicativo facilita la expresión de límites, la formulación de pedidos y el manejo de críticas de manera constructiva, lo que contribuye a reducir el malestar y el estrés en las interacciones sociales (Peñafiel y Serrano, 2010, citado en Corrales et al., 2017).

El desarrollo de una comunicación efectiva y asertiva se sustenta en cuatro principios fundamentales que deben interactuar de manera armónica: la empatía, que permite comprender la postura del otro; la autoestima, que brinda una percepción adecuada de uno mismo para afrontar situaciones; la confianza, que otorga el criterio para opinar con firmeza y libertad; y la escucha activa, necesaria para prestar atención oportuna a los demás. De acuerdo con Molina-Cusme y Espinosa-Cevallos (2022), estos principios permiten que el individuo valore tanto su opinión personal como la ajena, logrando una mejor comprensión comunicacional en todos los ámbitos de la vida

La ausencia de asertividad suele asociarse con dificultades en la autoestima y con problemas para establecer límites claros, lo que puede derivar en relaciones desiguales y poco satisfactorias (Corrales et al., 2017). Por el contrario, las personas asertivas suelen experimentar mayor satisfacción en sus vínculos y una percepción más positiva de su capacidad para afrontar situaciones sociales.

En la vida cotidiana, la comunicación asertiva implica el uso de estrategias que favorecen el diálogo, la negociación y la resolución de conflictos. El desarrollo de esta habilidad resulta clave para la construcción de una personalidad autónoma, segura y capaz de establecer relaciones interpersonales saludables (Peñafiel y Serrano, 2010, citado en Corrales et al., 2017).

En conclusión, la asertividad constituye la herramienta principal para una convivencia democrática y equilibrada. Al dominar el arte de comunicarse con firmeza y respeto, el individuo no solo protege su dignidad personal, sino que fomenta una cultura de honestidad y apertura que beneficia a todo su sistema social.

1.3.4 Empatía

La empatía constituye una habilidad fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, ya que permite comprender y considerar los estados emocionales y cognitivos de los demás. A través de esta capacidad, las personas logran vincularse de manera respetuosa y generar climas de comprensión y apoyo mutuo.

Corrales et al. (2017) define la empatía como la capacidad de identificarse con lo que el otro siente y comprender su forma de pensar, lo cual resulta esencial para el desarrollo de vínculos de calidad y la resolución adecuada de conflictos.

Esta habilidad faculta a las personas para trascender el propio yo e identificarse con el "otro", logrando una conexión sincera con su sentir y captando sus necesidades como si fueran propias, incluso cuando difieren de las opiniones personales. Según Carpena (2016), la empatía no proviene de normas impuestas o imperativos religiosos, sino de un sentido de humanidad natural que nos permite vibrar con el sentir ajeno

Peñafiel y Serrano (2010, citado en Corrales et al., 2017) sostiene que, en el desarrollo de la empatía, se distinguen niveles de respuesta que van desde lo biológico hasta lo intelectual. Existe una empatía primigenia, anterior a la actividad consciente, que se manifiesta en el contagio de acciones como la risa o el llanto, demostrando la sincronización natural entre los cuerpos de los individuos. Por otro lado, la empatía cognitiva permite imaginar qué piensa y siente el otro a través del pensamiento en perspectiva, mientras que la empatía emocional conlleva sentir efectivamente las emociones de la otra persona, siendo la unión de ambas dimensiones la que genera una respuesta social más humana y completa. Esta estructura multidimensional es esencial para que la comunicación se convierta en un verdadero espacio de encuentro y reconocimiento mutuo.

Diversos estudios señalan que el fortalecimiento de la empatía, especialmente en adolescentes, favorece el cumplimiento de normas, la cohesión grupal y la convivencia social (Corrales et al., 2017). Además, esta habilidad actúa como un factor protector frente a conductas agresivas, ya que la comprensión del sufrimiento ajeno contribuye a regular los impulsos y promover conductas prosociales.

La empatía ha sido reconocida como una habilidad para la vida por organismos internacionales, debido a su importancia para fomentar la solidaridad, el respeto y el apoyo mutuo en distintos contextos sociales (OMS, 1999, citado en Corrales et al., 2017). Su desarrollo permite que la comunicación trascienda el intercambio de información y se convierta en un espacio de encuentro y reconocimiento del otro.

De este modo, cultivar la empatía no solo enriquece la vida emocional del sujeto, sino que transforma su manera de habitar el mundo. Al ser capaces de ver a través de los ojos del otro, se rompen los prejuicios y se construye una base sólida para el diálogo, la paz y la colaboración en todos los niveles de la estructura social.

1.4 Autoestima

La autoestima es un constructo psicológico central para comprender la manera en que los sujetos se perciben, se valoran y se posicionan frente a sí mismos y frente al entorno social. Se trata de un proceso complejo que integra dimensiones cognitivas, emocionales y relacionales, configurándose a partir de las experiencias vitales y de los intercambios con los otros significativos. En este sentido, la autoestima no puede ser entendida como una cualidad fija, sino como una construcción dinámica que se modifica a lo largo del ciclo vital y que se ve influida por factores personales, familiares, educativos y socioculturales.

La palabra *autoestima* se compone etimológicamente de dos elementos. En primer lugar, el prefijo *auto-* proviene del griego *αὐτός*, que significa “sí mismo”. En segundo lugar, la raíz *estima* deriva del latín *aestimare*, verbo que remite a “apreciar, valorar o juzgar”. De este modo, el concepto puede definirse, en su sentido más literal, como “la valoración que un individuo realiza de sí mismo”.

Coopersmith (1967, citado en Ruiz Ahuanari, 2020) define la autoestima como “la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente respecto de sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación”.

El desarrollo de la autoestima se inicia en las primeras experiencias vinculares, la calidad del cuidado, la validación emocional y el reconocimiento temprano contribuyen a la conformación de una imagen de sí mismo como valioso o carente de valor. Estas experiencias iniciales se internalizan y funcionan como base para las posteriores autoevaluaciones que el sujeto realiza a lo largo de su vida, consolidando progresivamente su identidad personal (Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017).

Según André y Lelord, (2012, citados en Ruiz Ahuanari, 2020) la autoestima se sostiene sobre tres pilares fundamentales que permiten comprender su dinámica y funcionamiento:

1. **El amor a uno mismo**: considerado el pilar central de la autoestima. Implica aceptarse y valorarse independientemente de defectos, limitaciones o fracasos, reconociéndose como digno de amor y respeto.
2. **La visión de uno mismo**: vinculada con la autoimagen y la representación que la persona construye de sí. Incluye la evaluación de las propias capacidades, características y valores.
3. **La confianza en uno mismo**: refiere a la seguridad en la propia eficacia para afrontar las demandas de la vida cotidiana, es decir, a la creencia de ser capaz de actuar de manera adecuada ante diferentes situaciones.

Estos tres pilares se encuentran estrechamente interrelacionados: el debilitamiento de uno de ellos repercute en los demás, mientras que su fortalecimiento conjunto contribuye al desarrollo de una autoestima equilibrada, condición necesaria para el bienestar psicológico y el establecimiento de relaciones interpersonales saludables.

Mézerville (2004, citado en Panesso Giraldo & Arango Holguín, 2017) plantea que la autoestima se encuentra conformada por distintos componentes que interactúan entre sí.

- Componente Cognitivo: se vincula con las creencias, ideas y representaciones que el sujeto construye acerca de sí mismo.
- Componente Afectivo: refiere a los sentimientos y emociones que el individuo experimenta hacia sí mismo. Se expresa en el grado de aceptación, aprecio o rechazo personal.

- Componente Conductual: Se manifiesta en las acciones, actitudes y comportamientos que la persona adopta en función de su autovaloración. Se refleja en la iniciativa, la perseverancia, la capacidad de afrontamiento y la forma de establecer vínculos interpersonales.

En términos generales, la autoestima cumple un rol clave en el bienestar psicológico y en la regulación emocional. Niveles adecuados de autoestima se asocian con mayor autonomía, motivación y capacidad de afrontamiento, mientras que niveles bajos pueden vincularse con dificultades emocionales, inseguridad y vulnerabilidad psicosocial. Por ello, la autoestima se configura como un constructo fundamental para comprender el funcionamiento psíquico y la experiencia subjetiva del individuo en los distintos momentos de su desarrollo.

Final del formulario

1.4.1 Autoestima en la adolescencia

La adolescencia constituye una etapa sensible para el desarrollo y la reorganización de la autoestima, debido a los profundos cambios físicos, psicológicos y sociales que la caracterizan. Durante este período, el sujeto atraviesa un proceso de redefinición identitaria, impactando en la valoración que el adolescente realiza de sí mismo, tornando a la autoestima más fluctuante y vulnerable.

Uno de los factores centrales que inciden en la autoestima durante la adolescencia es la creciente relevancia de la mirada del otro, particularmente del grupo de pares. La necesidad de pertenencia, aceptación y reconocimiento adquiere un lugar prioritario, influyendo en la autovaloración. En este contexto, las comparaciones sociales pueden generar tanto fortalecimiento como debilitamiento de la autoestima, según las experiencias de inclusión o rechazo que el adolescente vivencie (Silva-Escorcia & Mejía-Pérez, 2015).

Asimismo, la adolescencia es una etapa en la que la autoestima se encuentra estrechamente vinculada con la imagen corporal. Los cambios físicos propios de este período, sumados a los ideales estéticos promovidos social y culturalmente, influyen en la percepción del propio cuerpo y, en consecuencia, en la valoración personal. (Bergonzi, 2017).

El ámbito escolar también desempeña un rol relevante en la configuración de la autoestima adolescente. El rendimiento académico, el reconocimiento por parte de docentes y la calidad de los vínculos escolares influyen en la percepción de competencia y eficacia personal. Cuando el contexto educativo favorece la participación, la validación y el acompañamiento, contribuye al fortalecimiento de una autoestima más estable y positiva; en cambio, experiencias reiteradas de fracaso o desvalorización pueden afectar negativamente la autovaloración (Ruiz Ahuanari, 2020).

Diversos estudios coinciden en señalar que una autoestima adecuada durante la adolescencia funciona como un factor protector frente a problemáticas emocionales, conductuales y sociales. El fortalecimiento de la autoestima en esta etapa favorece la autonomía, la toma de decisiones responsables y la construcción de proyectos personales, constituyéndose en un elemento clave para el desarrollo integral del sujeto y su transición hacia la adultez (Silva-Escorcia & Mejía-Pérez, 2015).

Desde una perspectiva integral, la autoestima en la adolescencia se construye en la intersección entre factores personales, familiares, escolares y socioculturales. La presencia de adultos significativos que brinden contención emocional, límites claros y reconocimiento favorece el desarrollo de una autoestima saludable. En este sentido, la adolescencia no debe ser concebida únicamente como una etapa de riesgo, sino también como una oportunidad privilegiada para el fortalecimiento de la autovaloración y el desarrollo del bienestar psicológico.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente capítulo tiene como finalidad describir de manera detallada los materiales, técnicas, recursos y procedimientos metodológicos utilizados para el desarrollo de la intervención del Trabajo Integrador Final titulado “Fortalecimiento de habilidades sociales en alumnos de primer año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”.

En este apartado se explicita el encuadre metodológico adoptado, así como las estrategias implementadas para llevar a cabo la intervención, respondiendo a los interrogantes ¿con qué se trabajó? y ¿cómo se desarrolló el proceso de intervención? Asimismo, se detallan las características de la población destinataria, las variables abordadas y su definición operativa, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, y la estructura de los talleres diseñados en función de los objetivos propuestos.

2.1. Metodología

El presente Trabajo Integrador Final surge a partir de las experiencias recabadas durante la Práctica Profesional Supervisada en el área de Psicología Social Comunitaria.

La intervención fue diseñada a partir de un diagnóstico situacional previo, el cual permitió identificar diversas vulnerabilidades psicosociales vinculadas con la escasez de espacios de contención y la debilidad de las redes vinculares. Estos factores inciden directamente en la construcción de la subjetividad de los jóvenes y en la calidad de sus vínculos interpersonales.

En función de la problemática detectada, se estableció como Objetivo General: fortalecer habilidades sociales en alumnos de primer año que asisten a de la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

Los objetivos específicos son:

1. Promover el reconocimiento de emociones propias y ajenas en los alumnos de primer año que asisten a la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

2. Fomentar la escucha activa y participación asertiva en alumnos de primer año que asisten a la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

3. Analizar las características del rol del psicólogo socio-comunitario y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

La metodología empleada se enmarca en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y exploratorio, orientado a la investigación-acción, dado que busca no solo comprender una problemática, sino también intervenir sobre ella a partir de estrategias participativas.

En relación con las variables contempladas, se definió como objeto de estudio el desarrollo de habilidades sociales, comprendidas como el conjunto de comportamientos, actitudes y competencias que permiten interactuar de manera efectiva, favoreciendo la comunicación y la cooperación. De estas variables, se desprenden los consecutivos indicadores:

- Promoción:

- Reflexión a partir de las actividades propuestas sobre la importancia del compromiso

- Rol:

- Compromiso con su papel de delegados

- Asistencia a las actividades

- Agentes de cambio:

- Propuesta de actividades por parte de los propios alumnos

- Debates sobre problemáticas escolares y barriales

- Necesidad manifiesta de modificar situaciones cotidianas conflictivas

Para realizar la intervención, se tomó como unidad de análisis a los alumnos participantes del centro de estudiantes de la escuela secundaria Barrio Valle Grande del turno mañana.

La participación se desarrolló dentro del horario escolar y en coordinación con el equipo docente. Bajo estrictos criterios éticos, se respetaron los principios de confidencialidad y resguardo de la identidad. Asimismo, se garantizó la voluntariedad, asegurando el derecho de los estudiantes a no intervenir en actividades con las que no se sintieran cómodos.

La estrategia central fue el dispositivo taller denominado “Conociéndonos y valorándonos”, entendido como un espacio de aprendizaje experiencial. Se implementaron dinámicas grupales y estrategias lúdicas orientadas a facilitar la expresión emocional y el fortalecimiento de los vínculos, partiendo de la premisa de que el desarrollo personal está ligado al fortalecimiento del lazo social.

Para garantizar la validez y profundidad del diagnóstico y la intervención, se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información:

- Encuestas anónimas: Aplicadas a vecinos y residentes del Barrio Valle Grande (ver Anexo N°1). Este instrumento permitió obtener datos cuantitativos y descriptivos sobre la percepción de la comunidad respecto a sus necesidades y recursos.
- Entrevistas semiestructuradas: Realizadas a informantes clave y profesionales de instituciones estratégicas del sector, incluyendo a la directora y preceptor de primer año de la escuela secundaria Barrio Valle Grande (ver Anexo N°2 y Anexo N°3), psicóloga social y trabajadora social del CAPS (ver Anexo N°4 y N°5), y, por último, el oficial de policía (ver Anexo N°6). Estas entrevistas facilitaron la comprensión de las dinámicas institucionales y la identificación de las problemáticas que afectan a la población adolescente desde una perspectiva intersectorial.
- Observación no participante: Llevada a cabo durante las etapas iniciales de inserción en el barrio y la escuela, permitiendo registrar comportamientos y dinámicas naturales en el entorno sin interferir en ellas.
- Registro de observación grupal: Utilizado específicamente durante el desarrollo de los talleres "Conociéndonos y Valorándonos". Este registro permitió analizar de manera sistemática las interacciones grupales, el nivel de participación y los posibles cambios conductuales o vinculares en los estudiantes a lo largo de la intervención. (Ver Anexo N°7)

El diseño metodológico propuesto no se limitó a la mera recolección de datos, sino que se concibió como un proceso dinámico de intervención-acción. La combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, junto con la triangulación de fuentes

institucionales y comunitarias, permitió trascender la mirada individual para abordar la problemática desde una perspectiva psicosocial integral. De este modo, el dispositivo de taller y las herramientas de registro se constituyeron como instrumentos de cambio, orientados a devolverle a la comunidad —y específicamente a los adolescentes— el protagonismo en la construcción de sus propios vínculos, fortaleciendo así el tejido social del Barrio Valle Grande y jerarquizando el rol del profesional como facilitador de procesos colectivos.

