



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**EL TUTOR PAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMO PROMOTOR DE LA
RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Arredondo Gil, Yanina Belén

San Juan, diciembre 2025



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**EL TUTOR PAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA COMO PROMOTOR DE LA
RESPONSABILIDAD SOCIAL**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

ARREDONDO GIL, Yanina Belén

Directora del Área: Esp. Rosana Salinas

Tutora Académica: Lic. María Josefina Bailón

San Juan, diciembre 2025

Índice

Introducción.....	4
Acerca del Equipo del Ministerio de Educación.....	6
Referencias Teóricas.....	7
Psicología Educacional.....	7
Adolescencia y Procesos Identificatorios.....	15
La Escuela Secundaria: Lugar Propicio para la Subjetivación.....	19
Responsabilidad Social y Liderazgo.....	25
Liderazgo en la Adolescencia.....	32
Tutores Pares en la Adolescencia.....	36
Materiales y Métodos.....	44
Acompañamiento a las Instituciones Educativas.....	45
Entrevista a Directivos.....	46
Reunión con Tutores Pares.....	47
Taller con los Alumnos Participantes del Proyecto.....	47
Cierre.....	48
Resultados.....	51
Acompañamiento a las Instituciones Educativas.....	51
Entrevista a los Directivos.....	53
Diálogo con los Tutores Pares.....	53
Taller con los Estudiantes Participantes del Proyecto.....	54
Cierre.....	55
Discusión.....	57
Conclusiones Generales.....	57
Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	64
Propuestas.....	65
Referencias.....	66
Apéndices.....	72

Introducción

El presente trabajo se sitúa bajo el marco del Programa de Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), de la carrera de grado, Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo de la provincia de San Juan.

La práctica se realizó en el Área de Psicología Educacional en articulación con profesionales del Ministerio de Educación. Este trabajo conjunto permitió desarrollar un programa cuyo propósito central fue la implementación de la figura del tutor par en la escuela secundaria, en tanto estrategia pedagógica y psicosocial orientada a favorecer la participación activa de los adolescentes en su propio proceso formativo.

A través de esta iniciativa se propiciaron diversas acciones concretas destinadas a acompañar la trayectoria escolar de los estudiantes y fortalecer la construcción de hábitos saludables, entendidos no sólo desde la dimensión física, sino también desde la perspectiva socioemocional. En este sentido, se trabajó en la promoción de buenos tratos, la mejora de la convivencia escolar, y la consolidación de prácticas de higiene, las cuales constituyen pilares fundamentales para garantizar un entorno educativo seguro, respetuoso y saludable. Todas estas intervenciones se llevaron adelante con el respaldo y acompañamiento permanente de las autoridades institucionales, lo que otorgó legitimidad y sostenibilidad a la intervención.

En el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas, se estableció como objetivo general identificar y analizar la capacidad del adolescente para asumir y sostener un rol de liderazgo dentro de su grupo de pares, así como también observar el impacto que dicha posición de referente puede generar en el comportamiento y la dinámica relacional de sus compañeros. La propuesta se fundamenta en la convicción de que la adolescencia, como etapa de transición hacia la vida adulta, constituye un momento propicio para el desarrollo de

competencias vinculadas al liderazgo positivo, la responsabilidad social, y la cooperación, que trascienden el ámbito escolar e inciden de manera significativa en la construcción de ciudadanía

En cuanto a los objetivos específicos, se destacó la importancia de reconocer el potencial de los adolescentes como agentes de cambio dentro de la comunidad educativa, propiciar prácticas que favorezcan la responsabilidad social en su entorno inmediato, contribuyendo así al mejoramiento del clima institucional y al fortalecimiento de los lazos comunitarios. Este reconocimiento se lleva a cabo mediante procesos de identificación y modelamiento social en los cuales la figura del tutor par ocupa un rol central, ya que posibilita que los estudiantes se vean reflejados en un semejante que encarna actitudes, valores y conductas deseables para la vida escolar.

A su vez, resulta fundamental destacar la necesidad del acompañamiento permanente del tutor adulto, entendido como guía y referente institucional, para garantizar el equilibrio entre la autonomía del tutor-par y la supervisión pedagógica necesaria que permita orientar sus acciones hacia objetivos formativos claros. El tutor adulto no solo cumple una función de supervisión sino también de contención y asesoramiento, asegurando que las prácticas de tutoría se desarrollen dentro de un marco de respeto, ética y coherencia institucional. De este modo, se establece una relación de complementariedad entre la figura del tutor adulto que en conjunto favorecen procesos educativos más inclusivos, participativos y transformadores,

Se agradece a la UCCuyo el acompañamiento del equipo directivo de las PPS, a la directora de Área, Especialista Rosana Salinas, y a la tutora académica, Lic. María Josefina Bailón.

Se hace especial reconocimiento de la acogida y el compromiso de la tutora de campo.

Acerca del Equipo del Ministerio de Educación

El Área donde se llevó adelante la práctica fue creada en el año 2022, y pertenece a la Secretaría de Educación. Este espacio surge con el propósito de agilizar la implementación de proyectos que pudieran dar respuestas a necesidades puntuales en el ámbito educativo de la provincia de San Juan.

La jerarquía de este Área tiene como autoridad superior a la Secretaría de Educación, quien responde directamente al Ministerio de la Provincia; la misma cuenta a su vez con una Coordinadora del Equipo.

Actualmente, el Equipo Interdisciplinario se encuentra conformado por dos licenciadas en Psicopedagogía, una licenciada en Ciencias de la Educación y una licenciada en Psicología, quien además desempeña el rol de coordinadora. La conformación de este equipo resulta sumamente significativa, ya que la diversidad de disciplinas que lo integran permite una mirada amplia, integral y complementaria sobre las problemáticas que atraviesan las instituciones educativas. Esta diversidad profesional garantiza un abordaje multidimensional de las situaciones escolares, lo que contribuye a la construcción de estrategias de intervención más completas y ajustadas a las realidades del sistema educativo.

En este sentido, el Equipo trabaja de manera articulada con la Secretaría de Educación y se orienta de forma proactiva en las distintas situaciones conflictivas o problemáticas que puedan manifestarse en los establecimientos educativos de la provincia. Para ello, desarrolla diagnósticos situacionales y diseña intervenciones pedagógicas, psicológicas y socioeducativas que permitan alcanzar los objetivos planteados. Dichas intervenciones se proyectan en consonancia con las políticas educativas vigentes y, al mismo tiempo, consideran las necesidades y demandas concretas tanto de las escuelas como del propio Ministerio de Educación, con el fin de garantizar respuestas pertinentes y eficaces.

Referencias Teóricas

Psicología Educativa

Ossa (2015) señala que, si bien, la definición de la Psicología Educativa es un proceso complejo debido a su carácter dinámico, esta disciplina ha acompañado a la humanidad desde sus inicios. Dicho autor explica que, aunque en su trayectoria histórica han existido tensiones conceptuales y confusiones epistemológicas, estas han resultado necesarias para delimitar el rumbo y consolidar el desarrollo de la disciplina como campo científico. En este sentido, puede afirmarse que la Psicología Educativa no solo ha evolucionado como producto de avances teóricos, sino también como respuesta a las necesidades concretas de los contextos educativos en los que se ha insertado.

De acuerdo con Ossa (2015), la Psicología Educativa se ha estructurado a partir de tres matrices fundamentales: la generación del conocimiento, su transmisión y su mantenimiento. Estas dimensiones han permitido no solo la creación de teorías aplicables al ámbito educativo, sino también su permanencia en el tiempo y su transmisión intergeneracional, lo cual otorga a la disciplina un lugar relevante dentro de las ciencias sociales y de la educación.

Tal como advierte Ossa (2015), el desarrollo de la disciplina exigía procesos rigurosos de teorización y construcción científica, así como la sistematización de conocimientos que permitieran explicar los fenómenos educativos y diseñar intervenciones aplicables en la práctica. En este marco, entre 1920 y 1940, la Psicología Educativa comenzó a consolidarse como un campo autónomo que evaluaba las habilidades individuales, principalmente bajo la influencia del paradigma conductista, el cual centraba su interés en medición objetiva de las conductas observables.

Por otra parte, entre 1970 y 1980, se produjo un cambio de enfoque que dio lugar a una mirada más integral sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se hace patente la iniciativa de los psicólogos educativos por entregar herramientas a los docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En este período, se ve el conocimiento generado

traducido en acciones efectivas para el proceso educativo, cuyo ámbito, en esta etapa, ya se presenta con una gran penetración social. Según Coll (2004), en estas décadas la Psicología Educacional incorporó aportes de la psicología cognitiva y constructivista, lo que permitió comprender que el aprendizaje no se limita a la mera adquisición de conductas, sino que involucra procesos internos como la memoria, la motivación, el pensamiento crítico y la autorregulación. De esta manera, la disciplina amplió su objeto de estudio y se convirtió en un área que busca articular lo pedagógico con lo psicológico, generando herramientas para mejorar la calidad educativa.

En síntesis, puede afirmarse que la Psicología es una disciplina en constante construcción que ha sabido adaptarse a las demandas históricas, sociales y educativas. Su importancia radica en que proporciona un marco teórico y metodológico para comprender los procesos de aprendizaje y enseñanza, permitiendo intervenir de manera pertinente en los contextos escolares y sociales (Pozo, 2016). De esta forma, se constituye como una ciencia aplicada que vincula el conocimiento académico con la práctica educativa, asegurando su relevancia tanto en el ámbito científico como en el social.

Agregando a lo anteriormente dicho, Figueroa-Céspedes, Ossa-Cornejo, y Jorquera-Martínez (2020), expresan que la Psicología Educacional es una ciencia que se ocupa de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo que se despliegan en distintos contextos de la vida humana. Esta definición resulta de gran relevancia, en tanto reconoce que la educación no se limita únicamente al espacio escolar formal, sino que abarca escenarios no formales donde el sujeto también construye conocimientos, valores y habilidades. En este sentido, la Psicología Educacional se erige como una disciplina que aporta marcos teóricos y metodológicos para comprender cómo los individuos aprenden, cómo los docentes median dichos aprendizajes y qué factores influyen en el desarrollo integral de las personas.

Desde una perspectiva contemporánea, esta rama de la Psicología no solo se interesa en describir los procesos de adquisición de saberes, sino que también busca explicar las variables cognitivas, emocionales, sociales y culturales que inciden en dichos procesos. Por ello, su campo de acción se expande más allá de la evaluación del rendimiento académico, incorporando dimensiones como la motivación, la autoestima, la autorregulación del aprendizaje y las interacciones sociales en el aula, elementos que inciden directamente en la construcción del conocimiento (Pozo, 2016).

Asimismo, la Psicología Educacional desempeña un papel fundamental en el diseño y evaluación de estrategias pedagógicas, ya que contribuye a la elaboración de prácticas inclusivas que promueven la equidad educativa. De acuerdo con Coll (2004), esta disciplina permite articular las aportaciones de la psicología del aprendizaje con las necesidades pedagógicas, facilitando intervenciones que mejoren tanto la enseñanza como las condiciones de aprendizaje. De este modo, se configura como un puente entre la teoría psicológica y la práctica educativa, lo que refuerza su carácter aplicado y su pertinencia social.