2.2. Diagnostico situacional-ambiental

El diagnóstico situacional se define como una fase metodológica esencial que permite revelar información mediante entrevistas, encuestas y observaciones en el territorio, con el fin de identificar las características psicosociales, las condiciones de vida y las principales problemáticas de la comunidad. Este proceso permite obtener insumos críticos para la planificación de acciones de promoción de la salud y fortalecimiento de las redes sociales.

El Barrio Valle Grande se ubica en el departamento de Rawson, en la ciudad de San Juan, sobre calle Agustín Gómez, entre calles Meglioli y Chacabuco, limita con Rivadavia y Pocito. Es uno de los complejos habitacionales más extensos de la provincia, compuesto por aproximadamente 1.200 viviendas distribuidas en nueve sectores. El barrio cuenta con infraestructura básica completa —agua, gas, electricidad, cloacas y conectividad— y equipamiento institucional como el CAPS, Registro Civil, comisaría, escuelas de todos los niveles y transporte público.

La población está conformada mayormente por familias nucleares y extensas, provenientes de diversos asentamientos y departamentos (como Villa Santa Ana y Cueva del Chancho, Luz y Fuerza), lo que ha dificultado la consolidación de una identidad barrial compartida y una unión vecinal sólida. El perfil sociodemográfico

revela que la mayoría de los residentes posee un nivel educativo de primaria completa o secundaria incompleta, con un predominio de trabajadores informales y amas de casa.

2.2.1 Problemáticas psicosociales y factores de riesgo

A través del relevamiento ambiental y la administración de encuestas, se identificaron vulnerabilidades sociales que afectan directamente el desarrollo de los niños y adolescentes de la zona:

- **Consumo y venta de sustancias:** Señalada por los vecinos como la principal preocupación, afectando tanto a adultos como a jóvenes.
- **Inseguridad y violencia:** Se registran robos, violencia callejera y una percepción de escasa presencia policial, lo que limita el uso de espacios públicos.
- **Dinámica familiar y negligencia:** Se observan dificultades en la puesta de límites, negligencia parental y casos de violencia intrafamiliar con escasa tasa de denuncia.
- **Limitación de espacios recreativos:** Aunque existen áreas de esparcimiento, muchas se encuentran deterioradas o son percibidas como inseguras, restringiendo las opciones de contención juvenil.

2.2.2 Análisis de factores protectores y necesidades detectadas

A pesar de las problemáticas mencionadas, el barrio cuenta con factores protectores clave: la presencia activa del CAPS, la policía, las instituciones educativas y el compromiso de referentes comunitarios que funcionan como redes de apoyo.

Sin embargo, a partir del diagnóstico situacional-ambiental, se identificó que la falta de una identidad barrial compartida y la fragilidad en los lazos de respeto y calidez entre los vecinos generan un entorno de fragmentación social que vulnera especialmente a la población adolescente. Esta carencia de redes de contención sólidas facilita la emergencia de problemáticas críticas como el consumo y la venta de sustancias, situaciones de violencia y el abandono escolar. Ante esta realidad, se fundamentó la necesidad de una intervención centrada en el fortalecimiento de habilidades sociales, específicamente la comunicación asertiva y la empatía, en los alumnos de primer año de la escuela secundaria. Estos ejes se trabajaron como factores protectores para mejorar la convivencia y el manejo de conflictos, abordando de manera transversal la autoestima para que los jóvenes puedan reconocer sus fortalezas individuales y colectivas frente a los riesgos del contexto

2.3 Unidades de análisis e información

En este apartado se delimitan los actores y grupos que formaron parte del proceso de intervención, distinguiendo entre aquellos que constituyeron el foco directo de la práctica y quienes aportaron datos significativos para la comprensión del contexto.

2.3.1 Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo constituida por los adolescentes de primer año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, pertenecientes a las divisiones 1°, 2° y 3°. El grupo se compone de jóvenes de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 12 y 13 años. Esta población fue seleccionada por encontrarse en una etapa de transición vital donde el fortalecimiento de las habilidades sociales y la autoestima actúan como factores protectores críticos frente a las vulnerabilidades del entorno.

2.3.2 Unidades de información

Para la construcción del diagnóstico situacional y la planificación de la intervención, se recurrió a diversas fuentes que proporcionaron información sobre la realidad del barrio y la institución:

- → Referentes del Ámbito Educativo: Se realizaron entrevistas a actores clave de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, destacando la participación de la directora y preceptor (ver Anexo N°2 y Anexo N°3), quienes aportaron datos sobre la deserción, el clima escolar y las dificultades vinculares detectadas en los alumnos.
- → Referentes de Salud: Información recabada a través del contacto y de entrevistas administradas con la psicóloga social y trabajadora social del CAPS (ver Anexo N°4 y Anexo N°5) para comprender las problemáticas de salud mental y social prevalecientes en el sector.
- → Referentes de Seguridad Comunitaria: Se llevo a cabo la entrevista con el oficial de policía de la Comisaría N°35 jurisdiccional del Barrio Valle Grande (ver Anexo N°6). Logrando identificar desde una perspectiva de seguridad ciudadana, las problemáticas más frecuentes y críticas que afectan la zona. El aporte de las fuerzas de seguridad permitió triangular los datos obtenidos en las encuestas vecinales, confirmando la prevalencia de conflictos vinculares, situaciones de violencia y focos de consumo/venta de sustancias, lo cual reforzó la necesidad de trabajar en la prevención y el fortalecimiento de habilidades sociales en los jóvenes del sector.
- → Comunidad del Barrio Valle Grande: Vecinos y residentes del sector que participaron en el relevamiento ambiental a través de encuestas, aportando su

percepción sobre la identidad barrial, la seguridad y los lazos vecinales (ver Anexo N°1).

→ Documentación Institucional: Registros previos del CAPS y datos sociodemográficos del área de influencia de la Zona Sanitaria V.

2.4. Etapas del proceso

El desarrollo del presente Trabajo Integrador Final se organizó en diversas fases metodológicas que permitieron avanzar de manera sistemática desde la aproximación inicial al campo hasta la implementación de las acciones propuestas. Cada etapa implicó un conjunto de tareas específicas orientadas a la obtención, análisis y aplicación de información relevante para el logro de los objetivos del estudio. Dichas etapas fueron: exploración, diseño y planificación estratégica, y ejecución

2.4.1 Etapa de exploración

La etapa de exploración tuvo como finalidad primordial conocer las características del contexto comunitario y detectar las principales problemáticas presentes en la población del Barrio Valle Grande. Esta fase inicial permitió establecer un vínculo con el territorio y obtener los insumos necesarios para que la intervención. Para ello, se realizaron diversas actividades de relevamiento territorial y recopilación de información.

En primer lugar, se llevó a cabo un proceso de observación no participante del Barrio Valle Grande. El recorrido incluyó instituciones de referencia como el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), la Comisaría N°35, el Registro Civil y el complejo educativo que integra los niveles inicial, primario y secundario. Asimismo, la observación se extendió a espacios estratégicos de la comunidad, tales como las áreas recreativas y las zonas habitacionales.

Posteriormente, con toda la información recaudada, se procedió a la toma de entrevistas semiestructuradas a distintos referentes institucionales del barrio, cuya mirada interdisciplinaria enriqueció la comprensión del campo. Entre los profesionales entrevistados se encontraban: directora y preceptor de la escuela secundaria B° Valle Grande (ver Anexo N° 2 y N°3), psicóloga social y trabajadora social del CAPS (ver Anexo N°4 y N°5), y al oficial de policía (ver Anexo N°6).

Complementariamente, se administraron 20 encuestas anónimas (ver Anexo N°1) a vecinos del Barrio Valle Grande, con el objetivo de relevar datos sobre condiciones de vida, alimentación, salud y educación, así como las principales problemáticas percibidas por la propia comunidad y los recursos existentes.

Toda la información recabada a través de la observación, las entrevistas y las encuestas permitió la elaboración de un diagnóstico situacional. De esta manera, la etapa de exploración permitió un conocimiento integral del territorio, de las instituciones y de las relaciones comunitarias, contribuyendo al reconocimiento de las fortalezas, debilidades y potencialidades del Barrio Valle Grande, y orientando la planificación de estrategias de intervención ajustadas a las necesidades y recursos de la comunidad.

2.4.2 Etapa de diseño y planificación estratégica

A partir de la información obtenida en la etapa de exploración, se procedió a identificar las principales problemáticas y necesidades presentes en la comunidad, con el fin de diseñar una estrategia de intervención acorde al contexto. Entre los hallazgos más relevantes, se destacó la presencia de situaciones de violencia, la naturalización del consumo de sustancias y una marcada fragilidad en los vínculos sociales constructivos.

En este sentido, se identificó que la adolescencia constituye una de las etapas más críticas y complejas del desarrollo evolutivo. Durante este período, los jóvenes atraviesan múltiples cambios físicos, emocionales y biológicos que impactan directamente en la construcción de su identidad y subjetividad.

Considerando estas observaciones, se definió que el interés principal de la intervención sería el fortalecimiento de habilidades sociales. Si bien el ámbito de inserción inicial fue el CAPS Valle Grande, se decidió estratégicamente trasladar la intervención a la Escuela Secundaria del Barrio. Esta decisión se fundamentó en la búsqueda de un mayor alcance e impacto, entendiendo a la escuela como el espacio de socialización secundaria donde los adolescentes transcurren la mayor parte de su tiempo y donde se manifiestan de manera más evidente las tensiones vinculares.

Para concretar esta propuesta, se mantuvo un constante diálogo con la directora de la institución, con el fin de plantear las problemáticas detectadas en el diagnóstico situacional y coordinar las acciones. Este intercambio fue determinante, ya que la directora señaló que los alumnos de primer año eran quienes presentaban mayores dificultades de adaptación, cohesión grupal y conflictos interpersonales. Por tal motivo, se eligió trabajar específicamente con ellos, enfocando los esfuerzos en este grupo etario clave.

La propuesta se materializó en el diseño del taller participativo denominado “Conociéndonos y Valorándonos”. Los objetivos centrales de la intervención fueron:

- Promover el reconocimiento de emociones propias y ajenas en los alumnos mediante el uso de técnicas de identificación emocional, para favorecer la empatía y la autorregulación en sus interacciones cotidianas

  .

- Fomentar la escucha activa y la participación asertiva en los adolescentes a través de actividades lúdico-vivenciales que propicien la comunicación respetuosa y el fortalecimiento de los vínculos entre pares.

- Fortalecer la autoestima y la cohesión grupal mediante el reconocimiento de capacidades personales y colectivas, utilizándolas como herramientas de prevención y factores protectores frente a los riesgos del entorno.

A la hora de planificar el dispositivo, se buscó una metodología lúdico-vivencial que evitara la estructura rígida de una clase convencional, favoreciendo en cambio la reflexión y la participación espontánea. Se optó por un diseño de taller único pero intensivo, integrado por diversas actividades individuales y grupales, garantizando así que todos los estudiantes pudieran involucrarse activamente y sentirse protagonistas de la intervención.

Además, se incluyó la elaboración de un instrumento específico de evaluación: el Registro de Observación del Taller Grupal (ver Anexo N°7). La creación de este registro se fundamentó con el propósito de capturar la dinámica grupal de manera objetiva. Se estructuró mediante una escala de valoración cualitativa (Alto, Medio, Bajo), aplicada a las dimensiones operativas que permiten evaluar la variable de habilidades sociales en su complejidad. Las dimensiones seleccionadas fueron:

- Participación: Evaluando el interés general, la motivación y la equidad en la intervención de los alumnos.
- Comunicación Asertiva: Observando el respeto por los turnos de habla y la claridad al expresar ideas.
- Empatía: Registrando la capacidad de escucha activa y el apoyo emocional entre pares.

- Autoestima: Identificando la seguridad personal y el reconocimiento de fortalezas propias.
- Cohesión Grupal: Valorando el clima de confianza, la cooperación y la resolución de conflictos.

2.4.3 Etapa de ejecución

La etapa de ejecución consistió en la implementación del taller de intervención previamente planificado. El mismo se llevó a cabo en la Escuela Secundaria del Barrio Valle Grande, con estudiantes de primer año.

La intervención se realizó en tres cursos distintos: 1°1, 1°2 y 1°3, alcanzando un total aproximado de 60 estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 13 años.

El taller tuvo una duración aproximada de una hora por curso y se desarrolló dentro del horario académico, en coordinación con las autoridades y docentes de la institución.

Durante el desarrollo del taller se implementaron diversas dinámicas grupales y actividades participativas, orientadas a promover la reflexión, la interacción entre los estudiantes y el reconocimiento de las propias emociones y cualidades personales, contribuyendo al fortalecimiento de sus habilidades sociales

Se aplicó de manera sistemática la técnica de observación participante. Para otorgar rigor científico a esta observación, se utilizó en tiempo real el Registro de Observación del Taller Grupal diseñado previamente. La aplicación de este instrumento permitió captar las reacciones inmediatas de los alumnos ante las dinámicas, sus niveles de participación y la fluidez de la comunicación entre pares.

2.4.3.1 Taller “Conociéndonos y Valorándonos”

El taller grupal constituyó la técnica central de intervención. Desde un enfoque psicoeducativo, se lo concibe como un espacio que articula lo vivencial con lo reflexivo, favoreciendo la participación activa y el aprendizaje significativo de los alumnos de primer año. A través de este dispositivo se promovió el desarrollo de habilidades sociales tales como la comunicación, la empatía, la cooperación y el respeto mutuo.

Dentro del dispositivo de taller se emplearon diversas técnicas participativas, tales como dinámicas de presentación, actividades de reflexión grupal, ejercicios de identificación emocional y actividades orientadas al reconocimiento de cualidades personales. Estas técnicas permitieron promover habilidades sociales como la comunicación asertiva, la empatía y el respeto mutuo, al tiempo que favorecieron la cohesión grupal y la construcción de un clima de confianza.

Asimismo, se utilizaron técnicas de diálogo guiado y reflexión grupal con el objetivo de facilitar la expresión de emociones, pensamientos y experiencias personales, promoviendo la participación activa de los estudiantes en un contexto de respeto y escucha. En este sentido, el taller se configuró como un dispositivo que permitió abordar contenidos socioemocionales de manera lúdica y significativa.

La duración total de cada encuentro fue de aproximadamente 60 minutos, distribuidos en cinco actividades secuenciales de carácter participativo y reflexivo.

1. Bienvenida

El objetivo fue generar un primer acercamiento de los conceptos de autoestima, empatía y comunicación asertiva, promoviendo la participación y generando un clima de confianza que favoreciera la expresión de ideas y opiniones en un marco de respeto.

- Consigna

→ Presentación breve, contando quién soy y explicando que el taller tiene como objetivo reflexionar sobre cómo nos vemos a nosotros mismos, cómo nos relacionamos con los demás y cómo nos comunicamos.

→ Se pregunto al grupo:

- "¿Qué creen que significa autoestima?"
- "¿Qué entienden por empatía?"
- "¿Qué es para ustedes comunicarse bien o con respeto?"

→ Se hizo una explicación breve y entendible acerca de que es cada una

→ Se cerro la introducción señalando que en las siguientes actividades trabajarán esas tres habilidades de forma lúdica y participativa.

2. Presentación Lúdica

El objetivo fue favorecer el desarrollo de la autoestima, la comunicación asertiva y la empatía en los adolescentes, promoviendo el reconocimiento y la expresión de cualidades personales positivas, así como la escucha y valoración de los otros, en un clima grupal de respeto y confianza.

→ Consigna:

A. Se formo un círculo grupal.

B. Con una pelota que se pasa de mano en mano, cada participante, al recibirla, debía decir su nombre y mencionar algo que le gustase de sí mismo o alguna habilidad o cualidad positiva que considere valiosa.