En suma, la concepción de la Psicología Educacional como ciencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano implica reconocer su carácter interdisciplinario, su estrecha relación con la pedagogía y su función social orientada a garantizar una educación de calidad, inclusiva y transformadora. Así esta disciplina no solo analiza cómo aprenden los individuos, sino que también se posiciona como una herramienta clave para la innovación educativa y el desarrollo humano integral (Figuroa - Céspedes et al., 2020)

De acuerdo con Ossa-Cornejo y Jorquera-Martinez (2020) el rol del Psicólogo Educacional es como un “amigo crítico”, el cual enriquece su quehacer desde procesos de investigación-acción que permiten conectar valores, teoría y práctica en el quehacer pedagógico. Desde este quehacer profesional, el psicólogo no se limita a ser un observador distante o un transmisor de conocimientos técnicos, sino que asume una posición cercana,

empática y comprensiva frente a la persona con la que trabaja, al mismo tiempo que mantiene la capacidad de cuestionar, señalar y analizar de manera reflexiva aquellos aspectos que pueden obstaculizar su desarrollo personal, social o académico.

El término “amigo” alude a la dimensión de confianza, acompañamiento y cercanía emocional, elementos fundamentales para que el consultante se sienta en un espacio seguro donde pueda expresarse con libertad. No obstante, el calificativo “crítico” introduce un matiz profesional: el psicólogo no se limita a validar lo que el otro dice o siente, sino que aporta una mirada objetiva y fundamentada que invita a la autocrítica, a la toma de conciencia y a la posibilidad de cambio.

En este sentido, la metáfora combina dos aspectos centrales del rol del psicólogo: por un lado, la empatía y la calidez del vínculo humano, y por otro, la rigurosidad y en análisis reflexivo que provienen de su formación académica y ética profesional. Esta dualidad le permite actuar como un facilitador de procesos de transformación, ayudando al sujeto a ver más allá de sus propios límites, pero sin perder el marco de respeto y apoyo que caracteriza la relación de ayuda.

A su vez, este rol implica que el psicólogo sea co-investigador y un apoyo reflexivo en los equipos docentes, lo que lo lleva a indagar, cuestionar y transformar las prácticas y fundamentos tradicionales.

Por otra parte, tal como se expresó previamente, desde los inicios de la Psicología Educacional, su conceptualización presenta ambigüedades, como lo plantean Compagnucci, Iglesias, Lescano y Palacios (2019). Las autoras refieren que la misma ha tenido diferentes denominaciones, como psicología escolar, psicología aplicada a la educación, psicología en la escuela y psicología de la escuela, entre otros.

Las mismas autoras afirman que lo expresado anteriormente, encuentra su raíz más profunda en “la confusión entre la disciplina y la actividad de quién la ejerce”. Por este motivo, es fundamental delimitar el campo, el alcance, las funciones de la Psicología Educativa, así como el rol y quehacer del psicólogo en esta área de la Psicología.

Así, para comprender cabalmente el quehacer del psicólogo educativo, debe considerarse lo que Jaques Delors (2013) ha definido como los cuatro pilares de la educación:

- Aprender a conocer: esto implica aprender a aprender, además de aprender a hacer uso de los medios y herramientas de las que se dispone. Este pilar es fundamental para comprendernos mejor a nosotros mismos, como así también al mundo que nos rodea, lo cual permite desarrollar plenamente nuestras potencialidades humanas a lo largo de toda la vida.

- Aprender a hacer: tiende a la preparación para la vida profesional, haciendo uso del conocimiento del cual se dispone, lo cual implica estar calificado para un oficio, pero también la adquisición de ciertas competencias. Esto es importante sobre todo en las actividades de servicios, que imperan frente a la desmaterialización del trabajo.

- Aprender a vivir con los demás: mediante este pilar se busca reducir la violencia y los conflictos sociales. Para ello no basta la confluencia de personas diversas en un mismo espacio educativo, sino que se debe enseñar a que todas las partes cooperen con un objetivo común.

Para aprender a convivir con los demás, es primordial conocernos a nosotros mismos, para luego conocer al otro, que es diferente, y reconocer qué cosas puede aportar para lograr el proyecto en común.

- Aprender a ser: la educación debe tener por objeto el desarrollo integral de la persona, de sus talentos, su personalidad y de sus potencialidades. Esto conlleva otros aprendizajes, especialmente de la autonomía. En esa misma línea se enfatiza la responsabilidad personal, ya

que cuanto más autónomo se es, mayor responsabilidad debe acompañar las decisiones que tomamos.

En este mismo sentido, Taborda y Leoz (2013) detallan cinco ámbitos diferentes en los cuales el psicólogo educacional investiga e interviene, a partir de los cuales podría explicarse su accionar y su rol:

- **Procesos de Enseñanza – Aprendizaje:** la Psicología Educacional se interesa por conocer cómo aprenden las personas, además de identificar qué dificultades se presentan en ese proceso. Del mismo modo, busca ayudar a superar los obstáculos y brindar un plan de acción que permita optimizar el aprendizaje.

- **Desarrollo Humano:** la educación debe contribuir al desarrollo individual de cada persona, permitiendo que sea responsable de su destino y pueda, en cada etapa de su vida, contribuir al progreso de la sociedad. Con miras a ese desarrollo individual y comunitario, el psicólogo educacional aborda temas como autoconcepto, autoestima, habilidades sociales, educación en valores y toma de decisiones, entre otros.

- **Orientación Educativa:** es un proceso que los psicólogos llevan a cabo en el área educacional y consiste en ayudar a las personas a esclarecer su proyecto de vida. La orientación les permite tomar decisiones, establecer metas y forjar planes que los conduzcan a concretar dicho proyecto.

- **Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Escuela Inclusiva:** la Psicología Educacional ha favorecido el cambio de paradigma. Se pasó de un modelo médico que buscaba atender a la patología del alumno para curarlo y hacer que se adapte a “la normalidad”, a un modelo de orientación educativa. Actualmente, al hablar de discapacidad, el énfasis no está puesto en la persona sino en el contexto en el que se encuentra. Se considera que el entorno es incapacitante si no cuenta con los medios y apoyos adecuados para que las

personas con NEE puedan participar plenamente de las actividades, en igualdad de oportunidades.

- **Dinámica de la Institución Escolar:** el psicólogo educacional comprende que, si bien el aprendizaje sucede mayoritariamente en el aula, la escuela es una totalidad y todo lo que sucede dentro de la institución influye en ese proceso. Por lo tanto, busca trabajar interdisciplinariamente, logrando la participación activa de todos los actores de la comunidad educativa.

Por otra parte, Taborda (2013) señala que las intervenciones del psicólogo educacional deben tender a suscitar la creación, con otros, de una versión distinta. La “inter-versión” que se plantea, implica comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa en una reflexión sobre su quehacer, la convivencia, las formas de aprendizaje, y sobre cómo se puede mejorar.

Tal como lo plantea Taborda (2013), citando a Nuñez, el trabajo en red no implica, bajo ninguna circunstancia, la delegación o traspaso unilateral de responsabilidades entre los actores o instituciones que la conforman. Muy por el contrario, este enfoque colaborativo exige una articulación estratégica, deliberada y coherente de las responsabilidades específicas de cada agente involucrado, considerando sus competencias, ámbitos de acción y niveles jerárquicos. Es decir, no se trata simplemente de distribuir tareas, sino de construir una sinergia operativa basada en la corresponsabilidad, donde cada parte asume un rol activo en la planificación, ejecución y evaluación de las acciones conjuntas.

Este tipo de trabajo implica un abordaje multidimensional, en tanto requiere la integración de perspectivas, saberes y prácticas provenientes de diversos sectores, disciplinas y niveles institucionales. La red, en este sentido, se configura como un entramado dinámico de interacciones donde las decisiones no se toman de manera aislada, sino que emergen del diálogo, la negociación y el reconocimiento de la interdependencia entre los actores. Además,

la dimensión multidimensional del trabajo en red permite una lectura más compleja y contextualizada de los problemas sociales, promoviendo intervenciones más pertinentes, eficaces y sostenibles, al trascender a la lógica sectorial fragmentada que ha caracterizado históricamente muchas políticas públicas.

En consecuencia, trabajar en red supone también el desarrollo de capacidades institucionales y relacionales que favorecen la construcción de consensos, el fortalecimiento de vínculos de confianza y la generación de mecanismos de coordinación estables, todo lo cual contribuye a la consolidación de una gobernanza colaborativa orientada al bien común.

En las Escuelas Secundarias el trabajo en red se da como un proceso que exige una articulación consciente, corresponsable y estratégica de funciones y compromisos entre los distintos niveles y actores del sistema educativo. En otras palabras, este enfoque no alude a una delegación pasiva de tareas, sino a la construcción de vínculos colaborativos donde cada institución, profesional o instancia asume un rol activo y definido en función de sus competencias específicas y su capacidad de incidencia en el proceso educativo.

Un trabajo en red desde la Escuela Secundaria, implica un abordaje multidimensional de las problemáticas que atraviesan las mismas, como el abandono escolar, la repitencia, la conflictividad adolescente, la fragmentación curricular o la inclusión de estudiantes con trayectorias escolares discontinuas. Estos desafíos no pueden ser resueltos únicamente desde el interior de la escuela ni por una única figura, como el equipo directivo o los docentes, sino que requieren de la participación coordinada de diversos actores: gabinetes psicopedagógicos, servicios de orientación escolar, equipos de supervisión, centros de salud, organizaciones territoriales, y por supuesto, las propias familias y estudiantes.

Trabajar en red en este nivel implica también reconocer que los problemas educativos tienen raíces estructurales y múltiples dimensiones, por lo que su abordaje exige una mirada integral e intersectorial. Por ejemplo, la permanencia de los estudiantes en el sistema

educativo no depende exclusivamente de las condiciones pedagógicas internas de la escuela, sino también de factores económicos, sociales, afectivos y comunitarios que inciden en su trayectoria escolar. Por tanto, las redes interinstitucionales permiten articular recursos, estrategias, saberes diversos, promoviendo respuestas más contextualizadas, equitativas y sostenibles.

Adolescencia y Procesos Identificatorios

Al pensar en el sujeto adolescente, se plantea un interrogante sobre qué es la adolescencia. Gabriel Donzino (2020) explica este término evitando la sustracción etimológica que lleva a pensar en una persona que se aflige o que tiene un dolor (que adolece). En adición a esto, expresa que “adolescencia”, proviene del verbo en latín “adolesco” y resalta la idea de quienes tienen un fuego y lo transmiten, además de desarrollarse y crecer.

Al abandonar la concepción de este período como un tiempo de sufrimiento, se abre la posibilidad de apreciar otros aspectos de este, tal como Gabriel Donzino (2020) invita a hacer: él pondera, en la adolescencia, la fuerza de cambio, reestructuración, y construcción. Ese ardor presente en el adolescente se convierte en una potencia al servicio de la creación, en especial de construcción de su subjetividad. El autor busca enfatizar la dimensión socio – cultural de este proceso de creación y desarrollo de la identidad, de subjetivación.