C. Después de hablar, el alumno paso la pelota a otro compañero, hasta que todos hayan participado

3. Semáforo De Emociones – Empatía

El objetivo fue promover el desarrollo de habilidades socioemocionales fortaleciendo la empatía, la comunicación asertiva y la autoestima, mediante la identificación y comprensión de las emociones propias y ajenas, la reflexión sobre las conductas en las interacciones cotidianas y la construcción de respuestas respetuosas que favorezcan la regulación emocional y la convivencia grupal.

→ Consigna:

1. Se presenta a los alumnos un “semáforo de las emociones” con tres colores:

Verde: conductas positivas, que ayudan a los demás y favorecen la convivencia.

Amarillo: conductas que requieren detenerse y pensar antes de actuar.

Rojo: conductas que dañan a los demás o generan conflictos.

2. Los alumnos escucharon las distintas situaciones cotidianas y, en grupo las clasificaron según el color del semáforo que corresponda.
3. Luego, se reflexionó sobre cómo se sienten las personas involucradas en cada caso y qué alternativas empáticas podrían elegirse en lugar de las conductas “rojas”.

4. Finalmente, se conversó sobre la importancia de reconocer las emociones propias y ajenas para actuar de manera respetuosa y cuidada.

Frases y Situaciones:

- Verde (conductas positivas / actuar de manera adecuada)
- Ayudar a un compañero que olvidó sus útiles escolares.
- Preguntar cómo está a un amigo que parece triste.
- Felicitar a un compañero por un logro
- Agradecer a un compañero que te ayudó
- Invitar a un amigo que está solo a participar en un juego.

- Amarillo (conductas que requieren precaución / pensar antes de actuar)
- Discutir con un compañero porque no están de acuerdo en un juego o actividad.
- Estar frustrado porque no te salió bien un trabajo escolar.
- Alguien te molesta con bromas; no estás seguro si responder o ignorar.
- Querer interrumpir a alguien porque tienes algo importante que decir.
- Estar molesto con un compañero y querer alejarte de él.

- Rojo (conductas que dañan / actuar de manera negativa)
- Pelear o gritar a un compañero cuando no estás de acuerdo.
- Burlarse de alguien por su aspecto, ropa o forma de hablar.
- Tomar algo que no te pertenece sin permiso.
- Decir mentiras para culpar a otro de algo que hiciste.
- Difundir rumores o chismes sobre un compañero.

4. Fortalezas del aula

El objetivo fue promover la comunicación asertiva, la empatía y el fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes mediante el reconocimiento y la expresión de las fortalezas personales y grupales, favoreciendo la valoración mutua, el respeto por las cualidades de los compañeros y la construcción de un clima de convivencia positivo dentro del aula.

→ Consigna**:**

Se presentó un afiche con una variedad de características positivas (por ejemplo: creativo/a, paciente, solidario/a, responsable, buen compañero/a, divertido/a, organizado/a, empático/a, valiente, entre otras).

Cada alumno recibe un papel en el que elige y anota las palabras que mejor lo representen, según sus propias percepciones. Luego, estas tarjetas se pegaron en el mural colectivo titulado “Fortalezas del aula”.

Una vez finalizada la colocación de las tarjetas, el grupo observó el mural y se realizó una breve reflexión guiada a partir de preguntas como:

- ¿Qué fortalezas se repiten con más frecuencia?
- ¿Qué cualidades diferentes aporta cada persona?
- ¿Cómo podemos usar estas fortalezas para ayudarnos y mejorar el clima del aula?

5. Autoevaluación Grupal

El objetivo fue favorecer la reflexión sobre los aprendizajes vinculados a la comunicación, la empatía y el reconocimiento personal, promoviendo la expresión de opiniones y experiencias dentro del grupo.

→ Consigna:

- “Para cerrar, vamos a pensar juntos cómo nos sentimos en este taller y qué aprendimos. En grupo, vamos a responder entre todos estas preguntas.”

- Preguntas

- ¿Qué fue lo que más nos gustó del taller?
- ¿Qué aprendimos sobre nosotros mismos y sobre los demás?
- ¿Qué cosas buenas notamos en nuestro grupo hoy?
- ¿Qué podríamos mejorar para seguir llevándonos bien y ayudándonos entre todos?

2.5 Materiales e instrumentos

Para el desarrollo del taller se dispuso de un conjunto de materiales e instrumentos previamente seleccionados en función de los objetivos propuestos y de las características de los participantes. Estos recursos acompañaron las distintas instancias del proceso —antes, durante y después de la actividad—, favoreciendo tanto la implementación de las consignas como el registro y la evaluación de lo trabajado, garantizando así una intervención organizada, coherente y acorde a las necesidades del grupo.

- **Entrevista:** técnica de recolección de información que permite obtener datos a través del intercambio directo con los participantes. En este caso, se realizaron entrevistas a distintos agentes institucionales, incluyendo autoridades escolares (ver anexo N°2 y 3), profesionales del CAPS (ver anexo N°4 y 5),y personal de la policial (ver anexo N°6), con el fin de relevar información relevante sobre la problemática abordada.

- **Encuesta anónima:** instrumento estructurado compuesto por una serie de preguntas que permite recabar información de manera sistemática. Se aplicaron 20 cuestionarios (ver anexo N°1) de forma anónima a residentes del Barrio Valle Grande, con el objetivo de conocer percepciones y características del contexto.
- **Diagnóstico Situacional-Ambiental:** herramienta de análisis que permite identificar problemáticas, necesidades y recursos de una comunidad o grupo. En este caso, se utilizó para delimitar la problemática a abordar y orientar el tipo de intervención a implementar.
- **Guía del taller:** documento que detalla la secuencia de actividades, los objetivos de cada dinámica y las consignas para su correcta implementación, sirviendo como referencia para la organización y desarrollo del taller.
- **Registro de observación grupal:** formato diseñado para registrar de manera sistemática indicadores como participación, autoestima, comunicación asertiva, empatía y cohesión grupal. Incluye escalas categorizadas (Bajo, Medio y Alto) y un espacio para observaciones cualitativas. (ver anexo N°7)
- **Afiche "Semáforo de emociones":** recurso lúdico que permite a los adolescentes identificar y expresar sus emociones frente a distintas situaciones, favoreciendo la conciencia emocional y la reflexión.
- **Tarjetas impresas:** contienen diversas situaciones cotidianas utilizadas en la dinámica del semáforo de emociones, donde los alumnos debían ubicarlas según el color correspondiente (verde, amarillo o rojo).
- **Afiches del aula con características positivas:** se utilizaron dos afiches complementarios: uno con diversas cualidades positivas para favorecer la

identificación personal, y otro destinado a que cada participante aporte una característica propia, promoviendo la autoafirmación y la cohesión grupal.

- **Hojas pequeñas:** utilizadas para que cada alumno registre una característica positiva personal, contribuyendo a la construcción del afiche grupal.
- **Ovillo de lana:** empleado en la actividad de presentación, facilitando la participación y el reconocimiento de cualidades personales dentro del grupo.
- **Hojas A4:** utilizadas para la autoevaluación grupal del taller, permitiendo la reflexión sobre la experiencia y la valoración de las actividades realizadas.
- **Cinta adhesiva, marcadores y tijeras:** materiales de apoyo necesarios para la elaboración de afiches y producciones grupales.

En síntesis, el presente capítulo permitió describir de manera integral el encuadre metodológico que orientó la intervención, articulando el diagnóstico situacional-ambiental con el diseño de estrategias ajustadas a las necesidades reales de los adolescentes del Barrio Valle Grande. A partir de un enfoque cualitativo de investigación-acción, se detallaron las características de la población destinataria y las variables abordadas, garantizando un abordaje sistemático y coherente.

Por otra parte, la implementación del taller “Conociéndonos y Valorándonos” se constituyó como el eje central de la intervención, integrando recursos lúdicos y reflexivos que busca el fortalecimiento de las habilidades sociales criticas como la empatía y la comunicación asertiva. El diseño de este dispositivo, junto con la selección de materiales e instrumentos de recolección de información, permitió no solo la ejecución efectiva de las actividades, sino también la captura y el análisis de las dinámicas realizadas. De este modo, se establecen las bases metodológicas que darán lugar, en el capítulo siguiente, al análisis detallado de los resultados obtenidos.

CAPITULO III

RESULTADOS

El presente capítulo tiene como propósito exponer los hallazgos y logros obtenidos a partir la estrategia metodológica implementada, donde ya fue detallada en el capítulo anterior. Los resultados se presentan en función del objetivo general y los objetivos específicos propuestos para la intervención desarrollada en el marco del Trabajo Integrador Final titulado “Fortalecimiento de habilidades sociales en alumnos de primer año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”.

Los hallazgos presentados surgen del análisis de la información recolectada mediante la implementación de diversos instrumentos y técnicas, tales como observación participante y no participante, encuestas, entrevistas, taller “Conociéndonos y Valorándonos”, y registros de observación grupal. Estas herramientas permitieron acceder tanto a aspectos manifiestos como a dimensiones más subjetivas, posibilitando una comprensión integral del desarrollo de las habilidades sociales.

La organización de los resultados se realizará siguiendo el orden en que se implementaron los instrumentos. En primer lugar, se detallará la etapa exploratoria que estuvo compuesta mediante la observación no participante y participante, entrevistas a referentes institucionales y las encuestas administradas a los residentes, herramientas que permitieron delimitar la problemática y orientar el diseño de la intervención. En segundo lugar, se expondrán los resultados derivados de la implementación del taller “Conociéndonos y Valorándonos” que fue aplicado en los tres cursos de primer año, evaluados mediante los registros de observación grupal y las producciones del alumnado. Finalmente, se presentará el análisis reflexivo en torno al desempeño del rol del Psicólogo Social Comunitario.

3.1 Resultados de la observación participante y no participante

En una primera instancia, se llevó a cabo una observación no participante en el Barrio Valle Grande y en los alrededores del Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), con el propósito de realizar un primer acercamiento al territorio y reconocer sus características físicas, ambientales y de servicios presentes en la comunidad.

Durante los recorridos realizados en horario matutino, se observó que el barrio presenta una dinámica general tranquila, aunque se registró una mayor circulación de madres y adolescentes que se dirigían hacia las instituciones educativas o hacia las paradas de transporte público, lo cual evidencia la centralidad de las rutinas escolares en la organización cotidiana del barrio.

Asimismo, se identificaron diversas instituciones de relevancia para la comunidad, entre ellas el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS Valle Grande), la Escuela Barrio Valle Grande —que abarca los niveles inicial, primario y secundario—, el Registro Civil y la Comisaría 35°. Estas instituciones constituyen referentes centrales para la vida comunitaria, en tanto concentran actividades vinculadas a la salud, la educación, la seguridad y la gestión administrativa.

La observación realizada específicamente en la institución escolar de nivel secundario, permitió identificar diversos aspectos vinculados a la infraestructura y dinámica institucional, como la presencia de grafitis y expresiones de vandalismo en varias paredes del establecimiento, la ausencia de un control sostenido en el ingreso y egreso de los estudiantes, observándose que los alumnos pueden entrar y salir del establecimiento con relativa libertad durante el horario escolar. En cuanto a la infraestructura, si bien se trata de un edificio relativamente nuevo, se constató un estado general de deterioro, caracterizado por la presencia de suciedad en distintos sectores, mobiliario en condiciones deficientes, tales como bancos rotos.

En relación con los espacios recreativos, se constató la presencia de plazas cercana, sin embargo, su estado actual no favorece el desarrollo de actividades deportivas o comunitarias, debido al deterioro del equipamiento y a la falta de mantenimiento. Del mismo modo, se observó la existencia de numerosos espacios vacíos y sectores en estado de abandono dentro del barrio, lo cual limita las posibilidades de encuentro, recreación y apropiación del espacio público por parte de los habitantes.

En cuanto a la infraestructura barrial, se identificó que las viviendas son relativamente recientes y, en su mayoría, cuentan con acceso a servicios básicos. En varias de ellas se realizaron modificaciones como ampliaciones, incorporación de habitaciones, colocación de rejas y construcción de medianeras, lo cual da cuenta de procesos de adaptación a las necesidades familiares y de búsqueda de seguridad. Asimismo, se observó una importante presencia de emprendimientos domiciliarios, como kioscos y pequeños comercios de alimentos, ropa y artículos de limpieza.

En una segunda etapa, se llevó a cabo la observación participante, con el objetivo de profundizar el conocimiento del territorio y favorecer el acercamiento con los miembros de la comunidad. En este marco, se establecieron intercambios con distintos referentes institucionales, tales como la directora de la escuela secundaria, preceptor, psicóloga social, oficial de policía y trabajadora social. A su vez, se realizaron un total de 20 encuestas a residentes del Barrio Valle Grande, con el objetivo de obtener información significativa acerca de su realidad social, condiciones de vida y percepciones sobre la comunidad.

La articulación entre la observación no participante y participante permitió construir una aproximación integral y contextualizada al territorio, permitiendo una comprensión más profunda de las problemáticas presentes. A partir de estas interacciones, se identificaron situaciones recurrentes como violencia familiar, consumo problemático de sustancias, negligencia infantil, bajo nivel educativo, dificultades afectivas en los

vínculos familiares, escasa contención hacia niños y adolescentes, y conflictos entre distintos sectores del barrio.

Dando cuenta que en las dinámicas vinculares se encuentran atravesadas por conflictos y modalidades de interacción poco saludables, lo cual refleja déficits en habilidades sociales esenciales. Estas dificultades impactan especialmente en niños y adolescentes, quienes se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad debido a la escasa contención familiar y comunitaria.

En conclusión, si bien el territorio cuenta con recursos institucionales relevantes, los mismos resultan insuficientes frente a la complejidad de las problemáticas detectadas, lo que pone de manifiesto la necesidad de diseñar e implementar intervenciones comunitarias integrales, orientadas al fortalecimiento de los vínculos, la promoción de habilidades socioemocionales y la generación de espacios de participación que favorezcan una mejora en la calidad de vida de la población.

3.2 Resultados de las entrevistas semidirigidas a referentes institucionales

En el presente apartado, se expondrá el desarrollo de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a distintos referentes institucionales vinculados al Barrio Valle Grande, entre ellos: la directora y preceptor de la escuela secundaria, oficial de policía de la comisaría de la zona y profesionales del Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), incluyendo psicología social y trabajadora social.

Las entrevistas se llevaron a cabo bajo la modalidad semidirigida, combinando preguntas estructuradas con otras de carácter abierto, lo cual permitió no solo relevar información específica, sino también acceder a las experiencias, percepciones y valoraciones subjetivas de los entrevistados respecto a la comunidad y a las problemáticas presentes en el territorio.

La selección de los participantes se fundamentó en su inserción activa en el territorio y en su contacto cotidiano con la población, lo que posibilitó acceder a una mirada integral sobre las dinámicas sociales del barrio. Asimismo, la diversidad de perfiles profesionales permitió contrastar distintas perspectivas favoreciendo una comprensión más amplia y compleja de las problemáticas abordadas.

3.2.1 Resultados de la entrevista semidirigida a la directora de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande (ver Anexo N°2)

La directora se desempeña en la institución desde el año 2018 y actualmente ocupa el cargo de dirección. Desde su rol, identifica que la escuela se encuentra inserta en un contexto atravesado por diversas problemáticas sociales, tales como violencia, consumo problemático de sustancias y embarazo adolescente, las cuales impactan directamente en la dinámica escolar y en las trayectorias educativas de los estudiantes.

En relación con el vínculo entre la escuela y la comunidad, señala que la institución busca promover un trabajo conjunto con las familias, orientado al acompañamiento de los alumnos. Sin embargo, menciona que este vínculo presenta dificultades, dado que no todas las familias participan activamente y, en algunos casos, se evidencian modos de relación conflictivos o poco colaborativos. Asimismo, destaca que la heterogeneidad del alumnado —proveniente tanto del barrio como de zonas cercanas— puede generar tensiones y situaciones de violencia entre pares.

Respecto a las problemáticas observadas en los adolescentes, se enfatiza la necesidad de escucha, contención emocional y establecimiento de límites. En este sentido, se evidencian dificultades en las formas de vinculación, donde situaciones cotidianas “como una mirada” pueden desencadenar conflictos, lo que da cuenta de limitaciones en la regulación emocional y en la resolución de conflictos.