Papalia y Martorell (2016) señalan que la adolescencia es un tiempo de transición en el desarrollo humano. Esta inicia como consecuencia de los cambios físicos producidos por la pubertad, aunque luego se ven implicados los aspectos cognitivos, emocionales y sociales, los cuales también deben, necesariamente, transformarse para alcanzar la madurez de la adultez.

Sumando a lo anteriormente mencionado, Papalia y Martorell (2016) explican que la adolescencia debe ser entendida como una construcción social, y no solo un cambio biológico, como lo es la pubertad, que antecede a este período, ya que es un concepto creado

por la cultura. Además, debe considerarse que, si bien es un fenómeno global, se presenta de diversas formas según la cultura.

Verónica Gaete (2015) refiere que, en la adolescencia, el desafío al que se enfrenta el sujeto es la búsqueda de la identidad, que se confronta con la confusión de roles. Para exponer esta idea, se basa en las etapas del desarrollo psicosocial de Erickson, quien además explica que, una vez alcanzado este logro, se desarrolla la virtud de la fidelidad, con relación a los amigos y a los valores, entre otros.

Velásquez, Martínez y Cumsille (2004) citan a Erikson al decir que la identidad equivale a la confianza de que la realidad y la continuidad internas que se han preparado en el pasado se corresponden con la realidad y la continuidad de significado que uno tiene para los demás. Por ello, en esta etapa, la tarea evolutiva central para el sujeto consiste en la consolidación de la identidad.

Ampliando lo anteriormente dicho, Gaete (2015) señala que el adolescente debe lograr responder a la pregunta “¿quién soy yo?”. Esto implica, por un lado, un profundo proceso de autoconocimiento, aceptación de los propios valores, sueños, vocación, ideales, creencias, potencialidades y limitaciones. Todo esto lleva a plantearse quién quiere ser y de qué manera no quiere ser.

Por otro lado, la autora plantea que, para que el adolescente pueda dar respuesta a la pregunta sobre su identidad, también es necesario que alcance un grado mayor de autonomía. Por este motivo, enfatiza la importancia tanto de la separación progresiva del sujeto respecto de sus padres, como del establecimiento de nuevos lazos exogámicos que servirán de apoyo para la construcción de su nueva identidad.

En relación con la consolidación de la identidad en esta etapa, Gaete (2015) considera crucial el desarrollo de las competencias emocionales y sociales que le permiten al adolescente autorregularse y relacionarse efectivamente con otros. A su vez, esto servirá de

base para la formación de la responsabilidad social, de la cual se hará mención en este trabajo más adelante.

Por su parte, Sánchez (2017), tomando las ideas de Aberastury y Knobel, detalla un complejo proceso de tres duelos que atraviesan los sujetos durante su adolescencia. Este tiene lugar al tiempo que las personas se ven forzadas a ingresar al mundo de los adultos. Esto las lleva a desprenderse de la comodidad habitual, dada por su rol infantil en relación de dependencia.

Los duelos que debe atravesar el adolescente son:

- Por el cuerpo infantil perdido: la pubertad se impone en el adolescente de forma brusca, llevándolo a sentirse extraño e impotente frente a los cambios que ocurren en su propio organismo, con su nueva imagen, voz, atributos físicos.

- Por el rol y la identidad infantil: el cuerpo hace evidente el crecimiento, por lo que el adolescente se ve movido a tener que dejar de ser ese niño pequeño que ha sido hasta ahora, posicionándose frente a los adultos de un modo distinto. Esto lo obliga a renunciar a la dependencia y aceptar responsabilidades que muchas veces desconoce.

- Por los padres de la infancia: el adolescente oscila entre la independencia y la dependencia infantil de los padres. Este duelo lo lleva a realizar regresiones parciales a esa posición que le asegura tanto protección como refugio, para luego volver a un estado de madurez y autonomía.

Durante esta etapa, el adolescente busca su lugar en el mundo. Esto lo hace desde su realidad inestable: ha cambiado tanto su cuerpo como su identidad y la imagen que él tiene de sí mismo. Por este motivo, Sánchez (2017) plantea la necesidad de que adquiera una ideología desde la cual pueda acercarse al mundo, adaptarse y actuar sobre él para modificarlo o generar un impacto.

La autora sostiene que la posición ideológica del adolescente es confusa, ya que está en proceso de su búsqueda y construcción, como sucede con su personalidad. Para ello, suelen someterse a un líder o erigirse en uno, reemplazando a sus figuras paternas, de las que buscan separarse.

En Psicología, se llama “identificación” al mecanismo psicológico por el cual un individuo se apropia de las características de otro sujeto, asimilándolas en su interior, para luego transformarse a sí mismo, según ese modelo.

Ceballos (2021) explica que la identificación ocurre en diversos momentos de la vida. A modo de ejemplo puntualiza que, en la infancia, con el complejo de Edipo, el niño asume atributos del progenitor de su mismo sexo, a quien admira y envidia por su posición de pareja frente a su otro progenitor. De esto surge lo que la teoría psicoanalítica dio a conocer como “Super-Yo” o conciencia moral.

Siguiendo lo planteado por este autor, se destaca que la pubertad hace emerger las pulsiones sexuales que habían estado sublimadas en la latencia. El adolescente tiene la tarea de redireccionar los deseos que en la infancia estaban orientados a sus padres, hacia un nuevo objeto de amor que sea exogámico.

Junto a esa ardua tarea, el sujeto debe soportar la desidealización de sus figuras paternas, a la vez que debe encontrar nuevos modelos desde los cuales fortalecer y sostener su narcisismo. En este momento, aparece nuevamente el mecanismo de identificación, que le permite al adolescente ir construyendo su nuevo Yo, su nueva identidad.

Durante ese proceso, puede verse al individuo formando parte de diversas tribus urbanas, enarbolando alguna bandera política, comprometiéndose con alguna actividad religiosa o, por el contrario, dejando de participar de la Iglesia. Puede apreciarse cambios en su forma de vestir, según algún grupo de música que admire, o tomando como propias las características del grupo de amigos.

Alejandro Klein (2013), explica la ardua tarea de ser adolescente partiendo desde lo planteado por Peter Blos, quien la denominó segundo proceso de individuación, considerando que el primero consiste en la separación del yo – no yo, alrededor de los tres años de edad. Este tiempo implica una segunda oportunidad para completar la diferenciación, la organización de funciones yoicas y la integración psíquica.

Este segundo momento de individuación en la vida del adolescente permite una exogamia psíquica y social; componente fundamental en esta etapa porque posibilita el tránsito de la dependencia infantil hacia la construcción de una subjetividad adulta. Sin este movimiento, el riesgo sería el estancamiento en una dependencia excesiva de las figuras parentales, lo que dificultaría el desarrollo de proyectos propios y la inserción plena en la vida comunitaria.

En este sentido, la desidealización no debe entenderse como una ruptura negativa con los padres, sino como una reorganización simbólica: se los reconoce como humanos, falibles, pero aún significativos, mientras que se amplía el horizonte de relaciones hacia el mundo social. De esta manera, el adolescente no solo construye nuevos vínculos, sino que también ensaya formas de autonomía, responsabilidad y pertenencia, elementos indispensables para su desarrollo integral.

Con base en lo expresado por Ceballos (2021) se puede afirmar que los pares en la adolescencia tienen un papel crucial en la transición entre la identidad de niño ligada a la dependencia de los padres, a una identidad adulta. Al mismo tiempo, el grupo de pares otorga mayores oportunidades de encontrar nuevos ideales y modos de expresión que sirven de apoyo para la construcción de su identidad.

La Escuela Secundaria: Lugar Propicio para la Subjetivación

La educación, en Argentina, se considera un bien público, un derecho personal y social que el Estado debe garantizar (Art. 2, LEN N.º 26.206).

En el marco de esta Ley, se busca que la educación promueva el desarrollo integral de las personas, brindando las oportunidades que necesite para definir su proyecto de vida (Art. 8 LEN N.º 26.206). Esto hará posible que emerja el sujeto, sentando las bases de los valores personales que, a su vez, le permitan forjar su identidad como ciudadano.

A su vez, se enfatiza la posibilidad que ofrece la escuela secundaria para la subjetivación. Ésta se convierte en un escenario natural, por estar establecida como obligatoria la Educación Secundaria, en el cual los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la semana.

Cabe señalar que la misma Ley N.º 26.206 establece como finalidad de la Educación secundaria la formación integral de los adolescentes y jóvenes para ejercer plenamente su ciudadanía. Entre sus objetivos, planteados en el Art. 30, se destacan los siguientes:

- Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones.
- Formar sujetos responsables, con capacidad de utilizar el conocimiento para comprender y transformar su entorno, y de situarse como participantes activos en un mundo en permanente cambio.
- Desarrollar en cada estudiante las capacidades de aprendizaje, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral y la educación a lo largo de toda la vida.
- Desarrollar las capacidades necesarias para la utilización inteligente de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los estudiantes.
- Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

Respecto a estos objetivos, la Institución Educativa cumple un rol fundamental en su consecución ya que el Art. 122 de la LEN N.º 26.206 expresa que: “es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley.”

Con ese fin, la Escuela favorece la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres o tutores, alumnos, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo así como el Ministerio de Educación que garantizan el carácter integral de la educación de los jóvenes. Este último guarda relación directa con la escuela secundaria y abarca varias funciones:

- Normativa y supervisión: Define el marco legal y pedagógico de la secundaria, planes de estudio, regímenes de asistencia, evaluación y promoción. A su vez supervisa el funcionamiento de las escuelas mediante inspecciones, auditorías y visitas de supervisores.
- Currículum y enseñanza: Diseña los contenidos curriculares obligatorios que deben enseñarse en todas las escuelas secundarias y promueve programas especiales.
- Gestión de recursos: Nombra y paga a los docentes y directivos en las escuelas de gestión estatal. Administra recursos económicos, materiales y tecnológicos como las netbooks, los libros, los kits de ciencia y conectividad. Se encarga de la infraestructura, la construcción, refacción y mantenimiento de los edificios escolares.
- Acompañamiento a estudiantes: Implementa programas de becas, tutorías y orientación vocacional. Brinda apoyo a la inclusión educativa, prevención de la deserción, y acompañamiento a trayectorias escolares.
- Capacitación docente: Organiza instancias de formación continua para docentes de secundaria. Fomenta la actualización en nuevas metodologías y tecnologías educativas.

En resumen, el Ministerio de Educación se relaciona con la Escuela Secundaria como órgano rector y garante del derecho a la educación, asegurando que los adolescentes reciban formación integral, acompañamiento y recursos para sostener su trayectoria escolar.

Por todo lo anteriormente dicho, se puede afirmar que el Estado no solo reconoce el derecho de todo sujeto que haya terminado la Educación Primaria a continuar su Educación Secundaria, sino que otorga la responsabilidad a la Institución Educativa de concretar el proceso de enseñanza – aprendizaje que llevará al adolescente a constituirse en sujeto y ciudadano.

En otras palabras, la Escuela Secundaria permitirá el desarrollo pleno del adolescente, lo cual favorecerá su autoconocimiento y la consolidación de su identidad. A su vez, esto tendrá un impacto positivo en su inserción social desde la futura elección de su profesión, de acuerdo con sus competencias, habilidades, intereses y posibilidades.

Donzino (2020) toma las palabras de Bertin y Coseglia (2017), quienes expresan que la escuela secundaria, además de tener una finalidad de formación educativa, debe ser un entorno que permita el establecimiento de vínculos que contengan y apuntalen al adolescente, ya que es primordial que halle un modelo de valores, reglas e ideales, alternativo al parental, con el cual pueda identificarse.

El autor antes mencionado explica varios fenómenos que tienen lugar a lo largo de la adolescencia, sobre todo en la Escuela Secundaria. Entre ellos, es primordial el proceso de formación de grupos con roles delimitados, en los que surgirán lealtades, empatía, diferencias y decepciones. A su vez, los adolescentes tendrán causas comunes por las cuales comprometerse apasionadamente.

Donzino (2020) también destaca de esta etapa escolar la aparición de la figura de varios docentes. Cada uno de ellos presenta una perspectiva política, social, religiosa, un estilo de

maquillaje, vestimenta, como también una forma de vida en general. Todo esto es relevante en cuanto permite la expansión de los modelos identificatorios para los adolescentes.

Para que todos estos procesos sean favorables en la construcción de la identidad del adolescente, es necesario que haya un tutor adulto que los promueva, enseñe y modele. Cuando esto no ocurre, se corre el riesgo de que se presenten situaciones desubjetivantes como lo son las situaciones de acoso escolar, discriminación, descalificación, entre otras.

Teniendo en cuenta lo planteado por los autores antes citados, es dable afirmar que la escuela secundaria puede ser un lugar propicio para la formación de la identidad de los alumnos. Para ello, debe aprovecharse adecuadamente el *fuego* que poseen, entendido como una capacidad para la transformación del mundo. Esto debe hacerse ofreciendo modelos identificatorios con valores que los construyan y que los comprometan socialmente.

Roberto Follari (2020) señala la necesidad de reconocer que todo alumno de una escuela, en este caso de nivel secundario, no es únicamente un “sujeto del aprendizaje” ni un “sujeto pedagógico” ya que su identidad está, ante todo, en su ser *sujeto* (a secas), que entre tantas cosas que hace, aprende. Por ello, el contexto educativo le ayuda a formarse como sujeto mientras aprende.

Desde una mirada psicoanalítica, el autor explica que una persona deviene en sujeto gracias al lenguaje del Otro, en la medida en que es nombrado y definido por el modo en que los demás lo refieren. Con base en esto, sostiene que el docente, desde su palabra con autoridad, tiene un rol fundamental en la formación de la identidad de sus alumnos, de su autoconcepto y autoestima.

Tomando en consideración lo dicho por Follari (2020) se pone de relieve la necesidad de que los docentes conozcan a sus alumnos por sus nombres y apellidos, que conozcan sus contextos familiares, sus gustos, sus dificultades, entre otras cosas. Los estudiantes se

entenderán a sí mismos como sus docentes los califiquen: como niños, jóvenes, capaces, queridos, divertidos, curiosos, insoportables y así sucesivamente.

Para concluir, el autor resalta que las personas “solo somos lo que somos, porque estamos con quienes estamos” (p. 87). Dicho esto, se puede afirmar que la escuela secundaria no solo cumple la función de transmitir conocimientos académicos, sino que también se erige como un escenario privilegiado para la socialización y la construcción de subjetividad. En este espacio, los adolescentes establecen múltiples formas de relación: con sus pares, con sus directivos y con otras figuras significativas que forman parte de la Institución. A través de estos vínculos, que pueden ser de cooperación, de confrontación, de reconocimiento o incluso de conflicto, se generan experiencias que contribuyen a la consolidación de su identidad personal y social.

La interacción con los compañeros, por ejemplo, permite al adolescente ensayar roles, probar límites, y explorar formas de pertenencia, lo que lo ayuda a definir sus propias posiciones frente al mundo. Del mismo modo, la relación con los adultos de la Institución ofrece modelos de identificación y referencia simbólica, que favorecen el pasaje de la dependencia infantil hacia formas más autónomas de subjetividad.

En este sentido, la Escuela Secundaria se convierte en un espacio de intercambio y negociación de significados, donde los jóvenes no solo aprenden contenidos curriculares, sino que también construyen valores, normas y representaciones que los acompañarán en su transición hacia la adultez. La subjetividad, por lo tanto, no se configura de manera aislada, sino que se va co-construyendo en el entramado de relaciones sociales, culturales y afectivas que la escuela propicia.

De esta manera, puede afirmarse que la Institución Escolar es mucho más que un lugar de instrucción: es un territorio simbólico y relacional que brinda las condiciones necesarias para

que los adolescentes puedan construirse como sujetos singulares, con capacidad de autonomía, de crítica y de integración en la vida social.

Responsabilidad Social y Liderazgo

La responsabilidad social se concibe como un compromiso ético y moral que asumen los individuos, las organizaciones y las instituciones con respecto al impacto que generan sus acciones en la sociedad y el medio ambiente. La Organización Internacional de Normalización (ISO, 2010) define la responsabilidad social como “la responsabilidad de una organización ante los impactos que sus decisiones y actividades ocasionan en la sociedad y el medio ambiente, a través de un comportamiento ético y transparente que contribuya al desarrollo sostenible” (p. 3). Esta perspectiva resalta la importancia de la transparencia, la rendición de cuentas y la participación activa en la construcción de comunidades más justas y sostenibles.

En el ámbito educativo y comunitario, la responsabilidad social se vincula con la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Según Cortina (2017), la educación en responsabilidad social fomenta valores como la solidaridad, la empatía y la justicia social, los cuales resultan fundamentales para fortalecer el tejido social y promover el desarrollo humano integral. Por tanto, la responsabilidad social no solo se limita a la esfera empresarial o institucional, sino que constituye un principio transversal que orienta la convivencia, la ética y la participación ciudadana en todos los niveles de la sociedad.

Piola (2020) resalta la dimensión social, inherente al ser humano, a la vez que hace hincapié en la necesidad de valernos de las herramientas que se gestan en el campo grupal, ya que “ofrecen la oportunidad de co - construir nuevos sentidos y delinear formas creativas de responder ante las dificultades, centrando el protagonismo en los sujetos directamente involucrados” (p. 22).

Este planteo se inscribe dentro de una perspectiva socio - constructivista, donde las interacciones interpersonales y las dinámicas colectivas se consideran fundamentales para la construcción de conocimiento y para la generación de procesos de cambio sostenibles. Desde esta mirada, el grupo no solo cumple la función de un espacio de contención, sino que también se constituye un ámbito de producción simbólica en el que se negocian significados, se comparten experiencias y se generan recursos emocionales y cognitivos que difícilmente podrían emerger de manera aislada en el plano individual.

Asimismo, las herramientas grupales permiten potenciar la participación activa de los sujetos, habilitando la emergencia de múltiples voces que enriquecen la comprensión de las problemáticas y facilitan la construcción de respuestas colectivas frente a los desafíos. En este sentido, el énfasis en el protagonismo de los participantes resulta central, ya que rompe con lógicas verticalistas y promueve la corresponsabilidad en los procesos de aprendizaje y transformación. De este modo, la dimensión social del ser humano se manifiesta como una vía para desarrollar competencias colaborativas, fortalecer vínculos solidarios y fomentar la creatividad conjunta en la búsqueda de soluciones, aspectos que se tornan especialmente relevantes en contextos educativos y comunitarios.

Considerando la inevitable interacción e influencia mutua entre el individuo y su entorno, cabe destacar que de ella pueden emerger espacios de aprendizaje y desarrollo. Severino (2019) expresa que “el espacio social es un lugar en el que personas y grupos se involucran: pensando, moldeando y dotando de realidades a sus propios modos de ser y vivir” (p. 70). Esta afirmación pone de relieve que lo social no puede entenderse como un simple escenario externo en el que los sujetos actúan, sino como un territorio dinámico y simbólico donde se configuran prácticas, identidades y sentidos.

El espacio social se constituye en tanto las personas no solo habitan un lugar físico, sino que lo significan, lo interpretan y lo transforman, otorgándole valores y representaciones que

influyen en su manera de estar en el mundo. En este proceso, los individuos y los colectivos producen y reproducen cultura, generando formas particulares de organización, de convivencia y de expresión. Así lo social se convierte en un entramado donde las experiencias cotidianas, los vínculos y las interacciones se condensan para dar forma a los modos de ser y de vivir de cada comunidad.

En este sentido, pensar el espacio social implica reconocer que en él se ponen en juego relaciones de poder, disputas simbólicas y tensiones entre lo individual y lo colectivo. Los sujetos no son receptores pasivos de una realidad ya dada, sino que participan activamente en la construcción de significados y en la configuración de prácticas sociales que terminan influyendo tanto en su identidad personal como en la identidad colectiva.

De esta manera, el espacio social funciona como un escenario de aprendizaje, de intercambio y de creación, donde las personas, a través de su participación, no solo se integran a una realidad existente, sino que también la reinventan y la proyectan hacia el futuro. En consecuencia, hablar de espacio social es hablar de un ámbito en permanente movimiento, en el cual la subjetividad individual se entrelaza con la trama comunitaria, dando origen a nuevas formas de ser, de pensar y de vivir juntos.

Severino (2019) explica que la responsabilidad social surge como un fruto, tanto del autoconocimiento, como de la toma de conciencia de los principios y valores en los que se fundamentan las diversas relaciones. Esta afirmación permite comprender la responsabilidad social no como un mero deber impuesto desde afuera, sino como el resultado de un proceso reflexivo e interno, en el cual el sujeto reconoce sus propias capacidades, limitaciones y la forma en que sus acciones impactan en el entramado colectivo.

El autoconocimiento se presenta, entonces, como el primer paso indispensable: implica la capacidad de mirarse a sí mismo críticamente, de identificar motivaciones, intereses y comportamientos. Solo desde esa conciencia de sí se puede reconocer la interdependencia que

existe con los demás y, en consecuencia, asumir compromisos que trascienden la esfera individual. A esto se suma la toma de conciencia de los principios y valores que sostienen la vida en sociedad: el respeto, la justicia, la solidaridad, la equidad y la cooperación se constituyen en marcos normativos que orientan las relaciones humanas y permiten construir un horizonte común.

La responsabilidad social, de este modo, se configura como una práctica ética que vincula lo personal con lo comunitario. No se trata únicamente de cumplir con obligaciones externas, sino de ejercer una ciudadanía activa, en la cual cada individuo reconoce que sus decisiones y acciones participan en la producción de realidades sociales, económicas y culturales. En este sentido, se convierte en un factor clave para el fortalecimiento de la vida democrática, ya que impulsa el respeto por los derechos de los demás y la búsqueda de un bien común.