Frente a esto, la institución implementa estrategias como la organización de espacios escolares, el trabajo con el gabinete interdisciplinario, la realización de charlas y la articulación con otras instituciones, promoviendo además talleres vinculados a temáticas como violencia, consumo y educación sexual.

Finalmente, la directora resalta la importancia de brindar herramientas que permitan a los estudiantes desarrollar formas más adecuadas de interacción.

En este sentido, los resultados de la entrevista permiten comprender que las dificultades observadas en la dinámica escolar responden a una multiplicidad de factores interrelacionados; por lo tanto, la intervención resulta pertinente y necesaria, porque responde a demandas reales del contexto institucional y se orienta a abordar de manera integral las diversas dimensiones que inciden en dicha dinámica.

3.2.2 Resultados de la entrevista semidirigida al preceptor de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande (ver Anexo N°3)

La entrevista realizada al preceptor, quien se desempeña en la institución desde hace tres años, permitió obtener información relevante sobre las dinámicas cotidianas escolares y las formas de vinculación con los estudiantes.

En relación con su rol, describe sus funciones centradas en tareas administrativas, control de asistencia y acompañamiento cotidiano de los alumnos, lo que le permite mantener un contacto directo y sostenido con ellos. En este sentido, destaca que su vínculo con los estudiantes es positivo, basado principalmente en el diálogo, la escucha y la disponibilidad, posicionándose como una figura de referencia a la cual los alumnos pueden recurrir.

En cuanto a las características del alumnado, señala que la mayoría pertenece al barrio y que, si bien existen algunas dificultades socioeconómicas —como la

imposibilidad de acceder a ciertos elementos escolares—, no identifica problemáticas graves de consumo o violencia en los cursos con los que trabaja, destacando una mejora en la convivencia en los últimos años. Aunque reconoce que los conflictos entre pares pueden surgir a partir de situaciones cotidianas propias de la adolescencia. En este sentido, su rol implica establecer límites claros, sostener normas de convivencia y acompañar a los estudiantes en la regulación de su conducta.

Asimismo, identifica que el malestar emocional en los alumnos genera cambios en la conducta habitual y en el ausentismo reiterado, lo que da cuenta de la importancia del conocimiento cotidiano del alumno para poder detectar situaciones de vulnerabilidad que están atravesando.

Finalmente, reporta que hay una escasa presencia de talleres orientados al desarrollo integral de los alumnos, particularmente en lo que respecta a habilidades sociales y emocionales.

En base a los resultados de la entrevista al preceptor, se puede concluir que, si bien existen vínculos positivos y un acompañamiento cotidiano que favorece la detección temprana de malestares en los estudiantes, persisten dificultades vinculadas a la regulación emocional, la convivencia y la falta de espacios formales destinados al desarrollo integral. En este sentido, la escasa implementación de talleres específicos evidencia una necesidad institucional concreta.

3.2.3 Resultados de la entrevista semidirigida a la psicóloga social del CAPS Valle Grande (ver Anexo N°4)

La entrevista realizada a la Lic. Ana Paula Mejibar, psicóloga del CAPS Valle Grande desde el año 2017, permitió acceder a una comprensión profunda de las

problemáticas psicosociales presentes en la comunidad y su impacto en el desarrollo de habilidades sociales.

Desde su experiencia profesional, señala que el trabajo en atención primaria debería orientarse a la promoción y prevención en salud, con un enfoque comunitario; sin embargo, en la práctica predomina una lógica asistencial centrada en la atención individual, lo cual limita la posibilidad de desarrollar intervenciones sostenidas en el territorio.

En relación con las características del barrio, lo describe como un contexto heterogéneo y sectorizado, con tensiones sociales derivadas de su conformación, lo que incide en las dinámicas vinculares entre los habitantes.

Respecto a las problemáticas más frecuentes, identifica la presencia de familias multiproblemáticas, caracterizadas por dificultades en la organización, comunicación, escasa contención emocional y situaciones de negligencia. Estas condiciones se reflejan en los motivos de consulta, principalmente derivados desde instituciones educativas por problemáticas conductuales en niños y adolescentes. Asimismo, destaca la prevalencia de situaciones de violencia —tanto intrafamiliar como entre pares—, consumo problemático de sustancias y vínculos atravesados por desigualdades de género.

En cuanto a las estrategias de intervención, menciona el abordaje clínico articulado con acciones comunitarias, visitas domiciliarias y trabajo interdisciplinario, priorizando la escucha, el acompañamiento y la construcción de estrategias acordes a cada situación. No obstante, señala limitaciones importantes, como la falta de tiempo, la rotación de profesionales y la escasa posibilidad de realizar talleres o actividades comunitarias sostenidas.

Finalmente, la entrevistada resalta experiencias significativas donde el trabajo desde la escucha y el diálogo permitió generar cambios en la relación entre la comunidad y las instituciones, evidenciando el potencial de intervenciones orientadas al fortalecimiento del lazo social.

En síntesis, la entrevista evidencia que las problemáticas psicosociales del territorio, atravesadas por contextos de vulnerabilidad, superan las posibilidades de abordaje actuales centradas en la atención individual, poniendo de manifiesto la necesidad de intervenciones integrales, preventivas y comunitarias que fortalezcan los vínculos y promuevan el desarrollo de recursos personales y sociales.

3.2.4 Resultados de la entrevista semidirigida a la trabajadora social del CAPS Valle Grande (ver anexo n°5)

La trabajadora social describe su rol centrado principalmente a la escucha, el asesoramiento y la promoción de derechos, orientando su intervención hacia la concientización y el acompañamiento de las personas en función de sus necesidades. Señala que la mayoría de las demandas no son espontáneas, sino que provienen de derivaciones de otros profesionales, especialmente del área de salud, lo que evidencia la importancia del trabajo interdisciplinario dentro del dispositivo.

En relación con las problemáticas presentes en la comunidad, identifica una alta prevalencia de situaciones de violencia intrafamiliar, consumo de sustancias, precariedad económica y bajos niveles educativos. Asimismo, destaca la presencia de estructuras familiares complejas, con dinámicas disfuncionales y negligencia en el cuidado de los niños. Estas condiciones impactan directamente en el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes, generando dificultades en la construcción de vínculos saludables.

La trabajadora social enfatiza la necesidad de fortalecer aspectos como la responsabilidad, el respeto, la honestidad y el reconocimiento de derechos y obligaciones, los cuales se encuentran debilitados en gran parte de la población.

La entrevista a la trabajadora social permite concluir que las problemáticas del territorio se encuentran fuertemente atravesadas por condiciones de vulnerabilidad social que impactan en las dinámicas familiares y en el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes. La prevalencia de violencia, consumo y negligencia, junto con el debilitamiento de valores y normas de convivencia, evidencia la necesidad de intervenciones que no solo aborden lo asistencial, sino que promuevan la construcción de vínculos saludables, el fortalecimiento de recursos personales y la concientización de derechos y responsabilidades.

3.2.5 Resultados de la entrevista semidirigida al oficial de policía de la Comisaria 35° (ver anexo n°6)

El entrevistado, quien se desempeña en la comisaría desde hace aproximadamente cuatro meses, describe su rol principalmente vinculado a tareas logísticas y de control de recursos. No obstante, su testimonio permite acceder a una lectura significativa de las problemáticas sociales y vinculares presentes en el barrio.

En relación con la comunidad, señala que existe una marcada heterogeneidad social, producto de la coexistencia de distintos sectores poblacionales, lo cual genera diferentes modos de vinculación con la institución. En este sentido, identifica actitudes que oscilan entre la colaboración, la indiferencia y la hostilidad hacia la figura policial, evidenciándose en algunos casos respuestas agresivas incluso ante intervenciones de ayuda, lo que da cuenta de dificultades en la confianza institucional y en las formas de interacción social.

Respecto a las problemáticas más frecuentes, el entrevistado destaca la presencia de violencia intrafamiliar, consumo problemático de sustancias y hechos delictivos, particularmente robos entre vecinos. Asimismo, señala que el consumo de drogas aparece a edades tempranas, afectando significativamente a niños y adolescentes. Estas situaciones no solo impactan en la seguridad, sino también en la dinámica comunitaria y en los vínculos interpersonales.

En cuanto a las intervenciones, menciona que las mismas se encuentran reguladas por el marco legal vigente, lo que en ocasiones limita la posibilidad de accionar de manera inmediata, especialmente en situaciones donde no existe denuncia formal. A su vez, refiere que, ante la ausencia o dificultad de intervención de otros servicios (como ambulancias), el personal policial debe asumir funciones de contención y asistencia, lo que implica un abordaje que excede lo estrictamente operativo.

El oficial de policía enfatiza la falta de límites y supervisión en el ámbito familiar, así como la escasa transmisión de valores, aspectos que inciden directamente en las conductas observadas en niños y adolescentes.

Finalmente, señala la necesidad de fortalecer intervenciones comunitarias, especialmente aquellas orientadas a la prevención del consumo problemático y a la educación en valores, destacando la importancia del trabajo articulado entre instituciones y la comunidad.

3.2.6 Cuadro comparativo analítico de referentes institucionales

A fin de sistematizar y comparar la información obtenida a partir de las entrevistas semidirigidas realizadas a los distintos referentes institucionales, se elaboró el siguiente cuadro comparativo. En el mismo se sintetizan las principales problemáticas identificadas, las características del vínculo con la comunidad, las estrategias de

intervención implementadas y las necesidades detectadas según su rol, lo que permite una lectura integral del entramado psicosocial del Barrio Valle Grande.

Tabla N°1

Principales ejes identificados en las entrevistas de los referentes institucionales

Referente	Problemática Central	Dinámica Comunitaria	Estrategias Actuales	Necesidades Urgentes
Directora	Trayectorias educativas interrumpidas por violencia y consumo.	Escasa participación familiar y tensiones por heterogeneidad de zonas.	Articulación interinstitucional y talleres de ESI/Violencia.	Espacios de escucha y contención emocional sistemática.
Preceptor	Malestar emocional expresado en ausentismo y conflictos de convivencia.	Vínculo de confianza; el preceptor como figura de apoyo cotidiano.	Diálogo directo, escucha activa y control de normas.	Talleres de habilidades sociales y desarrollo emocional integral.
Psicóloga Social	Multiproblemática familiar y lógica asistencialista (individual vs. comunitaria).	Territorio sectorizado con lazos sociales debilitados y desigualdades de género.	Abordaje clínico-comunitario e intervenciones territoriales.	Fortalecimiento del lazo social y prevención con enfoque territorial.
Trabajadora Social	Vulneración de derechos, precariedad económica y dinámicas disfuncionales.	Demandas por derivación (falta de búsqueda espontánea de ayuda).	Asesoramiento, promoción de derechos y acompañamiento.	Concientización sobre responsabilidad, respeto y honestidad.
	Delincuencia juvenil y consumo a	Hostilidad hacia la autoridad y crisis de	Control operativo y asistencia de emergencia	Educación en valores, límites claros y

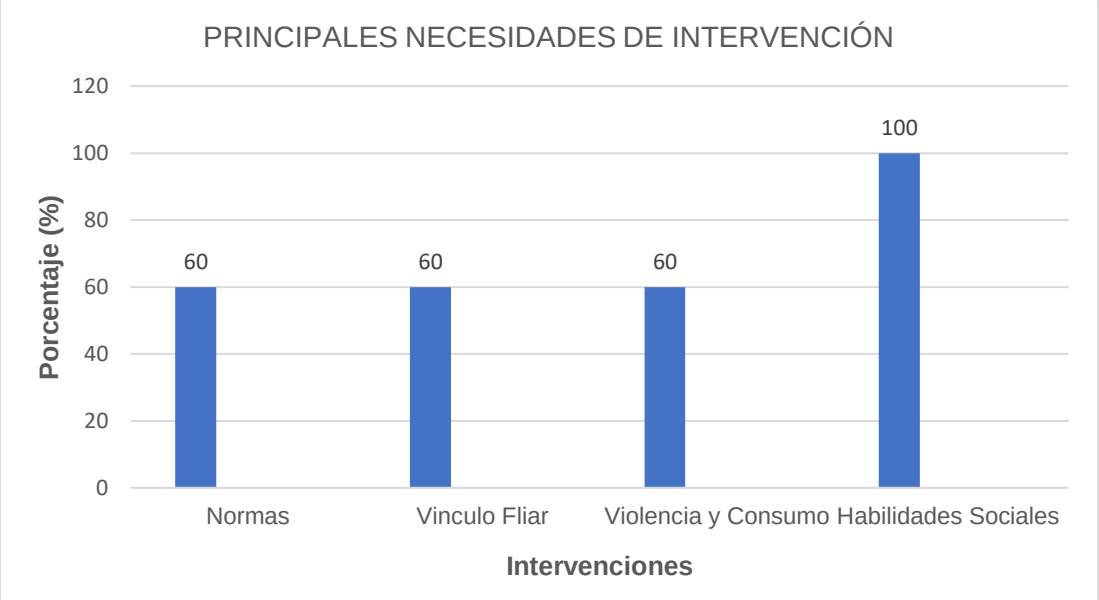
Oficial de Policía	edades muy tempranas.	confianza institucional.	(suplencia de otros actores).	prevención de adicciones.

Nota. Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas a los referentes institucionales.

El cuadro comparativo precedente revela una convergencia crítica entre los diversos actores institucionales, quienes coinciden en señalar que el Barrio Valle Grande atraviesa una crisis de integración social (ver figura 1) manifestada en la fragmentación del tejido comunitario y el inicio temprano en consumos problemáticos. Se observa una tensión estructural entre la demanda de asistencia inmediata y la necesidad de procesos de transformación a largo plazo: mientras la escuela y el personal policial actúan como la primera línea de contención ante la urgencia y el conflicto, las áreas de psicología y trabajo social identifican un debilitamiento de los lazos familiares y una falta de autonomía en la búsqueda de ayuda. Esta multiplicidad de miradas permite concluir que la intervención en el territorio no puede ser fragmentada, sino que requiere de un abordaje interdisciplinario que trascienda lo asistencial para enfocarse en la reconstrucción del lazo social, la promoción de habilidades emocionales y la restitución de derechos en un entorno de alta vulnerabilidad.

Figura 1

Principales necesidades de intervención



Nota. Elaboración propia basada en las entrevistas realizadas a los referentes institucionales. Los porcentajes representan la recurrencia de cada núcleo temático en los relatos de los referentes, destacándose la necesidad de habilidades sociales como la demanda unánime (100%).

3.3 Resultados de las encuestas realizadas a residentes del barrio valle grande (ver Anexo N°1)

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la administración de 20 encuestas a los residentes del Barrio Valle Grande. El objetivo de este instrumento fue relevar las condiciones de vida, el acceso a servicios y las percepciones sobre las problemáticas y fortalezas de la comunidad, factores que condicionan el desarrollo socioemocional de los adolescentes que asisten a la institución educativa del sector.

- **Condiciones Habitacionales y Servicios Básicos**

El Barrio Valle Grande, inaugurado entre los años 2017 y 2018 en el departamento de Rawson, presenta una infraestructura consolidada. Según los datos recolectados (Ver Tabla N° 2 y Figura 2), el 100% de los encuestados cuenta con servicios básicos de agua potable, electricidad y cloacas. No obstante, se registra un porcentaje menor en el acceso a gas natural e internet (89,5%), lo que marca una ligera brecha en la calidad de vida y conectividad de algunas familias.

Las viviendas, en su mayoría de material sólido (ladrillo), albergan grupos familiares numerosos de entre 4 y 8 integrantes, lo que en algunos casos deriva en situaciones de hacinamiento que impactan en la dinámica convivencial. Desde una perspectiva psicosocial, estas condiciones habitacionales pueden incidir en la dinámica familiar, favoreciendo la aparición de conflictos vinculares, dificultades en la regulación emocional y escasos espacios de intimidad, aspectos que impactan directamente en el desarrollo de habilidades sociales en niños y adolescentes.

Tabla 2

Acceso a servicios básicos

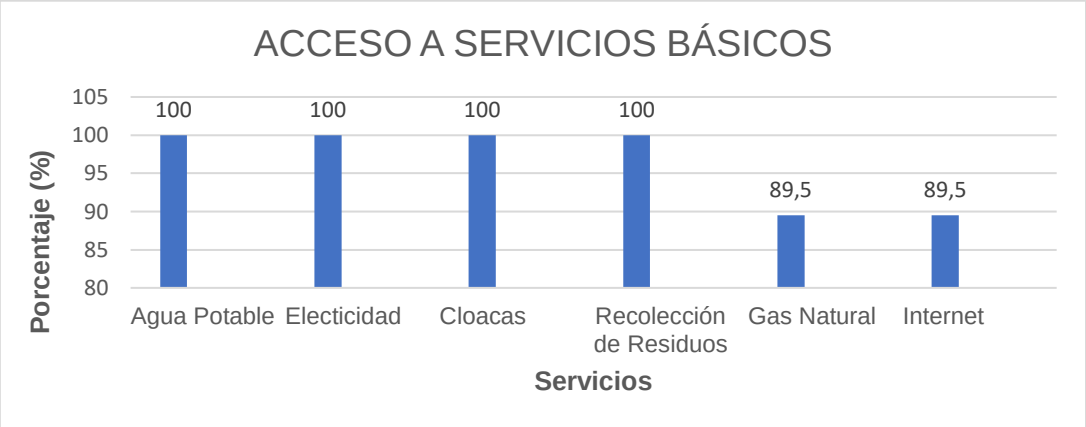
Servicio	**Posee (%)**	**No posee (%)**
Agua Potable	100	0
Electricidad	100	0
Cloacas	100	0
Recolección de residuos	100	0
Gas Natural	89,5	10,5

Internet	89,5	10,5

Nota. Datos obtenidos a partir de encuestas administradas a los residentes del Barrio Valle Grande (2025).

Figura 2

Acceso a servicios básicos



Nota. Elaboración propia basada en datos relevados en las encuestas a residentes del Barrio Valle Grande. Se observa una cobertura total en servicios críticos (agua, cloacas, electricidad y recolección de residuos), mientras que el acceso a gas natural e internet presenta una leve reducción, alcanzando al 89,5% de la población.

- **Nivel Educativo y Situación Laboral**

Uno de los hallazgos del relevamiento está vinculado con el nivel educativo (ver Tabla N°3 y Figura 3) y la situación laboral (ver Tabla N°4 y Figura 4) del barrio. El 47,4% de los adultos encuestados manifestó no haber finalizado los estudios secundarios, mientras que solo un 10,5% posee estudios superiores.

Esta realidad se traduce directamente en la situación laboral: el 47,4% de la población encuestada se encuentra desempleada o depende de trabajos informales, planes sociales y pensiones. Asimismo, se observa una predominancia del rol de “ama de casa” en mujeres, lo que evidencia una organización familiar tradicional y, en muchos casos, una dependencia económica estructural.

Estas condiciones pueden generar situaciones de vulnerabilidad que afectan la autoestima, las expectativas de futuro y la posibilidad de acceso a recursos simbólicos y materiales. Asimismo, la combinación de trayectorias educativas interrumpidas y condiciones laborales inestables configura contextos familiares atravesados por múltiples demandas, lo que puede incidir en las dinámicas cotidianas de convivencia y en las formas de acompañamiento a niños y adolescentes.

Tabla 3

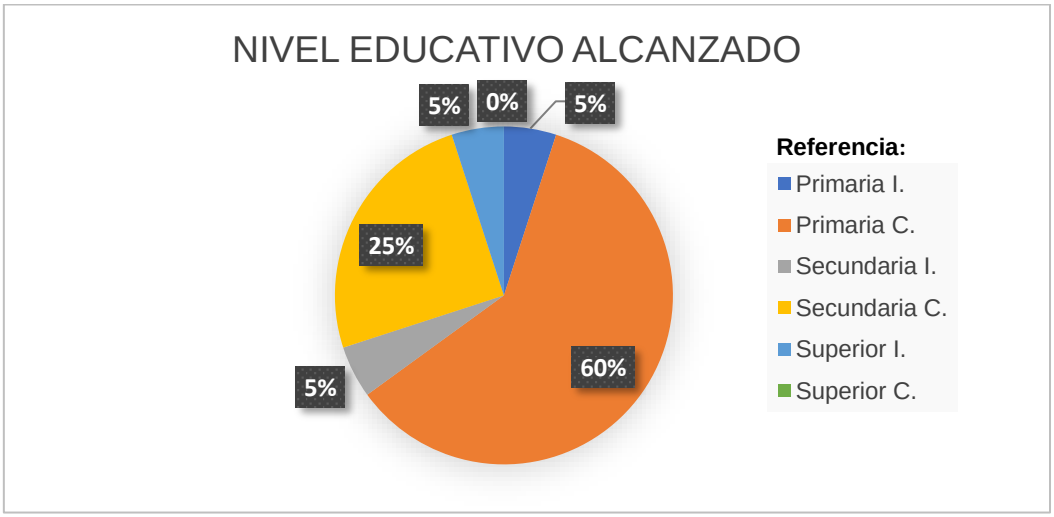
Nivel educativo alcanzado

Nivel Educativo	**Frecuencia (f)**	**Porcentaje (%)**
Primaria Incompleta	1	5
Primaria Completa	12	60
Secundaria Incompleta	1	5
Secundaria Completa	5	25
Superior Incompleto	1	5
Superior Completo	0	0
Total	**20**	**100**

Nota. Datos obtenidos a partir de encuestas administradas a los residentes del Barrio Valle Grande (2025).

Figura 3

Nivel educativo alcanzado



Nota. Elaboración propia basada en los datos recolectados durante las encuestas realizadas a los residentes del Barrio Valle Grande. Los resultados indican que más de la mitad de la población de referencia (60%) posee estudios secundarios incompletos.

Tabla N° 4

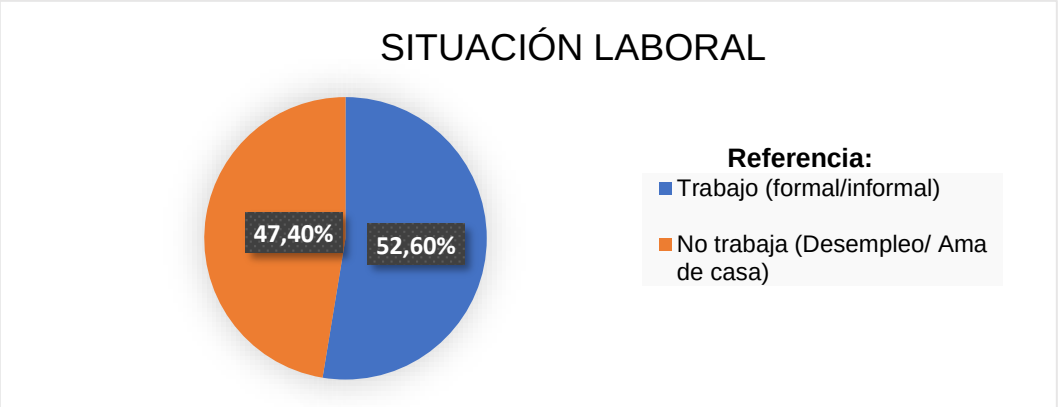
Situación laboral

Condición Laboral	**Porcentaje (%)**
Trabaja (Formal / Informal)	52,6%
No trabaja (Desempleo / Ama de casa)	47,4%
Total	**100%**

Nota. Datos obtenidos a partir de encuestas administradas a los residentes del Barrio Valle Grande (2025).

Figura 4

Situación laboral



Nota. Elaboración propia basada en los datos recolectados durante las encuestas realizadas a los residentes del Barrio Valle Grande. Los resultados muestran una distribución casi equitativa entre quienes poseen una ocupación (52,6%) y aquellos que se encuentran fuera del mercado laboral (47,4%).

- **Salud y Hábitos de Recreación**

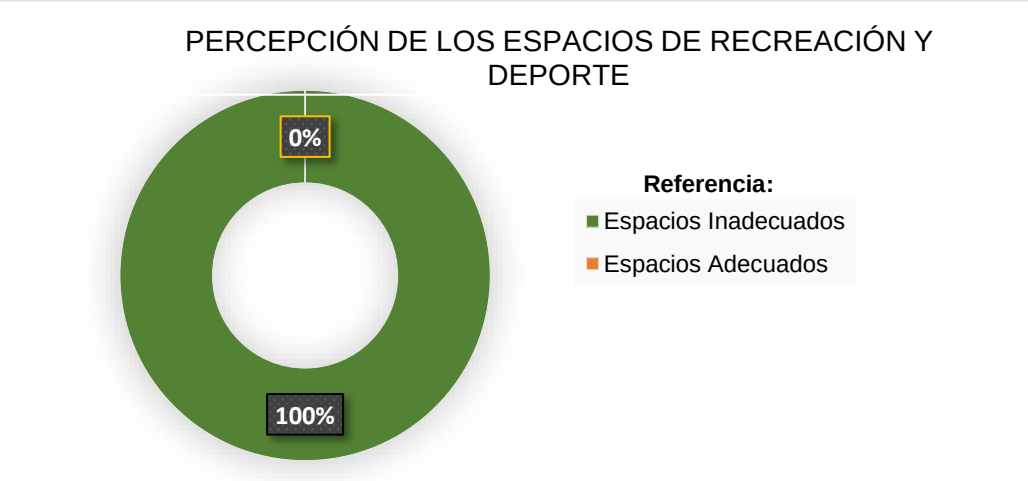
En relación con la salud, la mayoría de los residentes depende exclusivamente del sistema público, asistiendo al CAPS Valle Grande para controles médicos. Esto refleja la centralidad de dicha institución como referente sanitario, pero también evidencia la ausencia de cobertura privada en gran parte de la población.

Por otro lado, el 100% de los encuestados coincidió en que los niños y adolescentes no cuentan con lugares adecuados para el esparcimiento o el deporte (ver figura 5), señalando que la plaza cercana se encuentra deteriorada.

Esta carencia de espacios recreativos no solo limita las oportunidades de actividad física, sino que también reduce los contextos de socialización positiva, fundamentales para el desarrollo de habilidades sociales. En este sentido, la ausencia de estos espacios puede favorecer la permanencia en entornos familiares conflictivos o la exposición a conductas de riesgo, reforzando la importancia de intervenciones dentro del ámbito escolar.

Figura 5

Percepción de los espacios de recreación y deporte



Nota. Elaboración propia basada en los datos recolectados durante las encuestas realizadas a los residentes del Barrio Valle Grande. El gráfico refleja una unanimidad absoluta (100%) respecto a la carencia de infraestructura recreativa adecuada en el Barrio Valle Grande, señalando el deterioro de la plaza local.

- **Problemáticas y Fortalezas Comunitarias**

Al indagar sobre la percepción de la realidad barrial, los vecinos identificaron con claridad los factores que generan inseguridad y tensión (Ver Tabla N° 5 y Figura 6):

→ Inseguridad y robos (56,8%): Es la mayor preocupación, vinculada a la falta de iluminación y vigilancia.

→ Adicciones y consumo problemático (22,7%): Se percibe como una problemática transversal que afecta incluso a menores de edad.

→ Negligencia familiar y violencia (15,9%): Se mencionan peleas frecuentes y falta de contención en algunos hogares.

Desde una perspectiva psicosocial, estas problemáticas configuran un contexto de vulnerabilidad que impacta directamente en la vida cotidiana de los adolescentes, generando sentimientos de inseguridad, naturalización de la violencia y dificultades en la construcción de vínculos saludables. Particularmente, el consumo problemático en edades tempranas se presenta como un factor de riesgo significativo en el desarrollo emocional y conductual.

No obstante, los encuestados también reconocieron fortalezas dentro de la comunidad (ver Tabla N° 6 y Figura 7), destacándose el compromiso y la participación de ciertos sectores (28,6%), así como la unión vecinal frente a situaciones de necesidad (28,6%). Asimismo, se resalta el rol contenedor de la escuela (14,3%), posicionándola como un espacio central de referencia para niños y adolescentes.

Estas fortalezas constituyen factores protectores que pueden ser potenciados a través de intervenciones comunitarias, ya que favorecen la construcción de redes de apoyo, el sentido de pertenencia y el desarrollo de habilidades sociales en contextos adversos.

Tabla N° 5

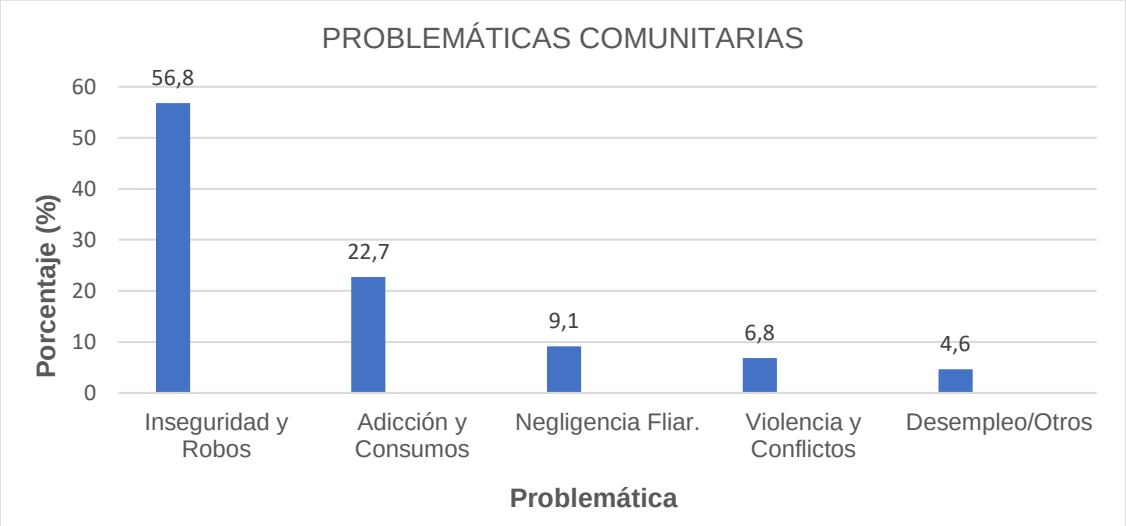
Problemáticas comunitarias

Problemática	Porcentaje (%)
Inseguridad y robos	56,8%
Adicciones y consumo	22,7%
Negligencia familiar	9,1%
Violencia y conflictos	6,8%
Desempleo / Otros	4,6%

Nota. Datos obtenidos a partir de encuestas administradas a los residentes del Barrio Valle Grande (2025).

Figura 6

Problemáticas comunitarias



Nota. Elaboración propia basada en los datos recolectados durante las encuestas realizadas a los residentes del Barrio Valle Grande. Se observa que la inseguridad y

los robos constituyen la preocupación principal 56,8% de la muestra, seguida por las adicciones (22,7%).

Tabla N° 6

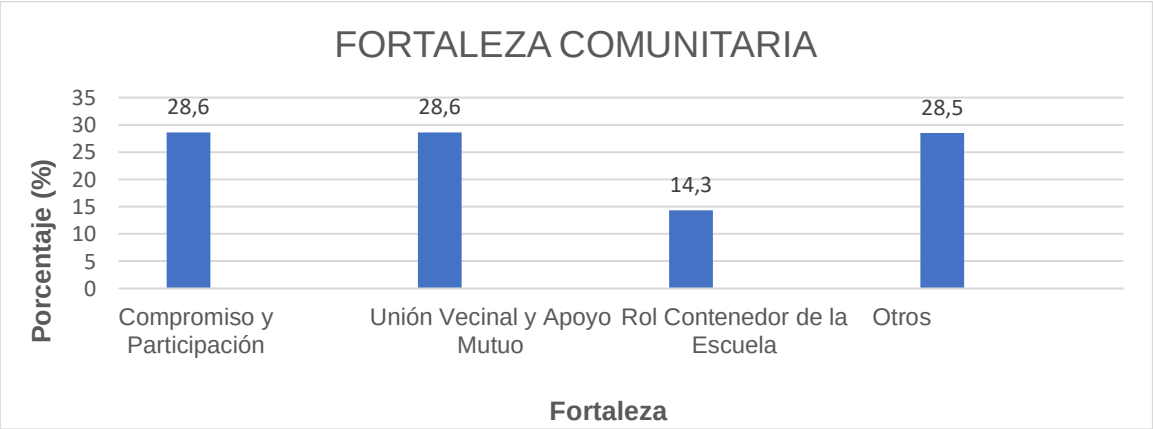
Fortaleza comunitaria

Fortaleza	Porcentaje (%)
Compromiso y Participación	28,6%
Unión Vecinal y apoyo mutuo	28,6%
Rol contenedor de la escuela	14,3%
Otros (vivienda)	28,5%

Nota. Datos obtenidos a partir de encuestas administradas a los residentes del Barrio Valle Grande (2025).