Asimismo, este concepto no debe reducirse al ámbito individual: las instituciones también son portadoras de responsabilidad social. En particular, la Escuela Secundaria puede entenderse como un espacio privilegiado para la formación en responsabilidad social, dado que allí los adolescentes no solo se apropian de conocimientos académicos, sino que también aprenden a situarse críticamente frente a problemáticas de su tiempo, desarrollando actitudes de participación, compromiso y solidaridad.

En definitiva, la responsabilidad social, desde la perspectiva de Severino (2019) implica un proceso dialéctico: parte del autoconocimiento personal, se enriquece con la consciencia de los valores colectivos y culmina en prácticas concretas que buscan transformar la realidad en beneficio de todos. De esta manera, se convierte en un eje fundamental en la construcción de subjetividades responsables, éticas y comprometidas con el desarrollo integral de la sociedad.

De lo dicho anteriormente, se desprende el concepto de autoeficacia. Velásquez, Martínez y Cumsille (2004) lo explicaron, tomando de referencia a Bandura (1997), como el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción

necesarios para alcanzar un objetivo o resultado determinado. La noción de autoeficacia se encuentra en el núcleo de la teoría cognitivo - social, la cual enfatiza el papel activo del individuo en la regulación de su propio comportamiento a partir de procesos de autorregulación y autoevaluación.

Desde esta perspectiva, la autoeficacia no se limita a una mera percepción subjetiva de confianza, sino que constituye un factor determinante en la selección de tareas, la intensidad del esfuerzo invertido, la perseverancia frente a los obstáculos y la resiliencia en situaciones de fracaso.

Asimismo, la autoeficacia se vincula estrechamente con la motivación, en tanto influye en la disposición del sujeto para emprender acciones y sostenerlas en el tiempo. Aquellos individuos que poseen altos niveles de autoeficacia tienden a enfrentar los desafíos con mayor seguridad y flexibilidad, lo cual incrementa sus posibilidades de éxito. En contraste, una baja percepción de autoeficacia puede generar evitación, ansiedad y sentimientos de impotencia, repercutiendo negativamente en el rendimiento como en el bienestar psicológico.

Los autores destacan lo que Bandura expresa acerca de la autoeficacia; él dice que se construye y fortalece principalmente a través de cuatro fuentes: las experiencias de dominio o logros previos, la observación de modos sociales, la persuasión verbal y la interpretación de los propios estados fisiológicos y emocionales. Cada una de estas dimensiones contribuye de manera diferenciada a consolidar las creencias de un constructo dinámico y susceptible de ser promovido en contextos educativos, terapéuticos y organizacionales.

De este modo, la definición aportada por Velázquez, Martínez y Cumsille (2004) permite comprender que la autoeficacia es un constructo psicológico clave para explicar cómo los individuos regulan su conducta, afrontan las demandas del entorno y proyectan su capacidad de alcanzar metas, lo cual la convierte en una variable esencial en la investigación sobre aprendizaje, desarrollo personal y desempeño académico y profesional.

Acerca del liderazgo, Lupano Perugini y Castro Solano (2005) refieren que es un fenómeno que se entiende como un constructo complejo y multideterminado. Además, resaltan que el líder es una persona que conduce a “generar cambios basados en valores, ideales e intercambios emocionales” (p.108). Esta definición pone de relieve la naturaleza multidimensional del liderazgo, alejándolo de visiones simplistas que lo reducen a una posición jerárquica o a una mera capacidad de mando. Por el contrario, el liderazgo se configura como un proceso dinámico de influencia recíproca, en el que intervienen factores individuales, contextuales, culturales y relacionales.

Entenderlo como un constructo complejo significa reconocer que en él confluyen distintos elementos: las características de personalidad del líder, sus competencias comunicativas, su inteligencia emocional, la estructura del grupo, los objetivos compartidos y las condiciones históricas en las que se inscribe la práctica de conducción. Al mismo tiempo, el carácter multideterminado del liderazgo alude a que no existe un único factor explicativo, sino una red de determinantes psicológicos, sociales, y organizacionales que lo configuran.

Asimismo, la definición resalta que el líder no se limita a gestionar recursos o a imponer decisiones, sino que su principal tarea es conducir procesos de cambios. Dichos cambios no se sostienen en la mera autoridad formal, sino que se fundamentan en valores, ideales, y vínculos emocionales que movilizan la adhesión al grupo. En este sentido, el liderazgo se vincula estrechamente con la capacidad de inspirar, de transmitir sentido y de generar confianza, aspectos que resultan decisivos para la cohesión y el logro de metas colectivas.

Los intercambios emocionales son, además, un componente esencial: la empatía, la escucha activa, la capacidad de motivar y de reconocer las necesidades de los demás se convierten en herramientas indispensables para el ejercicio de un liderazgo eficaz. Esto coincide con perspectivas contemporáneas, como el liderazgo transformacional, que subrayan

la importancia de la dimensión ética y relacional, en oposición a modelos meramente transaccionales o instrumentales.

Por lo tanto, el liderazgo puede comprenderse como una práctica socio - histórica y situada, en la que el líder, lejos de ser una figura aislada, se constituye en interacción con el grupo al que pertenece. Su legitimidad no deriva exclusivamente de la autoridad formal, sino del reconocimiento mutuo y de la capacidad de articular proyectos colectivos orientados a un horizonte de valores compartidos.

En definitiva, la propuesta de Lupano Perugini y Castro Solano (2005) invita a comprender el liderazgo como un proceso de construcción conjunta, que integra dimensiones éticas, emocionales y sociales, y que se orienta hacia la transformación positiva de las personas y de las organizaciones en las que se ejerce.

A su vez, los autores anteriormente mencionados enfatizan que los líderes se preocupan por las necesidades de los miembros de su equipo, a la vez que buscan comprometerlos en las acciones y decisiones. Esto implica mucho más que dar instrucciones sobre cómo lograr un objetivo, ya que deben implicar y motivar a todas las partes para que asuman una participación activa.

Por su parte Bass y Riggio (2006) amplían la noción de liderazgo al sostener que el mismo implica la capacidad de fomentar el compromiso, la innovación y el desarrollo personal dentro de una organización o comunidad. En este sentido, el liderazgo efectivo se caracteriza por la habilidad del líder para crear una visión compartida, comunicarla de manera clara y promover un entorno colaborativo que potencie las capacidades de todos los miembros del grupo.

Desde una perspectiva educativa, el liderazgo adquiere una dimensión formativa y ética. Según Fullan (2014), los líderes en el ámbito educativo deben ser agentes de cambio que impulsen la mejora continua, el aprendizaje colectivo y la equidad. Este tipo de liderazgo se

orienta no solo a la gestión institucional, sino también al desarrollo humano, la motivación y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales.

En consecuencia, tanto la responsabilidad social como el liderazgo se complementan al promover una visión integral del desarrollo humano, basada en la ética, la cooperación y el compromiso con el bienestar colectivo. Ambos conceptos constituyen pilares esenciales para la construcción de comunidades más justas, sostenibles y participativas, en las que el liderazgo ético se articula con la responsabilidad social como motor de cambio y la transformación

El Liderazgo en la Adolescencia. Severino (2019) resalta la importancia de que la Escuela promueva el aprendizaje de competencias que permitan desarrollar la toma de decisiones, subrayando así que la función educativa no se limita a la mera transmisión de conocimientos enciclopédicos o a la repetición mecánica de contenidos curriculares.

En la actualidad, la Escuela se concibe como un espacio de formación integral, en el que los estudiantes deben adquirir no solo saberes teóricos, sino también habilidades prácticas, actitudes y valores que les permitan actuar de manera autónoma y responsable en contextos complejos y cambiantes.

El énfasis en la toma de decisiones apunta a que los adolescentes puedan desenvolverse en situaciones donde es necesario evaluar alternativas, anticipar consecuencias y asumir responsabilidades. Estas competencias no son innatas, sino que se construyen progresivamente a través de experiencias educativas significativas, donde el error se conciba como parte del proceso de aprendizaje y el debate como herramienta para confrontar puntos de vista. En este marco, la Escuela cumple un rol central al ofrecer entornos de reflexión crítica, espacios de participación democrática y dinámicas pedagógicas que estimulen la autonomía y el juicio personal.

Además, la formación en la toma de decisiones está estrechamente vinculada con la noción de competencias para la vida, entendidas como aquellas capacidades que permiten a los sujetos afrontar problemas, trabajar en equipo, resolver conflictos y adaptarse a nuevas realidades sociales y tecnológicas. Se trata, en consecuencia, de una formación que trasciende el aula, preparando a los estudiantes para enfrentar tanto situaciones cotidianas como los desafíos de la ciudadanía activa y del mundo laboral.

Desde una perspectiva pedagógica, esto implica que la escuela debe pasar de un modelo centrado en la transmisión de información a uno basado en el desarrollo de competencias, en el cual el estudiante se convierta en un agente activo de su propio aprendizaje. Este cambio de enfoque favorece la construcción de una subjetividad crítica y autónoma, capaz de elegir, proyectar y transformar.

En definitiva, al destacar la importancia del aprendizaje de competencias orientadas a la toma de decisiones, Severino (2019) plantea un desafío para las instituciones educativas; generar prácticas pedagógicas innovadoras que no solo enseñen contenidos, sino que también preparen a los estudiantes para actuar con discernimiento y responsabilidad en la vida social. La escuela, en este sentido, se constituye en un laboratorio de ciudadanía, donde los jóvenes ensayan, reflexionan y consolidan aquellas habilidades que les permitirán participar activamente en la sociedad y contribuir a su transformación.

Severino (2019) considera primordial la formación ética, moral y ciudadana. A su vez, dice que la institución debe empaparse de la cultura del lugar y respetar las diversas subjetividades, cultivando así las capacidades intersubjetivas.

Según el autor, todos los actores de la comunidad educativa pueden apoyar, acompañar y orientar las iniciativas de los adolescentes que contribuyan al desarrollo de un grupo, del curso, de la escuela, del barrio o la sociedad. Estas acciones concretas aumentan el sentido de

pertenencia en el grupo de pares, a la vez que forjan el compromiso por una causa justa, en busca del bien de todos.

A fin de que esas acciones sean eficaces, se debe contar con una organización adecuada, tanto con relación a los objetivos, los materiales, la forma de trabajo, el tiempo y el lugar en donde se prepararán, como en los roles que cada actor asumirá. Por esto, es fundamental identificar la figura del líder, o los líderes, quienes pueden tener ese rol ya asignado por el grupo, o bien adjudicárselo.

Por su parte, Hernández y Subero (2021) expresan que el liderazgo implica un proceso complejo y dinámico que constantemente se toman decisiones que afectan tanto a los objetivos institucionales como al desarrollo personal de los miembros del grupo.