Figura 7

Fortaleza comunitaria



Nota. Elaboración propia basada en los datos recolectados durante las encuestas realizadas a los residentes del Barrio Valle Grande. Se destaca que el compromiso y

participación, como la unión vecinal y el apoyo mutuo son la fortaleza principal con un 28,6%.

3.4 Resultados de la Intervención Comunitaria: Taller "Conociéndonos y Valorándonos"

En este apartado se analizan las vivencias y datos recolectados durante la ejecución del taller, aplicado a una población total de 60 alumnos pertenecientes a los tres cursos de primer año (1°1, 1°2, 1°3) de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande. Los participantes se encuentran en un rango etario de entre 12 y 13 años. A continuación, se analizan los resultados obtenidos en cada instancia de la intervención, vinculándolos con los objetivos propuestos y la dinámica grupal observada.

3.4.1. Resultados de la actividad de Bienvenida

En la Actividad 1 (Bienvenida), se indagó sobre los saberes previos respecto a la autoestima, la empatía y la comunicación asertiva. Se observó una dificultad generalizada para definir estos conceptos; los alumnos no pudieron responder con precisión de qué se trataban.

Esta carencia inicial justificó la necesidad de la intervención para transformar estas nociones abstractas en experiencias vivenciales.

3.4.2. Resultados de la actividad de Presentación Lúdica

La Actividad 2 (Presentación Lúdica) permitió trabajar el autoconocimiento. Surgió una marcada diferencia de género: mientras los varones asociaron sus fortalezas a destrezas físicas y deportes, las mujeres se vincularon con actividades artísticas o domésticas (ver Tabla N°7).

Asimismo, se observó que gran parte de las alumnas presentó dificultades significativas para reconocer aspectos positivos en sí mismas. Frente a esta limitación en la introspección, el grupo de pares emergió como un recurso facilitador, ya que, en aquellos casos donde no lograban identificar cualidades propias, sus compañeros intervinieron activamente para señalarlas y ponerlas en valor, fortaleciendo el reconocimiento externo.

Esta actividad cumplió con el objetivo específico de fomentar la escucha activa y la participación, demostrando que el grupo puede funcionar como un "espejo" saludable que facilita el aprendizaje social cuando la subjetividad individual se encuentra debilitada.

Tabla N°7

Matriz de diferenciación de género en la autopercepción de cualidades.

Dimensión de Análisis	Hallazgos en Varones	Hallazgos en Mujeres
Áreas de Fortaleza	Predominio de destrezas físicas y competencias (fútbol, boxeo, velocidad).	Predominio de áreas creativas, domésticas o académicas (dibujo, baile, cocina, estudio).
Reconocimiento	Mayor facilidad para enunciar cualidades (aunque limitadas al plano físico).	Dificultad significativa para identificar virtudes propias; tendencia al silencio o la negación.
Rol del Grupo de Pares	Validación a través de la competencia o el juego.	Sostén y empoderamiento: Las compañeras "prestaron su voz" para nombrar las virtudes de las demás.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la intervención del taller "Conociéndonos y valorándonos".

3.4.3. Resultados de la actividad “Semáforo de las Emociones”

La Actividad 3 (“Semáforo de las Emociones”) fue el punto de mayor resonancia. Funcionó como un dispositivo de mediación simbólica que permitió a los adolescentes de los tres cursos realizar un proceso de externalización y nominación de estados internos.

En un contexto donde la respuesta habitual ante el conflicto tiende a la descarga motora o a la acción impulsiva, el ejercicio propició un espacio de demora entre la emoción y la acción. Los alumnos lograron traducir impulsos primarios en un lenguaje asertivo, favoreciendo la capacidad de introspección que inicialmente se presentaba como un obstáculo en el desarrollo del taller.

Si bien los alumnos lograron reflejar situaciones cotidianas y reflexionar sobre la necesidad de mejorar sus conductas, en el curso 1°1 se produjo un emergente crítico: un alumno expuso, mediante la burla, la ideación suicida de una compañera. Ante este hecho, que provocó el retiro de la alumna del aula, y se realizó una intervención inmediata centrada en la empatía y la red de apoyo, logrando que el alumno se disculpe y que la institución activara los protocolos de salud (CAPS y directivos).

Esta dinámica respondió directamente al objetivo específico de promover el reconocimiento de emociones propias y ajenas. La situación límite permitió trabajar la empatía desde una experiencia concreta, trascendiendo lo conceptual, y posicionándola como una herramienta fundamental para el cuidado mutuo dentro del ámbito escolar.

3.4.4. Resultados de la actividad “Fortalezas de nuestra aula”

La Actividad 4 (“Fortalezas de nuestra aula"), funcionó como un espacio de integración de los contenidos trabajados previamente, orientándose a la construcción de una imagen positiva tanto individual como grupal.

Para esta dinámica, se utilizó un recurso mediador: un afiche que exhibía un listado de características positivas y valores (como creativo/a, solidario/a, buen compañero/a, entre otros), el cual facilitó el proceso de identificación, especialmente en aquellos alumnos que previamente habían presentado dificultades para reconocer sus cualidades

Se observó que este recurso visual facilitó el proceso de identificación para aquellos alumnos que, en instancias anteriores de la intervención, habían manifestado dificultades para hallar sus virtudes. La disponibilidad de estas "etiquetas positivas" permitió que los adolescentes pudieran seleccionar y apropiarse de más de una característica, logrando una identificación múltiple que enriqueció su autoimagen.

La actividad cumplió con el objetivo específico de fomentar la participación asertiva, al brindar un marco de referencia (afiche), se redujo la ansiedad ante la exposición, permitiendo que los alumnos expresaran sus fortalezas con seguridad. También a través del pegado de las tarjetas y la posterior reflexión guiada, los alumnos pudieron reconocer cualidades personales y, al observar el mural completo, identificar las fortalezas de sus pares.

3.4.5. Resultados de la actividad de autoevaluación grupal

La Actividad 5 (Autoevaluación Grupal) constituyó el cierre formal del dispositivo de intervención, configurándose como un espacio de reflexión y metacognición grupal.

En esta instancia, los estudiantes pudieron expresar sus vivencias, aprendizajes y dificultades persistentes.

A través de preguntas disparadoras sobre qué les gustó y qué aprendieron, surgieron respuestas que evidencian la eficacia del taller (ver Tabla N°8) como espacio de escucha:

- Los alumnos destacaron especialmente la "actividad del semáforo" y el hecho de "poder hablar ". Esto refleja una demanda latente de espacios de expresión emocional que la institución educativa no siempre logra cubrir.
- Los grupos mencionaron haber aprendido sobre empatía, autoestima y comunicación, logrando identificar aspectos positivos en su dinámica cotidiana como la "diversión", la "alegría" y el "compañerismo".
- Se evidenció una capacidad de autocrítica significativa, expresada en frases como “nos peleamos mucho” o “hay faltas de respeto”, lo que da cuenta de una toma de conciencia respecto a las dificultades vinculares.

La autoevaluación funcionó como el cierre del círculo de los objetivos planteados (ver Tabla N°8). Al pedirles que evaluaran el taller, se les posicionó como sujetos activos de su propio proceso, permitiendo que expresen y comuniquen lo vivido durante el taller.

Tabla N°8

Matriz de Evaluación de Impacto del Taller "Conociéndonos y Valorándonos"

Objetivo Específico	Variable / Indicador	Emergentes de la Autoevaluación	Logro Alcanzado
OE 1: Promover el reconocimiento	**Promoción:** Reflexión a partir de las	"Aprendimos sobre el semáforo de las emociones", "Conocer	Alto: Los alumnos lograron nombrar emociones

de emociones propias y ajenas.	actividades propuestas sobre la importancia del sentir.	más de nosotros mismos", "Autoestima".	específicas y vincularlas a su experiencia.
OE 2: Fomentar la escucha activa y participación asertiva.	**Agente de cambio:** Necesidad de modificar situaciones conflictivas	"Podríamos mejorar el respeto y la escucha", "Llevarnos mejor y ayudarnos entre todos", " tener más empatía".	En Proceso: Identifican la falta de escucha como problema y proponen el "respeto" como solución colectiva.
OE 3: Analizar el rol del Psicólogo Social y el desempeño.	**Rol:** asistencia, compromiso y reflexión crítica sobre la práctica.	"Nos gustó que nos escucharan", "Queremos que vuelvan"	Satisfactorio: La aceptación del taller y el pedido de continuidad validan el rol de facilitador del profesional.

Nota. Elaboración propia a partir de los datos recolectados en la intervención del taller "Conociéndonos y valorándonos".

Del análisis integral de la Tabla N° 8, se desprende una correlación positiva entre los objetivos planteados y los emergentes recolectados en el territorio. En relación al fortalecimiento de las habilidades sociales, se observa que los indicadores de 'Promoción' y 'Agentes de cambio' se manifestaron mediante la capacidad de los alumnos para identificar emociones y proponer valores de convivencia como el respeto y la escucha activa para resolver conflictos cotidianos. Asimismo, el cumplimiento del indicador relativo al 'Rol' se ve reflejado en la alta adhesión a las propuestas y el compromiso afectivo mostrado hacia la figura del practicante. Si bien

la modificación de conductas disruptivas se sitúa como un logro 'en proceso' debido a su naturaleza compleja y procesual, la validación grupal de las técnicas implementadas —como el semáforo de las emociones— confirma que el taller funcionó como un dispositivo eficaz de subjetivación y participación asertiva en el contexto escolar del Barrio Valle Grande."

3.5 Resultados del registro de observación grupal (ver Anexo N°7)

El registro de observación grupal fue aplicado en tres cursos de primer año de la Escuela Secundaria del Barrio Valle Grande (1°1, 1°2 y 1°3), con el objetivo de relevar aspectos vinculados a la participación, la autoestima, la comunicación asertiva, la empatía y la cohesión grupal, en relación con el desarrollo de habilidades sociales en los adolescentes.

El análisis de los datos obtenidos no se orienta a una comparación cuantitativa entre los cursos, sino a la identificación de tendencias comunes en función de las dimensiones evaluadas, en concordancia con los objetivos de la intervención. No obstante, se consideran las particularidades de cada grupo, las cuales permiten enriquecer la comprensión de las dinámicas observadas.

En relación con la **participación**, se registró un nivel predominantemente medio en los tres cursos, con variaciones en función de la predisposición inicial de los grupos. En el curso 1°2 se evidenció una actitud inicial defensiva, que fue modificándose favorablemente a lo largo del taller, mientras que en 1°1 la participación fue sostenida desde el inicio. Por su parte, en 1°3 se observaron mayores dificultades en el compromiso con las actividades, con menor interés general. En los tres grupos se identificó una participación no equitativa, con mayor protagonismo de los varones en las intervenciones.

Respecto a la **autoestima**, se observaron dificultades en la seguridad para expresarse en grupo y en el reconocimiento de fortalezas personales, especialmente en las estudiantes mujeres. En términos generales, los adolescentes presentaron limitaciones en el autoconocimiento, evidenciadas en la resistencia o dificultad para participar en actividades de introspección y autoevaluación. Si bien en algunos casos se logró mayor apertura a lo largo del taller, esta dimensión se mantuvo en niveles medios con tendencia a bajo.

En cuanto a la **comunicación asertiva**, los resultados evidencian un predominio de niveles bajos en los tres cursos. Se observaron dificultades para expresar ideas de manera clara y respetuosa, así como escaso respeto por los turnos de habla y por las opiniones de los demás. Asimismo, fue frecuente el uso de lenguaje negativo, incluyendo burlas, insultos y descalificaciones entre pares. A su vez, se identificó que, si bien los estudiantes podían reconocer formas adecuadas de resolución de conflictos, tendían a reproducir conductas impulsivas o agresivas, priorizando respuestas violentas frente a situaciones de tensión.

En relación con la **empatía**, se registraron niveles medios, con presencia de escucha activa en determinados subgrupos, pero con dificultades en la comprensión emocional del otro y en la manifestación de apoyo frente a situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, se evidenciaron respuestas inadecuadas ante el malestar ajeno, como reacciones de burla o minimización, lo que da cuenta de limitaciones en la capacidad empática. Aunque a partir de las intervenciones realizadas durante los talleres, se generaron instancias de reflexión que favorecieron una mayor toma de conciencia en algunos casos.

En la dimensión de **cohesión grupal**, se observaron niveles medios, caracterizados por la existencia de cooperación dentro de subgrupos, pero con dificultades en la integración general del grupo. Se identificaron divisiones marcadas —principalmente

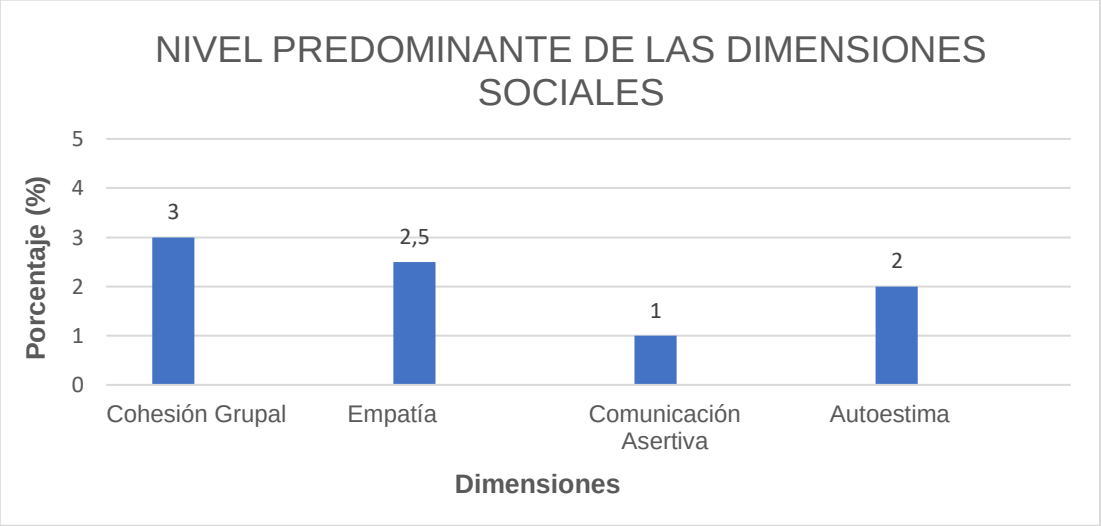
entre varones y mujeres— así como la presencia de estudiantes en situación de exclusión. La resolución de conflictos se presentó como un aspecto crítico, predominando modalidades poco adaptativas basadas en la confrontación.

A pesar de las dificultades señaladas, se observaron cambios positivos durante el desarrollo de los talleres, especialmente en la participación, la cooperación y la disposición al trabajo grupal. Las actividades lúdicas favorecieron el involucramiento de los estudiantes, aunque persistieron resistencias en aquellas que implicaban mayor nivel de introspección.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten identificar que las principales dificultades se vinculan con déficits en la comunicación asertiva, autoestima, empatía aspectos centrales en el desarrollo de habilidades sociales. Estos hallazgos se corresponden con los objetivos de la intervención propuesta, orientada al fortalecimiento de dichas competencias en el ámbito escolar.

Figura 8

Nivel predominante de las dimensiones sociales



Nota. Elaboración propia basada en los registros de observación participante realizados en los cursos 1°1, 1°2 y 1°3. Los niveles representan la tendencia común identificada: la Comunicación Asertiva presenta el nivel más crítico (Bajo), mientras que la Participación, la Empatía y la Cohesión se sitúan en niveles medios con necesidad de fortalecimiento.

3.6 Autoevaluación

Este apartado tiene como finalidad responder al cumplimiento del objetivo específico vinculado al rol del psicólogo social comunitario, enmarcado dentro de las prácticas profesionales.

A lo largo de la intervención desarrollada en la Escuela Secundaria del Barrio Valle Grande, se pudo comprender que el rol del psicólogo social comunitario trasciende la aplicación de técnicas, implicando un posicionamiento ético, crítico y comprometido con la realidad social. Dicho rol requiere la capacidad de escuchar con sensibilidad las demandas de la comunidad —tanto explícitas como implícitas—, así como traducir saberes psicológicos en herramientas accesibles y significativas para los sujetos con los que se trabaja.

En coherencia con los resultados expuestos, la intervención permitió evidenciar que las principales dificultades de los adolescentes se vinculaban con la comunicación asertiva, la empatía y la regulación emocional. En este sentido, el taller “Conociéndonos y Valorándonos” funcionó como un dispositivo que posibilitó la apertura de espacios de expresión, donde los alumnos pudieron poner en palabras sus emociones, reflexionar sobre sus vínculos y reconocerse a sí mismos y a los otros.

Desde el ejercicio del rol, se logró sostener una posición orientada a la facilitación de procesos grupales, promoviendo la participación activa y el intercambio entre pares. Esto implicó abandonar una lógica centrada en la transmisión de contenidos para dar

lugar a una construcción colectiva del conocimiento, en la cual los adolescentes pudieron apropiarse de los conceptos trabajados a partir de sus propias experiencias.

Asimismo, la práctica permitió reconocer la importancia del trabajo interdisciplinario e institucional. La articulación con la escuela y con los profesionales del CAPS resultó fundamental para el abordaje de situaciones complejas, evidenciando que la intervención comunitaria requiere de redes de sostén que exceden al profesional de manera individual.

La experiencia permitió comprender que el psicólogo comunitario no interviene desde un lugar de saber absoluto, sino que construye junto a la comunidad, reconociendo sus recursos, sus tiempos y sus potencialidades.

En conclusión, se considera que el objetivo específico fue alcanzado, en tanto se logró desempeñar el rol del psicólogo social comunitario desde una perspectiva situada, promoviendo espacios de participación, fortalecimiento de habilidades sociales y construcción de vínculos más saludables. La práctica se constituyó, así como una experiencia formativa que permitió integrar teoría y praxis, favoreciendo el desarrollo de una identidad profesional comprometida con la realidad social.

3.6.1 Fortalezas y debilidades

El análisis que se presenta a continuación surge de un proceso reflexivo sobre el propio desempeño durante la práctica profesional, permitiendo identificar tanto los recursos que facilitaron la intervención como aquellos aspectos que representaron desafíos.

Fortalezas:

- Compromiso y responsabilidad sostenidos a lo largo de toda la práctica.

- Capacidad para establecer vínculos empáticos con los distintos actores comunitarios.
- Habilidad para la escucha activa, favoreciendo espacios de expresión y contención.
- Respeto por la diversidad y por las singularidades de cada participante.
- Flexibilidad para adaptarse a las dinámicas del grupo y a los emergentes del contexto.
- Capacidad reflexiva para analizar críticamente las intervenciones realizadas.
- Sostenimiento del rol profesional desde una posición ética y respetuosa frente a los usuarios y al equipo interdisciplinario.

Debilidades:

- Inseguridad inicial respecto a los conocimientos y al posicionamiento en el rol profesional.
- Dificultad para sostener una posición de autoridad en ciertos momentos de coordinación grupal.
- Sensación de limitación frente a la complejidad de las problemáticas abordadas y la imposibilidad de generar cambios inmediatos.

La práctica permitió resignificar estas dificultades como parte del proceso de formación profesional, comprendiendo que el aprendizaje se construye en la experiencia y en la reflexión constante sobre la propia práctica. En este sentido, se pudo reconocer que el cambio en el ámbito comunitario no siempre se traduce en transformaciones visibles e inmediatas, sino que muchas veces se expresa en

pequeños movimientos vinculados a la escucha, el acompañamiento y la generación de espacios de confianza.

Finalmente, esta experiencia implicó no solo la adquisición de herramientas profesionales, sino también un proceso de transformación personal, donde se logró comprender que el ejercicio del rol comunitario requiere habitar la complejidad del entramado social con compromiso, sensibilidad y una mirada crítica orientada a la construcción colectiva.

CAPÍTULO IV

DISCUSIONES

En el presente capítulo, se expondrán las conclusiones generales obtenidas del Trabajo Integrador Final (TIF), elaborado en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) realizadas en el área de Psicología Social Comunitaria.

Se desarrollarán los principales aprendizajes adquiridos a lo largo del proceso, logrados mediante el análisis de los resultados obtenidos a través de los objetivos propuestos y el diagnóstico situacional inicial.

Asimismo, se incluirán propuestas y recomendaciones derivadas de la experiencia, con el propósito de fortalecer futuras intervenciones. Para concluir, se presentará una reflexión final sobre la relevancia del recorrido realizado.

4.1 Conclusiones generales

Las conclusiones se articularán en función de los objetivos planteados para el desarrollo del presente trabajo:

Objetivo general:

- Fortalecer habilidades sociales en alumnos de primer año que asisten a la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

Objetivos específicos:

- Promover el reconocimiento de emociones propias y ajenas en los alumnos de primer año que asisten a la escuela secundaria Barrio Valle Grande.
- Fomentar la escucha activa y participación asertiva en alumnos de primer año que asisten a la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

- Analizar las características del rol del psicólogo socio-comunitario y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

En la etapa de exploración, orientada a comprender las problemáticas sociales y la dinámica comunitaria presentes en el Barrio Valle Grande, resultó fundamental la implementación de diversas técnicas de recolección de información que permitieron realizar un abordaje integral de la realidad comunitaria. Entre ellas, se utilizaron la observación participante y no participante, las entrevistas semidirigidas a referentes institucionales y las encuestas administradas a los residentes del barrio. Estas herramientas posibilitaron la obtención de información significativa acerca de las condiciones sociales, vinculares y subjetivas que atraviesan a la comunidad, favoreciendo la construcción de un diagnóstico situacional-ambiental.

A partir del análisis de los datos recolectados, se identificó la presencia de diversas problemáticas sociales. Entre las principales situaciones relevadas se destacan la violencia, el consumo problemático de sustancias, la negligencia familiar y la fragilidad de las redes vinculares y comunitarias. Desde la perspectiva del paradigma de la complejidad, Jiménez (2017) señala que estos fenómenos psicosociales no pueden explicarse a partir de relaciones lineales de causa y efecto, sino que responden a la interacción multicausal de dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales en contextos de vulnerabilidad. Por consiguiente, estas problemáticas no solo inciden en las dinámicas familiares y sociales, sino que también impactan significativamente en los procesos de construcción subjetiva de los adolescentes, condicionando sus modos de vinculación, sus formas de comunicación y el desarrollo de recursos psicosociales para afrontar situaciones de vulnerabilidad.

En función de los hallazgos obtenidos durante el proceso diagnóstico, se diseñó una propuesta de intervención centrada en el fortalecimiento de habilidades sociales como

factor protector frente a contextos de riesgo psicosocial. Desde esta perspectiva, la intervención se articuló con los aportes de Sánchez Vidal (2017), quien plantea que la Psicología Social Comunitaria tiene como pilares fundamentales el desarrollo humano, la participación y el empoderamiento comunitario.

En este marco, el taller “Conociéndonos y Valorándonos” favoreció la construcción de un espacio grupal de contención y confianza, en el cual los jóvenes pudieron compartir experiencias, reflexionar acerca de sus modos de relacionarse y resignificar aspectos de su vida cotidiana. De este modo, la intervención no solo apuntó al desarrollo individual de habilidades sociales, sino también al fortalecimiento de los lazos comunitarios y al reconocimiento del grupo como un espacio de apoyo y pertenencia. Tal como sostiene Contini (2015), las habilidades sociales constituyen herramientas fundamentales para la inclusión social y el bienestar psicosocial durante la adolescencia, especialmente en contextos atravesados por situaciones de vulnerabilidad.

En relación con el primer objetivo específico, se constató, en una instancia inicial, una dificultad significativa por parte de los estudiantes para reconocer, identificar y conceptualizar sus propias emociones, así como para expresar de manera adecuada aquello que sentían frente a determinadas situaciones cotidianas. Esta limitación se manifestaba principalmente en respuestas impulsivas y dificultades para comunicar malestares. Esta realidad coincide con los planteamientos de Seoane (2015) y Sierra (2025) sobre el proceso adolescente, entendido como una etapa signada por una marcada labilidad afectiva, impulsividad y una intensa agitación interna producto del despertar pulsional y la metamorfosis subjetiva, donde el joven suele explorar los límites mediante la acción antes que a través de la palabra. Bajo este enfoque, las dificultades observadas en los estudiantes no deben interpretarse como meras

conductas problemáticas, sino como manifestaciones de las transformaciones identitarias propias de este momento evolutivo.

A partir de las distintas actividades implementadas, fue posible promover progresivamente una mayor identificación emocional y un espacio de reflexión personal y colectiva. En particular, la actividad “Semáforo de las emociones” favoreció que los estudiantes pudieran reconocer estados emocionales, asociarlos con experiencias concretas y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones frente a situaciones conflictivas o de tensión. Asimismo, la propuesta permitió trabajar la importancia de detenerse, pensar y regular las respuestas antes de actuar impulsivamente. Se observó, en consecuencia, un avance significativo en la capacidad de los participantes para expresar sus emociones de manera más consciente, identificando alternativas de respuesta más adecuadas y favoreciendo procesos de autorregulación emocional.

De este modo, se puso de manifiesto la multidimensionalidad de las habilidades sociales. Al respecto, González y Molero (2022) sostienen que estas destrezas no son aisladas, sino que involucran e integran componentes cognitivos, emocionales y motores, dimensiones que en la actividad se articularon al ligar el reconocimiento del estado interno con la reflexión sobre sus consecuencias.

En relación con el segundo objetivo específico, se buscó promover la escucha activa y la participación asertiva mediante actividades lúdicas, grupales y espacios de intercambio reflexivo. En los momentos iniciales, se observaron diversas dificultades en la interacción entre los estudiantes, manifestadas principalmente en interrupciones constantes, utilización de lenguaje agresivo y dificultades para respetar los turnos de palabra. Estas conductas incidían de manera directa en los bajos niveles de comunicación asertiva presentes dentro del grupo, generando situaciones de conflicto y obstáculos para el desarrollo de vínculos interpersonales saludables.

Durante el transcurso de las dinámicas, se detectó una marcada dificultad en varios estudiantes para reconocer cualidades positivas en sí mismos y expresar aspectos valorativos de su propia persona. Esta situación se evidenció con mayor intensidad en las mujeres, quienes tendían a buscar validación en el grupo de pares y necesitaban del reconocimiento externo como sostén para poder identificar características positivas propias. Al respecto, Silva-Escorcia y Mejía-Pérez (2015), sostienen que durante la adolescencia la autoestima se encuentra fuertemente influenciada por la aceptación social y el reconocimiento grupal, funcionando el par como un espejo identitario fundamental.

No obstante, a medida que avanzó el proceso de intervención, el dispositivo fue favoreciendo progresivamente mayores niveles de participación, confianza y apertura. El taller comenzó a configurarse como un espacio de escucha, contención y reconocimiento mutuo, donde los participantes pudieron expresar opiniones, emociones y experiencias personales en un clima más respetuoso y colaborativo. Si bien persistieron ciertas dinámicas de burla, descalificación y dificultades en la regulación de algunos intercambios, resultó significativo que, a partir de las actividades realizadas, los propios estudiantes pudieran reconocer dichas problemáticas y proponer colectivamente el respeto y la escucha como herramientas necesarias para mejorar la convivencia áulica y los vínculos entre pares. De este modo, se evidencia cómo la empatía, el seguimiento de normas y la comunicación efectiva no operan de forma aislada, sino que se retroalimentan recíprocamente para reconfigurar el clima escolar y transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje vincular (Pérez et al., 2017).

En referencia al tercer objetivo específico, abocado al rol del psicólogo socio-comunitario, la práctica permitió vivenciar que este desempeño no es solo asistencial, sino que implica un posicionamiento ético, crítico y comprometido con la realidad

social de la comunidad. En este sentido, la experiencia permitió tomar los aportes de Sánchez Vidal (2017), quien plantea que el psicólogo comunitario debe actuar como un facilitador y dinamizador de procesos colectivos, promoviendo la participación activa y evitando posicionamientos verticalistas o tecnocráticos. Del mismo modo, la práctica se vinculó con la perspectiva de la Psicología de la Liberación de Martín-Baró (como se citó en Bonilla, 2020), entendiendo al profesional como un agente comprometido con la transformación social y el fortalecimiento de las redes comunitarias desde y con la propia comunidad, partiendo de sus recursos y necesidades.

Asimismo, se comprobó la importancia de sostener una actitud flexible y una escucha abierta frente a los emergentes surgidos durante las intervenciones. En este sentido, la articulación entre la escuela y el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) resultó fundamental para fortalecer el trabajo en red y favorecer un abordaje integral de las problemáticas identificadas.

En conclusión, el presente Trabajo Integrador Final permitió evidenciar que el fortalecimiento de habilidades sociales en adolescentes insertos en contextos de vulnerabilidad constituye una estrategia clave para promover procesos de subjetivación más saludables y vínculos interpersonales más respetuosos. A partir del diagnóstico situacional y de la implementación del dispositivo grupal, se logró avanzar en el reconocimiento emocional, la escucha activa y la participación asertiva, aunque persistieron ciertas dificultades propias de la etapa evolutiva y del contexto socio comunitario. Además, la experiencia posibilitó una reflexión crítica sobre el rol del psicólogo socio-comunitario, destacando la importancia de una intervención situada, flexible y articulada con las redes institucionales.

4.2 Recomendaciones y propuestas

A partir del desarrollo del presente Trabajo Integrador Final, de los resultados obtenidos y de la experiencia adquirida durante las Prácticas Profesionales Supervisadas, se considera pertinente formular una serie de recomendaciones orientadas al fortalecimiento de futuras intervenciones comunitarias e institucionales con adolescentes en contextos de vulnerabilidad social.

Las propuestas presentadas a continuación surgen de las problemáticas identificadas durante el proceso de exploración e intervención, particularmente aquellas vinculadas a la violencia, el consumo problemático de sustancias, la fragilidad de los vínculos y las dificultades en las habilidades sociales.

A partir de lo expuesto, se considera pertinente recomendar:

- **Implementar talleres sistemáticos de educación emocional:** Institucionalizar espacios de reflexión similares al taller realizado, de modo que el desarrollo de habilidades sociales no sea una intervención aislada sino parte de la currícula escolar.
- **Fortalecer el trabajo intersectorial entre Escuela y CAPS:** Promover instancias de articulación y trabajo conjunto entre ambas instituciones para el abordaje integral de problemáticas vinculadas a la salud mental, los consumos problemáticos y las situaciones de vulnerabilidad detectadas en el ámbito escolar.
- **Diseñar espacios de encuentro y acompañamiento para familias:** Fomentar la participación activa de los adultos significativos mediante talleres sobre temáticas de su interés y necesidades emergentes. Esto permitirá trabajar en el fortalecimiento de pautas de crianza, la comunicación asertiva y el

acompañamiento emocional, atendiendo directamente a las dificultades vinculares y situaciones de negligencia identificadas durante el diagnóstico comunitario.