En este proceso, el líder tiene la capacidad de delegar la autoridad, pero nunca eludir la responsabilidad que conlleva su rol, dado que el liderazgo supone asumir las consecuencias de las decisiones tomadas y orientar a otros hacia el cumplimiento de metas compartidas. Para ello, el líder debe poseer competencias socioemocionales, comunicativas y éticas que le permitan escuchar activamente, promover el diálogo, motivar a los integrantes de su equipo y generar un clima de confianza y cooperación (Northouse, 2021). Estas habilidades son fundamentales para consolidar relaciones humanas saludables y efectivas, así como para garantizar que los miembros se sientan valorados, escuchados y capaces de contribuir activamente al bienestar colectivo. En consecuencia, el liderazgo se configura como un fenómeno relacional que va más allá del mando o la dirección, abarcando la capacidad de inspirar, guiar y empoderar a otros para alcanzar resultados beneficiosos para todos (Bass y Riggio, 2006).

De manera complementaria, Hernández y Subero (2021) destacan que el ejercicio del liderazgo responsable se traduce en la promoción de un sentido de pertenencia y compromiso con los valores institucionales, los cuales deben orientarse hacia el bien común y la mejora

continua. Esto significa que el líder debe actuar con integridad, prudencia y sensibilidad social, comprendiendo que su labor no se limita al cumplimiento de metas individuales, sino que debe contribuir al fortalecimiento de una cultura organizacional basada en la responsabilidad y la ética (Fullan, 2014).

Por otro lado, las autoras sostienen que las instituciones educativas funcionan como organizaciones sociales que generan impactos significativos sobre las personas que participan en ellas como sobre el entorno en el que se desarrollan. Según Bolívar (2012), dichas instituciones no solo cumplen una función académica, sino también una función social orientada al desarrollo humano, la equidad y la transformación cultural. En este contexto, el liderazgo educativo adquiere un sentido ético y social, puesto que su influencia se extiende más allá del ámbito escolar y repercute directamente en la comunidad.

Es por esto que el líder estudiantil debe ser concebido como un sujeto activo con una profunda responsabilidad social, capaz de representar valores como la solidaridad, la empatía, la participación democrática y el respeto por los demás. Este tipo de liderazgo promueve la construcción de vínculos saludables y la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. Como plantea Cortina (2017), la responsabilidad social se fundamenta en la conciencia del impacto de las propias acciones en la comunidad y en la búsqueda del bien común, principios que también deben orientar el actuar del líder educativo o estudiantil.

De este modo, se destacan como cualidades deseables en quienes asumen este rol la capacidad de comunicación asertiva, la escucha empática, la honestidad, la cooperación y el compromiso con los valores institucionales y sociales. Un liderazgo que integre estas características no solo fortalece el clima institucional, sino que contribuye a formar una ciudadanía responsable, ética y participativa, coherente con los desafíos actuales de la educación y la sociedad.

Además, se destacan las siguientes cualidades deseables para quienes ocupan este rol:

- Capacidad de reconocer la realidad para captar y comprender su entorno más allá de las situaciones o condiciones personales.
- Deseo de transformar la realidad y generar un cambio positivo en beneficio de todos.
- Determinación de involucrarse de forma comprometida.
- Habilidad para motivar buscando un ambiente de cooperación en el que cada miembro aporte, tanto desde sus talentos como sus conocimientos, al objetivo común.
- Capacidad para sostener sus principios éticos aún en situaciones adversas.
- Flexibilidad para encontrar mejores alternativas que lleven al objetivo.

Tutores Pares en la Adolescencia. La figura del tutor-par adquiere una especial relevancia durante la etapa de la adolescencia, un período caracterizado por profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales. En esta etapa, los jóvenes se encuentran en un proceso de construcción de su identidad personal y social, marcado por la búsqueda de la autonomía, la necesidad de pertenencia y la influencia creciente del grupo de pares (Papalia y Martorell, 2021). En este contexto, el rol del tutor-par surge como un recurso pedagógico y relacional de gran valor, capaz de favorecer procesos de acompañamiento, orientación y contención emocional entre iguales.

Los programas de tutoría entre pares se basan en la premisa de que los adolescentes pueden ejercer una influencia positiva sobre sus compañeros, brindando apoyo académico, social y emocional de manera más cercana y empática que los adultos (Topping, 2005). Esta cercanía se debe a que los tutores pares comparten experiencias, códigos comunicativos y contextos culturales similares, lo que facilita la confianza y el sentido de pertenencia dentro del grupo (Cowie y Wallace, 2000). En consecuencia, la tutoría entre pares se convierte en una estrategia eficaz para promover la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la prevención de problemáticas sociales y escolares.

El procedimiento de elección de tutores pares debe realizarse considerando criterios de responsabilidad, compromiso, empatía y liderazgo positivo, entendiendo que la figura del tutor par requiere no solo disposición al acompañamiento, sino también competencias sociales y comunicativas que favorezcan el vínculo con sus compañeros (Hernández y Subero, 2021).

Desde una perspectiva psicológica y educativa, el tutor-par actúa como un mediador que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, promoviendo un aprendizaje significativo y compartido. Asimismo, este tipo de acompañamiento potencia la autoestima y la autoconfianza de los adolescentes, tanto en quienes ejercen el rol de tutor como en quienes reciben la tutoría (Topping, 2017).

Desde una perspectiva pedagógica, este tipo de experiencia promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva entre los adolescentes. Tal como plantea Topping (2017), los programas de tutoría entre pares fortalecen la capacidad de liderazgo juvenil y fomentan el aprendizaje cooperativo, al permitir que los estudiantes asuman roles protagónicos en la resolución de conflictos y en la construcción de entornos escolares más empáticos e inclusivos. En este sentido, el trabajo por etapas y la participación activa de los tutores pares resultaron componentes esenciales para garantizar la continuidad del proyecto.

La función del tutor-par no se limita al ámbito académico, sino que cumple un papel preventivo y formativo. De acuerdo con Rodríguez y Ruiz (2020), los tutores pares pueden detectar dificultades emocionales o conductuales en sus compañeros con mayor facilidad que los adultos, al compartir el mismo lenguaje y contexto generacional. De esta forma, contribuyen a crear climas escolares más empáticos e inclusivos, donde la convivencia se construye sobre la base del respeto mutuo y la solidaridad. Este acompañamiento entre iguales resulta especialmente valioso en la adolescencia, dado que los jóvenes tienden a

valorar más las opiniones y experiencias de sus pares que las de figuras adultas (Steinberg, 2017).

Por otra parte, la implementación de programas de tutoría entre pares fomenta la adquisición de valores ciudadanos y éticos, como la responsabilidad, la cooperación y el compromiso social. Hernández y Subero (2021) sostienen que el liderazgo juvenil y la tutoría entre pares permiten desarrollar competencias de comunicación, resolución de conflictos y toma de decisiones, las cuales son esenciales para la formación de sujetos activos y participativos dentro de su comunidad educativa. En este sentido, el tutor-par, no solo es un agente de ayuda, sino también un líder socialmente responsable que contribuye al fortalecimiento del tejido relacional y al desarrollo integral de los adolescentes.

En síntesis, la relevancia de los tutores pares en la adolescencia radica en su capacidad para generar espacios de contención, confianza y aprendizaje cooperativo, facilitando procesos de socialización positiva y fortaleciendo el sentido de comunidad en el ámbito escolar. Su rol promueve el desarrollo de competencias personales y sociales fundamentales para la vida adulta, al mismo tiempo que contribuye a la construcción de entornos educativos más empáticos, democráticos y participativos. De este modo, la tutoría entre pares se consolida como una estrategia educativa clave para acompañar los desafíos propios de la adolescencia desde una perspectiva integral, preventiva y formativa.

Rubio Rosas (2009) destaca los beneficios alcanzados en distintos programas de tutoría entre pares, en diversas instituciones educativas. Además, realiza una distinción entre este rol asumido por el tutor y el aprendizaje cooperativo colaborativo, que es un modo de enseñanza – aprendizaje en conjunto.

Sobre el rol del tutor-par, la autora expresa que suelen elegirse a alumnos de años superiores, por sus capacidades de liderazgo, responsabilidad y compromiso, con el fin de orientar y animar a los estudiantes más nuevos en su proceso de inserción académica y social.

La función de este tutor no se limita a brindar respuestas puntuales frente a dificultades de carácter académico, sino que se amplía hacia un acompañamiento integral, en el cual actúa como un referente y líder positivo dentro del grupo. Dicho acompañamiento se materializa en distintos ámbitos: la convivencia escolar, la socialización, la adaptación al entorno institucional y la resolución de conflictos, aspectos que resultan fundamentales en el desarrollo personal y colectivo de los estudiantes.

Desde una perspectiva pedagógica, el tutor-par puede entenderse como un agente mediador del aprendizaje y del bienestar estudiantil, que favorece la integración de los alumnos nuevos y contribuye a la creación de un clima escolar positivo.

En el plano socioemocional, la tutoría entre pares contribuye a prevenir situaciones de aislamiento, favorece la construcción de redes de apoyo y estimula el sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Al brindar un espacio de diálogo y escucha activa, el tutor par se convierte en un facilitador de la convivencia y en un promotor de la cultura de paz dentro del ámbito escolar, Asimismo su intervención resulta valiosa en la gestión de conflictos, al promover estrategias de mediación y resolución colaborativa, lo que fortalece tanto la autonomía como la responsabilidad compartida entre los estudiantes (García y Troyano, 2009).

En este sentido, el rol del tutor par se configura como una estrategia pedagógica y formativa que potencia el aprendizaje académico, fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y contribuye a la construcción de una comunidad escolar más inclusiva y cohesionada, en la cual los estudiantes no solo aprenden contenidos, sino también prácticas de convivencia democrática y solidaria.

Gracias a la mediación del alumno que es designado como tutor-par y asume un rol de liderazgo, se puede conocer las necesidades e inquietudes del alumnado. El tutor-par no trabaja solo, sino que cuenta con la orientación de un tutor adulto. Así, juntos, suelen plantear

tanto las situaciones que requieren intervenciones, como las posibles rutas de acción para un cambio favorable.

Rubio Rosas (2009) sostiene que la acción del tutor par lleva al sujeto a desarrollar las siguientes características:

- Competencia para situar su acción: Este rol asumido hace que el tutor-par sea una persona sensible, atenta, capaz de interesarse por los procesos de los demás alumnos.
- Competencia para el diagnóstico y capacidad del manejo de información: Estas personas desarrollan una escucha activa, lo que les permite identificar rápidamente las necesidades de otros. A su vez aprenden a tener una actitud respetuosa frente a la autonomía de los demás, no deciden por otros, sino que los incluyen para sugerir estrategias.
- Competencia para la mediación entre diferentes actores: Esto requiere la apertura al establecimiento de vínculos con diferentes actores institucionales, más allá de su grupo de amigos.
- Competencia para transferir información, conocimiento y rutas de acción: En muchas ocasiones, el tutor-par deberá comunicar información al resto de los alumnos sobre actividades planeadas, o situaciones que necesiten ser informadas. Además, tendrá que ser capaz de poner en conocimiento al tutor adulto de los acontecimientos más relevantes y de los efectos que vayan surgiendo de las diversas acciones que se lleven a cabo.
- Competencia para la innovación: Así es como el tutor-par, en el desempeño de su rol, termina desarrollando diversas capacidades que le permiten proponer nuevos proyectos, como también pensar estrategias que involucren a más alumnos.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia de tutoría entre pares promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales, el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva entre los adolescentes. Tal como plantea Topping (2017), los programas de tutoría entre pares fortalecen la capacidad de liderazgo juvenil y fomentan el aprendizaje

cooperativo, al permitir que los estudiantes asuman roles protagónicos en la resolución de conflictos y en la construcción de entornos escolares más empáticos e inclusivos. En este sentido, el trabajo por etapas y la participación activa de los tutores pares resultaron componentes esenciales para garantizar la continuidad del proyecto.