- **Recuperar y revalorizar los espacios públicos comunitarios:** Promover proyectos comunitarios para la reparación de plazas y áreas recreativas, disminuyendo así la sensación de inseguridad y ofreciendo alternativas saludables de socialización y participación comunitaria.
- **Capacitar al personal escolar en mediación de conflictos:** Brindar herramientas al cuerpo docente y preceptores para abordar los conflictos de manera adecuada.
- **Institucionalizar espacios de convivencia escolar:** Generar dispositivos y asambleas periódicas donde los estudiantes puedan expresar libremente sus preocupaciones, conflictos, emociones y dificultades vinculares, promoviendo el protagonismo juvenil en la construcción de los acuerdos de convivencia.
- **Implementar un dispositivo de acompañamiento para alumnos ingresantes:** Diseñar un programa específico de tutoría o recepción que facilite la transición y adaptación a la escuela secundaria, promoviendo la integración grupal, el sentido de pertenencia y el fortalecimiento temprano de los vínculos entre pares.
- **Desarrollar acciones continuas de prevención y promoción de la salud mental:** Realizar campañas preventivas y jornadas comunitarias enfocadas de manera integral en el cuidado de la salud mental, abordando ejes críticos como la autoestima, la prevención de las violencias y la prevención del suicidio adolescente.

Finalmente, resulta importante destacar que el fortalecimiento de las habilidades sociales en adolescentes es una responsabilidad compartida. Una comunidad unida,

capaz de comunicarse de manera asertiva y empática, constituye la red de apoyo más sólida para disminuir los factores de riesgo y promover un ambiente de bienestar integral para sus jóvenes.

4.3 Reflexión final

El trabajo permitió reflexionar sobre la importancia de generar espacios donde la palabra circule y los sujetos puedan reconocerse a sí mismos y a los otros desde nuevas perspectivas. En contextos atravesados por la vulnerabilidad, donde muchas veces predominan el conflicto, la indiferencia o el silencio, habilitar la escucha y el encuentro se constituye como un acto profundamente transformador.

Trabajar en el fortalecimiento de habilidades sociales no implica únicamente enseñar modos adecuados de vinculación, sino acompañar procesos en los que los adolescentes puedan construir nuevas formas de estar con otros, reconociéndose como sujetos valiosos dentro de una trama social que los sostenga.

En este sentido, la intervención no solo dejó aprendizajes en los participantes, sino también en la propia práctica profesional y humana, lo que reafirma que el cambio social no se produce desde acciones aisladas, sino desde procesos colectivos, sostenidos y comprometidos con la realidad de cada comunidad.

“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo. Porque, al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos, y el vínculo es el abrazo que nos salva del naufragio”. — Eduardo Galeano

REFERENCIAS

Bergonzi, A. S. (2017). *La cultura de la delgadez y la autovaloración de la imagen corporal en adolescentes de 16 a 18 años del colegio secundario I.P.B. de Berrotarán* [Tesis de licenciatura, Universidad Siglo 21]. Repositorio Institucional Universidad Siglo 21. https://repositorio.21.edu.ar/server/api/core/bitstreams/05c94870-e0df-459d-93e9-c827ae347616/content

Bonilla, D. (2020). *Psicología Latinoamericana y Psicología Social Comunitaria*. Fundación Universitaria del Área Andina.

Carpena, A. (2016). *La empatía es posible: Educación emocional para una sociedad empática*. Desclée De Brouwer.

Contini, E. N. (2015). Agresividad y habilidades sociales en la adolescencia. Una aproximación conceptual. *Psicodebate, 15*(2), 31-54. https://doi.org/10.18682/pd.v15i2.545

Corrales Pérez, A., Quijano León, N. K., y Góngora Coronado, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 22*(1), 58-65. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29251161005

Feixa Pàmpols, C. (2020). Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *Revista Española de Sociología (RES), 29*(3), 11-26. https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72

González Moreno, A., y Molero Jurado, M. M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología, 15*(1), 1-12. https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15101

Hornstein, L. (2016). *Autoestima e identidad: Narcisismo y valores sociales*. Fondo de Cultura Económica (FCE).

Miller, J.-A. (2015). *En dirección a la adolescencia*. Instituto Psicoanalítico del Niño. [Documento presentado en la Jornada del Instituto psicoanalítico del niño].

Molina-Cusme, J. J., & Espinosa-Cevallos, P. A. (2022). Comunicación asertiva y familia. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 518-530

Montero, M. (2021). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos* (Ed. actualizada). Paidós.

Moraes, S. P. (2022). As contribuições da psicanálise de Aberastury, Knobel e Winnicott para a psicopedagogia do adolescente. *Revista Acervo Educacional, 4*, e10014. https://doi.org/10.25248/rae.e10014.2022

Moral Jiménez, M. V. (2017). Conceptos básicos del paradigma de la complejidad aplicados a la cuestión del método en psicología social. *Summa Psicológica UST*, *14*(1), 12-22.

Panesso Giraldo, K., & Arango Holguín, M. J. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(1), 1–18.

Pérez, A. C., León, N. K. Q., & Coronado, E. A. G. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, *22*(1), 58–65.

Quehacer Comunitario. (2015). *Cuadernos de psicología social comunitaria*. Universidad Nacional de San Luis.

Ruiz Ahuanari, M. (2020). *La autoestima*. Universidad Científica del Perú.

Sánchez Vidal, A. (2017). *Psicología Comunitaria: Definición y bases teóricas: comunidad, desarrollo humano y empoderamiento*. Universidad de Barcelona.

Seoane, A. (2015). *Adolescencia y conductas de riesgo* [Trabajo Final de Grado, Universidad de la República]. Repositorio Institucional de la Facultad de Psicología.

Sierra, N. A. (2025). Adolescencia, subjetividad y contexto socio-cultural. *Argonautas: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, *15*.

Silva-Escorcia, I., & Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241–256. https://doi.org/10.15359/ree.19-1.13

APÉNDICE

ANEXO N°1: Encuesta Anónima administrada a los residentes del Barrio Valle Grande

Sexo:

- Femenino
- Masculino

1. ¿Qué edad tiene?

2. ¿A qué se dedica?

3. Nivel de estudio:
   - Primario
   - Secundario
   - Terciario
   - Universitario
   - Ninguno.

4. ¿Con quién vive?

5. ¿Podría describirnos cómo es su vivienda? ¿cuál es el tipo de material de construcción de la misma? ¿cuántas habitaciones tiene, sin contar baño y cocina?

6. Cuenta con servicio en su vivienda tales como:
   - Agua potable
   - Gas

- Internet
- Luz
- Cloacas
- Recolección de residuos
- Red telefónica
- Todas las anteriores.

7. ¿Qué tipos de alimentos consume con mayor frecuencia?
    - Carnes
    - Lácteos
    - Cereales
    - Legumbres
    - Frutas
    - Verduras
    - Otros. ¿Cuáles?

8. ¿Cómo clasificaría su alimentación?
    - Insuficiente
    - Suficiente y/o equilibrada

9. ¿Hay desnutrición u obesidad en su zona? Ya sea de niños, adolescentes y adultos.
    - Si
    - No

10. ¿Hace cuánto vive en la comunidad?

11. ¿Podría decirnos que caracteriza a esta comunidad?

12. ¿Se realizan actividades en la comunidad? ¿Cuáles? ¿asisten?

13. ¿Niños y adolescentes, tienen lugares de esparcimiento y deporte?
    - Si
    - No
    - ¿Cuáles?

14. ¿Existe trabajo infantil en esta zona?
    - Si
    - No
    - ¿Cuáles?

15. ¿Hay buena relación entre vecinos?
    - Si
    - No
    - ¿por qué no?

16. ¿Tuvo algún problema en la comunidad?
    - Si
    - No
    - ¿Cuál/es?

17. ¿Cuál es la principal problemática que presenta la comunidad?

18. ¿Se han buscado soluciones?
    - Si
    - No
    - ¿Tiene alguna sugerencia?

19. ¿Acude al centro de salud?

20. ¿En qué casos asiste?

21. ¿Con qué frecuencia?

22 ¿Cuenta con cobertura de obra social, seguro de trabajo, seguro de vida, entre otros?

23. ¿Conoce todos los servicios que ofrece el centro de Salud?

24. ¿Se encuentra conforme con los servicios brindados?
    - Si
    - No
    - ¿Por qué no?

ANEXO N°2: Entrevista administrada a la directora de la escuela secundaria Valle Grande

- Nombre
- ¿Hace cuántos años trabaja en esta institución?
- ¿Qué características particulares tiene la escuela por estar inserta en este barrio?
- ¿Cómo describiría el vínculo entre la escuela y la comunidad barrial?
- ¿Qué desafíos sociales y comunitarios se reflejan en la dinámica escolar?
- ¿Qué problemáticas o necesidades observa con mayor frecuencia en los adolescentes del barrio? ¿Cómo abordan estas problemáticas?
- ¿Suelen participar las familias en la vida escolar? ¿De qué forma?
- ¿Crees que la escuela cumple funciones que van más allá de lo académico?
- ¿De qué manera la institución acompaña situaciones de vulnerabilidad como violencia, consumos problemáticos o deserción escolar?
- ¿Cuentan con equipo interdisciplinar de profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la institución hoy?
- ¿Qué transformaciones le gustaría ver en la relación escuela-comunidad en los próximos años?
- ¿Se realizan habitualmente talleres o programas que favorezcan al desarrollo integral del alumno? (talleres de ESI, emociones, salud, etc.)

ANEXO N°3: Entrevista administrada al preceptor de primer año de la escuela secundaria Valle Grande

- Nombre
- ¿Hace cuántos años trabaja en esta institución?
- ¿Cómo consideraría su vínculo con los estudiantes? ¿Qué estrategias usas para generar confianza con ellos?
- ¿Cómo interviene cuando observa a un alumno con dificultades emocionales, de conducta o de integración social?
- ¿Qué características particulares tiene la escuela por estar inserta en este barrio? ¿Qué desafíos sociales y comunitarios se reflejan en la dinámica escolar?
- ¿Qué problemáticas o necesidades observa con mayor frecuencia en los adolescentes del barrio? ¿Cómo abordan estas problemáticas?
- ¿Crees que la escuela cumple funciones que van más allá de lo académico?
- ¿De qué manera la institución acompaña situaciones de vulnerabilidad como violencia, consumos problemáticos o deserción escolar?
- ¿Qué señales o indicadores soles tener en cuenta para detectar que un estudiante puede estar atravesando un malestar emocional?
- ¿Se realizan habitualmente talleres o programas que favorezcan al desarrollo integral del alumno? (talleres de ESI, emociones, salud, etc.)

ANEXO N°4: Entrevista administrada a la psicóloga social

- Nombre o presentación personal
- ¿Hace cuánto trabaja en el Centro de Salud?
- ¿Qué diferencia encuentra entre la labor en un CAPS y otros dispositivos de salud mental?
- ¿Cuáles son las principales actividades de su profesión?
- ¿Cuál es el espacio geográfico con el que se trabaja? Es decir, ¿Se realiza por zonas, barrios establecidos o un radar delimitado?
- ¿Qué características particulares tiene el barrio valle grande? (Debilidades y fortalezas)
- ¿Cómo llegan las personas/familias al centro de salud? ¿Por qué asisten? ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes en la comunidad?
- ¿Asisten voluntariamente o hay casos en donde se planifican visitas domiciliarias? En tal situación, ¿qué profesionales los asisten?
- ¿Qué estrategias emplea para trabajar con dichas problemáticas? ¿Sobre qué interviene?
- ¿Qué aspectos se tratan de fortalecer?
- ¿Qué herramientas o enfoques usas más en tu práctica cotidiana?
- En caso de una problemática social, como, por ejemplo: violencia, abuso, drogadicción, etc. ¿Cómo se lleva a cabo el plan de intervención?

- En caso de que en la comunidad se presente un caso puntual de un trastorno mental, ¿Cómo debe intervenir un psicólogo social?
- ¿Cuáles son los prejuicios o actitudes por parte de la comunidad frente a su trabajo?
- ¿Se realizan con frecuencia talleres de prevención en relación con las problemáticas frecuentes de una comunidad?
- ¿Trabajan en conjunto con otros profesionales o instituciones? ¿Cuáles son los otros profesionales con lo que más interactúa? ¿Y cuáles organismos?
- Dentro del centro, entre los profesionales que lo conforman, ¿Se reúnen todos para mantener conversaciones respecto de algún tema en partícula de la institución o de los pacientes?
- ¿Cuáles son las limitaciones que encuentra en su rol profesional?
- ¿Qué fue lo más significativo o transformador que viviste en tu experiencia como psicóloga social?

ANEXO N°5: Entrevista administrada a la trabajadora social

- ¿Cuáles son las principales actividades de su profesión?
- ¿Cuáles son las horas o la carga horaria que demanda su trabajo?
- ¿Con qué profesión tiene más relación o necesidad?
- ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes que se encuentran en su zona?
- ¿Cuál es la actitud de la comunidad ante su profesión?
- ¿Cuáles son los prejuicios que cree que tiene la comunidad acerca de su trabajo?
- ¿Con qué frecuencia supervisan la zona o mantienen contacto con la comunidad?
- ¿Cuántas zonas, barrios, espacios o instituciones tiene a su cargo?
- ¿Cuáles son las limitaciones que se le presentan de estilo legal, moral o social?
- ¿Cuáles son los aportes que creen más necesarios/importantes para esta comunidad?
- ¿Cómo se abordan las situaciones problemáticas como adicciones y violencia?
- ¿Qué grupos poblacionales presentan mayores problemáticas (niños, adolescentes, adultos mayores, etc.)

ANEXO N°6: Entrevista administrada al oficial de policía

- Nombre
- ¿Hace cuánto trabaja en esta comisaría?
- ¿Cuáles son las principales actividades de su profesión?
- ¿Cuál es la actitud de la comunidad ante su profesión? ¿Qué prejuicios piensan que tiene la comunidad hacia ustedes y su trabajo?
- Desde su experiencia, ¿Cuáles son las principales problemáticas sociales y de seguridad que hay en el barrio?
- ¿Cuál es la demanda más frecuente? ¿Cómo se interviene?
- ¿Qué tipo de delitos o conflictos son más frecuentes?
- ¿Existen zonas donde hay mayores conflictos? ¿Por qué cree que sucede?
- ¿Qué acciones o políticas consideras que deberían realizarse para promover un cambio?
- ¿Qué limitaciones tanto legales, sociales, morales se presentan en su trabajo?
- ¿Piensa que los agentes de seguridad están formados correctamente para abordar las problemáticas de salud mental? Por ejemplo: Suicidio.
- ¿Cuáles son los aportes que cree que necesita la comunidad ante las diferentes problemáticas que presentan?
- ¿Con qué profesión, fuera del ámbito policial, tiene más relación?
- ¿Se realizan “mesas” interdisciplinarias? ¿Con qué frecuencia?

ANEXO N°7: Registro de observación grupal

Fecha:_____

Hora:_____

Curso:_____

Marca con ✔ en la escala que consideres más adecuada para el grupo en cada momento del taller.

DIMENSIÓN	INDICADOR	BAJO	MEDIO	ALTO	COMENTARIOS / EJEMPLOS
PARTICIPACIÓN	Interés general y motivación				
	Nivel de participación en actividades				
	Participación equitativa entre los alumnos				
AUTOESTIMA	Seguridad al expresarse en grupo				
	Reconocimiento de fortalezas propias				
	Expresión de confianza ante actividades nuevas				
COMUNICACIÓN ASERTIVA	Claridad y coherencia al expresar ideas				
	Respeto por turnos y opiniones de otros				

	Uso de lenguaje positivo y constructivo				
EMPATÍA	Escucha activa entre pares				
	Capacidad de comprender emociones ajenas				
	Apoyo emocional entre compañeros				
COHESIÓN GRUPAL	Cooperación y trabajo en equipo				
	Resolución de conflictos				
	Clima de respeto y confianza				

OBSERVACIONES GENERALES DEL GRUPO

- Comportamientos destacables: _____
- Cambios durante el taller (inicio → desarrollo → cierre): _____
- Reacciones frente a dinámicas lúdicas: _____
- Otros aspectos relevantes: _____