Por otra parte, Casas (2019) señala que la educación cumple un rol fundamental en el desarrollo social y económico de las naciones. Sobre esto, afirma que, si bien se ha expandido mundialmente el servicio educativo, aún persisten importantes desafíos que obligan a realizar ajustes para garantizar una educación de calidad que sea realmente un instrumento de desarrollo social. En este sentido, la autora pone de relieve que no basta con la mera cobertura o ampliación del sistema educativo, ya que el acceso sin calidad puede derivar en desigualdades persistentes y en la reproducción de brechas sociales.

La educación de calidad, en cambio, constituye un factor clave para promover la equidad, fortalecer la cohesión social y potenciar las capacidades productivas de los individuos, lo que repercute directamente en el crecimiento económico y en la consolidación de sociedades más justas.

De acuerdo con la UNESCO (2015), la educación de calidad se caracteriza por garantizar no solo aprendizajes significativos en competencias básicas y cognitivas, sino también por promover valores ciudadanos, el respeto a la diversidad, la inclusión y la formación integral de la persona. Bajo esta perspectiva, la educación se convierte en un motor de movilidad social ascendente, dado que permite a los sujetos ampliar sus oportunidades de inserción laboral y participación activa en la vida democrática. Al mismo tiempo, en el plano colectivo, constituye un elemento estratégico para la innovación, la competitividad y la construcción de capital humano, dimensiones indispensables para el desarrollo sostenible de las naciones.

Asimismo, los organismos internacionales advierten que uno de los principales retos actuales radica en la desigual distribución de los recursos y en las brechas existentes entre

países, regiones e incluso entre distintos sectores de la población dentro de un mismo territorio. Estas desigualdades educativas tienden a profundizar la exclusión social y limitar la posibilidad de que la educación actúe como palanca de transformación. Por ello, Casas (2019) enfatiza la necesidad de impulsar políticas públicas que fortalezcan la formación docente, mejoren las infraestructuras escolares, incorporen tecnologías pedagógicas innovadoras que respondan a las demandas de las sociedades contemporáneas.

En consecuencia, la educación de calidad no debe concebirse como un objeto aislado, sino como un eje transversal en la agenda de desarrollo de los países, vinculado con la reducción de la pobreza, la igualdad de género, la promoción de la salud y la sostenibilidad ambiental. De este modo, se reafirma su papel estratégico como derecho humano fundamental y como herramienta indispensable para avanzar hacia sociedades más equitativas, participativas y resilientes.

La autora asevera que la calidad en la educación depende de numerosos factores, entre los cuales enfatiza el rol de liderazgo pedagógico por parte de los directivos. Esto influye significativamente en el desempeño de cada docente en sus aulas, sobre todo en el vínculo que pueden entablar con sus alumnos que, sin dudas, tiene efecto sobre el aprendizaje.

Siguiendo lo expresado anteriormente, cabe destacar la importancia de un liderazgo adecuado, desde el cual se propicie relaciones en las que prime la confianza, el compromiso y el respeto. Esto, a su vez, favorece el diálogo de los tutores pares con un adulto capaz de acompañarlo y orientarlo en su rol, además de ofrecerse como modelo para su proceso identificadorio.

Otro modo de comprender la tarea docente es el de la tutoría, que tiene una larga tradición, por lo que se ha conceptualizado de diversas maneras. Gonzales y Rubio (2016) afirman que en todas las definiciones se señala una relación entre dos sujetos y la intención de ayudar al

desarrollo de uno de estos, mediante una actividad que debe ser consciente, intencional y metódica.

Por su parte, Miguel Fernández-Salineró (2014) entiende la tutoría como parte de la responsabilidad docente. Expresa que, en la misma, se establece una interacción más personalizada, permitiendo guiar el aprendizaje según las condiciones individuales. Además, el autor aclara que esta actividad puede llevarse a cabo tanto entre adulto y alumno como entre pares.

Materiales y Métodos

La práctica profesional supervisada se desarrolló en el ámbito de un organismo dependiente del Ministerio de Educación, lo que otorgó al proceso formativo un marco institucional de gran relevancia, ya que permitió articular la formación teórica adquirida en el trayecto académico con la aplicación práctica en contextos educativos concretos.

Dicha práctica se centró específicamente en el acompañamiento a tutores pares de 49 escuelas de nivel secundario. La practicante se incorporó a la segunda fase de un proyecto del Ministerio de Educación, lo que implicó no sólo la necesidad de comprender y apropiarse de los antecedentes, objetivos y metodologías que ya se venían aplicando, sino también de integrarse a un Equipo de trabajo previamente constituido y en pleno funcionamiento.

La participación se extendió hasta la culminación del proyecto, asumiendo funciones vinculadas a la sistematización de procesos, el acompañamiento de los actores educativos involucrados y la evaluación de resultados involucrados. La modalidad de la práctica se inscribió en un enfoque cualitativo, lo que permitió privilegiar la observación, el análisis interpretativo y la comprensión profunda de los fenómenos educativos. Este enfoque otorgó un valor agregado a la experiencia, en tanto favoreció el desarrollo de competencias reflexivas, críticas y analíticas en relación con la dinámica escolar y con las políticas educativas que inciden en el ámbito de la educación secundaria.

La unidad de análisis fueron alumnos de entre 15 y 16 años de edad, que asistían a tercer año de educación secundaria y que accedieron a participar de manera voluntaria. Algunos tutores pares fueron elegidos por sus directivos, mientras que otros los propusieron sus compañeros. En la práctica se realizó el seguimiento de la implementación del trabajo del rol del tutor-par y cierre de la actividad con las escuelas participantes. Cada una de estas fases tuvo objetivos específicos orientados a promover la participación activa de los estudiantes, fortalecer los lazos institucionales y garantizar la continuidad de las acciones planificadas.

Este enfoque metodológico permitió un acompañamiento sostenido en el tiempo, brindando a los jóvenes espacios de reflexión, aprendizaje y acción colectiva en torno a las problemáticas que atraviesan sus comunidades educativas.

Previo a la etapa donde participó la practicante, se realizó contacto telefónico con las instituciones educativas participantes cuyo propósito fue explicar los fundamentos teóricos y operativos a los equipos directivos y conocer el nivel de interés y disponibilidad de las mismas para participar.

Posteriormente, se llevó a cabo la selección de los tutores, tanto entre los jóvenes estudiantes como entre los referentes adultos de las instituciones educativas.

Acompañamiento a las Instituciones Educativas

Esta etapa consistió en realizar un acompañamiento en la implementación del rol de tutor-par en escuelas secundarias. Para ello se estableció un grupo de WhatsApp como espacio de seguimiento continuo a los adolescentes participantes.

En este medio se promovió la comunicación fluida, el intercambio de experiencias, la resolución de dudas y el fortalecimiento del sentido de pertenencia al proyecto.

Se registraron mensajes, audios, fotografías y videos compartidos, los cuales sirvieron con el propósito de interiorizarse sobre el trabajo de los tutores, su implicancia y los modos de ejercer el liderazgo con sus compañeros.

Por otra parte, se realizaron intervenciones periódicas a través de mensajes y audios, orientadas a observar la evolución de las actividades que los jóvenes desarrollaban en sus respectivas instituciones educativas. A su vez se brindaron devoluciones y orientaciones personalizadas, con el propósito de fortalecer sus competencias de liderazgo, comunicación y trabajo en equipo

En un segundo momento se efectuaron visitas presenciales; se asistió a cada Escuela participante, donde se mantuvieron reuniones con los directivos y tutores. El objetivo fue reconocer el trabajo de los tutores pares ante sus compañeros y saber con qué apoyo contaban en la Escuela para dar continuidad al Proyecto. Además, se buscó resaltar la figura de los tutores pares en cada institución para facilitar su labor y conocer el impacto que había generado en sus compañeros. Las mismas permitieron conocer las interacciones grupales, las dinámicas relacionales, y las actitudes de los tutores frente a sus pares, registrando comportamientos relevantes para el análisis cualitativo posterior.

Se tomaron notas de campo y se aplicaron entrevistas semi dirigidas y abiertas que permitieron sistematizar la información.

La intervención en cada Institución constó de tres momentos: entrevista con los directivos, diálogo con los tutores, encuentro con todos los alumnos que estuvieran participando del Proyecto.

Entrevista a Directivos

Se llevó adelante una entrevista semidirigida a los directivos de las instituciones escolares cuya finalidad fue conocer cuán involucrados estaban en el proyecto y con qué apoyo contaban los alumnos designados como tutores pares para la implementación de las propuestas surgidas en el primer encuentro. Con este propósito, se les preguntó acerca del conocimiento que tenían del proyecto ministerial que se estaba llevando a cabo, de lo expresado por los alumnos en la primera etapa y de las actividades que se estaban llevando a cabo en ese momento (ver Anexo 2).

Los objetivos planteados fueron indagar sobre la implementación de la propuesta, como así también de las dificultades que se presentaron, y los logros visualizados.

Reunión con Tutores Pares

Esta instancia consistió en una entrevista abierta a los tutores pares con el propósito de conocer las intervenciones llevadas a cabo por ellos desde la apertura del Proyecto hasta la fecha. Además, se indagó sobre las acciones realizadas en consecución de los objetivos planteados para generar el cambio que ellos anhelaban en sus escuelas.

En algunos casos se llevaron adelante ambas entrevistas a la par, por distintos miembros del equipo, mientras que en otras Escuelas esta reunión con los tutores pares fue en un segundo momento.

Taller con los Alumnos Participantes del Proyecto

El taller desarrollado tuvo como objetivo principal reconocer y visibilizar, en cada Institución Educativa participante, el trabajo desempeñado por los adolescentes designados como tutores pares que llevaban adelante acciones de acompañamiento y fortalecimiento de la convivencia escolar. Esta actividad tuvo además el objetivo de ser una instancia formativa orientada a incentivar al resto del alumnado a comprometerse en la construcción de acciones concretas que contribuyan a la generación de cambios positivos y sostenibles en el tiempo dentro de la comunidad escolar.

En este sentido, el taller se constituyó en un dispositivo pedagógico y social que buscó favorecer procesos de reflexión colectiva, estimular el protagonismo estudiantil y consolidar una cultura escolar basada en la cooperación, la solidaridad y el ejercicio responsable de la ciudadanía.

La jornada contó con la participación activa de los dos jóvenes líderes seleccionados como tutores pares, quienes desempeñaron un papel protagónico en la dinamización de las actividades, como así también de sus compañeros de curso, quienes tuvieron la oportunidad de involucrarse de manera directa con las propuestas.

Asimismo se contó con la presencia y acompañamiento del tutor adulto designado, cuya función consistió en garantizar un clima de respeto, contención y brindar apoyo metodológico para el adecuado desarrollo del encuentro.

Actividad Inicial: “Simón dice”. Consistía en que un miembro del Equipo impartía instrucciones, de forma oral, que los participantes debían realizar; ejemplo: “Simón dice que te toques la rodilla”. El desafío es que reconocieran que, en algún momento, lo que “Simón” decía no era congruente con lo que mostraba para copiar, por ejemplo, se tocaba el codo en vez de la rodilla.

El objetivo de la propuesta es que los alumnos puedan discriminar si lo que se les dice tiene sentido o no. Además, que los jóvenes puedan identificar que no todo lo que un modelo indique hacer es conveniente; que en ocasiones hay que buscar alternativas que pueden ser más beneficiosas para uno mismo y para todos.

Segunda Actividad: Se dialogó sobre las intervenciones realizadas y se concretó la presentación de los tutores con el reconocimiento por su compromiso. Seguido a esto, ellos ayudaron al Equipo con la actividad que se había preparado. Debían repartir papeles entre sus compañeros con el objetivo de que los alumnos reflexionaran sobre sus vivencias dentro de la Escuela, y que pudieran vislumbrar qué necesitan de la Institución. Para ello debían escribir:

- Tres cosas que les gustaba de su escuela
- Tres cosas que quisieran cambiar
- Una acción que pudieran hacer para acercarse a la escuela que consideran “ideal”.

Cierre

Se organizó una Jornada-taller en el salón de la Escuela Normal con los participantes conformando 250 alumnos, para generar un cierre en el que se reconocieran los logros y las

expectativas tras la conclusión de las acciones implementadas en aquel ciclo lectivo, con miras a su continuidad en años venideros.

Se buscó promover una instancia de reflexión grupal en la que los tutores pares y sus compañeros compartieran aprendizajes, y éstos fortalezcan su auto percepción como líderes. Además de permitirle a la practicante apreciar el vínculo formado y el establecimiento del rol del tutor-par.

Para iniciar el encuentro se brindaron unas palabras de bienvenida por parte de las profesionales. En un segundo momento se proyectó un video con imágenes de las acciones y trabajos realizados por los jóvenes. Posteriormente se eligieron cuatro estudiantes para que cuenten sobre sus vivencias en el proyecto a través de preguntas disparadoras sobre el significado personal de la propuesta y su visión en el futuro.

A continuación, una docente brindó unas palabras acerca del acompañamiento realizado a los tutores pares. Luego se realizó la entrega de diplomas a los participantes.

Para finalizar, acompañó con una propuesta un equipo de recreología contratado por el ministerio de educación. La actividad consistió en conformar un telar y terminar todos entrelazados.

Recursos:

- Post-its de tres colores diferentes (celeste, rojo y amarillo).
- Proyector
- Hojas blancas A4
- Marcadores y lapiceras
- Logos impresos
- Folletos del proyecto

- Hojas impresas a color de gafete de identificación
- Videos
- Invitación enviada a directivos, docentes, supervisores, directores de área, tutores

pares

- Sonido
- Certificados para tutores
- Pulseras de colores
- Bandera de lona
- Globos

Resultados

En este capítulo se realiza una presentación de los resultados obtenidos en las Prácticas Profesionales Supervisadas.

Acompañamiento a las Instituciones Educativas

Se implementó la apertura de un canal de comunicación grupal, concebido como una herramienta estratégica para garantizar la continuidad del acompañamiento y fortalecer la interacción entre los distintos actores involucrados en la propuesta. Este espacio virtual se configuró como un medio dinámico y accesible, a través del cual los tutores pares podían compartir fotografías y videos que evidenciaban el desarrollo de las actividades realizadas en sus respectivas instituciones educativas.

La interacción entre tutores pares y estudiantes permitió generar un espacio de diálogo, de intercambio horizontal y de aprendizaje colaborativo, en el que se puso de relieve la participación juvenil como motor de transformación social dentro de la institución escolar.

Asimismo, el canal de WhatsApp se constituyó en un espacio de consulta permanente, donde los estudiantes tutores podían plantear sus dudas, expresar inquietudes y solicitar orientaciones específicas en relación con las prácticas que estaban llevando adelante. De este modo, el mismo sirvió para que la practicante cumpliera con el objetivo propuesto de identificar y analizar la capacidad del adolescente para asumir y sostener un rol de liderazgo dentro de su grupo de pares.

La utilización de este recurso tecnológico no solo facilitó un seguimiento sistemático por parte del Equipo del Ministerio de Educación, permitiendo identificar en tiempo real qué instituciones y qué tutores estaban avanzando de manera efectiva con la propuesta, sino que también funcionó como un mecanismo motivacional para aquellos participantes que aún no se habían involucrado plenamente en el proceso. Al visualizar las experiencias compartidas por

sus pares, muchos de los estudiantes se vieron incentivados a replicar acciones similares en sus contextos escolares, generando así un efecto multiplicador en la implementación del proyecto.

Del mismo modo, el canal de comunicación favoreció la construcción de un clima de intercambio y cooperación, donde se promovió el aprendizaje colaborativo y la resolución conjunta de problemáticas emergentes. La posibilidad de compartir experiencias en un entorno horizontal contribuyó a fortalecer el sentido de pertenencia y a consolidar una red de apoyo mutuo entre tutores pares, lo que a su vez potenció la eficacia de las acciones desplegadas en las escuelas. De esta forma, el dispositivo no se limitó a ser un medio de control institucional, sino que adquirió un valor pedagógico y social, en tanto permitió acompañar, contener y empoderar a los jóvenes tutores en el ejercicio de su rol de líderes. A modo de ejemplo se cita el caso de Francisco, quien apreció poder hablar de situaciones personales con los tutores pares y resaltó la importancia de tener buenos modelos entre sus compañeros.

Este tipo de seguimiento virtual permitió mantener el contacto con los alumnos que se habían comprometido con el Proyecto, hasta el momento en que el Equipo Ministerial asistió a las escuelas y el diálogo se dio de manera presencial, tanto con ellos como con los directivos.

Las consultas más frecuentes de los tutores pares eran acerca de la forma de hacer llegar el mensaje propuesto para abordar con sus compañeros. Varios consultaron si podían hacerlo mediante dibujos y graffitis, otros prefirieron hacerlo mediante la implementación de un espacio de diálogo. La practicante orientó y acompañó a los estudiantes en sus decisiones.

El número de participantes fue variado en cada escuela a las que la practicante asistió, siendo aproximadamente 100 el promedio.

Entrevista a los Directivos

En las entrevistas a los directivos, se evidenció el compromiso de muchos de ellos con el Proyecto y la cercanía con los tutores adultos que acompañaban a los jóvenes.

En algunos casos, los directivos se mostraron conformes con el trabajo realizado por sus alumnos, comentaron las propuestas y la implementación de las acciones que sugirieron para generar el cambio deseado. Entre ellos destacaron que en una Escuela se hicieron graffitis con frases que promueven la inclusión y los buenos tratos, en un intento por combatir el bullying. En otra escuela, los alumnos realizaron basureros con formas divertidas para promover la limpieza y evitar la basura en las aulas, baños y galerías. Otro ejemplo fue el de una Escuela cuyos tutores pares implementaron un buzón en el que los estudiantes podían poner papeles con ideas para mejorar el clima institucional. Estos eran leídos al finalizar el día.

Por otra parte, algunos directivos no estaban completamente informados sobre el proceso llevado a cabo por los alumnos y sus tutores. Esto se debe a que, con frecuencia, se presentan varios proyectos a la par.

En otros casos, los directivos refirieron estar ocupándose de asuntos de mayor urgencia y pidieron la intervención del Ministerio de Educación. De esta manera los profesionales del Equipo de Orientación Escolar pudieron dar un abordaje apropiado a cada solicitud.

Diálogo con los Tutores Pares

En este caso, la entrevista abierta favoreció que ellos expresaran cómo se sentían en el rol de líderes, y se explayaran contando sobre las actividades, como así también se animaran a plantear sus dudas sobre cómo acompañar diversas situaciones que se presentaban con sus compañeros. Por ejemplo, cómo incluir a personas tímidas en la propuesta.

Los estudiantes expresaron sentirse escuchados en este espacio y validados en sus emociones. Algunos se sintieron conmovidos por identificar en sí mismos las aptitudes para

el liderazgo. Otros, inicialmente no confiaban en su capacidad y fue la ayuda del tutor adulto la que les permitió desempeñar su rol.

Además, este momento generó un contacto más estrecho entre el Equipo y los tutores pares, lo cual fue útil para acompañarlos en sus propuestas.

Taller con los Estudiantes Participantes del Proyecto.

Se llevó a cabo un taller especialmente orientado a los estudiantes que habían asumido el rol de tutores pares. Durante este espacio, el objetivo fue reconocer y valorar públicamente la labor desempeñada por dichos alumnos frente a sus compañeros, presentándolos como referentes activos dentro de la comunidad escolar. Este acto de reconocimiento no solo buscó legitimar el compromiso y el esfuerzo de los jóvenes líderes, sino también generar un efecto multiplicador al despertar el interés de otros estudiantes al involucrarse en procesos de participación y transformación escolar.

A través de la actividad desarrollada, se logró incentivar a un mayor número de estudiantes que manifestaron el deseo de intervenir en la mejora de la realidad escolar, con el propósito de que la misma se asemejara cada vez más a su “ideal”. En este sentido, la propuesta se constituyó en un espacio de construcción colectiva, en el cual los alumnos pudieron reflexionar acerca de las condiciones actuales de su institución, que en general era poco inclusiva y descuidada en cuanto a la higiene, al mismo tiempo, proyectar posibles caminos hacia una escuela más democrática y acorde con sus necesidades y expectativas.

Particularmente resultó significativa la dinámica conocida como “Simón dice”, en la cual se promovió la participación activa y se fomentó la reflexión crítica de los asistentes. Este ejercicio permitió visibilizar la discrepancia que con frecuencia existe entre el discurso y la acción, llevando a los participantes a concluir que no siempre lo que las personas expresan verbalmente coincide con lo que efectivamente realizan en la práctica. De esta manera,

mediante el taller, los alumnos tomaron conciencia sobre la importancia de ser coherentes entre las palabras y los actos, aspecto fundamental en los procesos de formación ciudadana y en el fortalecimiento de valores éticos dentro del ámbito escolar. Un ejemplo concreto es el hecho de que los tutores pares se comprometieron con un proyecto de tutoría y lo llevaron a cabo a lo largo de varios meses.

Asimismo, al momento de solicitar a los estudiantes que escribieran en pequeños papeles tres aspectos que valoraban positivamente de su escuela y tres que deseaban cambiar, se evidenció una cierta reticencia inicial para compartir dichas opiniones en público. No obstante, progresivamente algunos alumnos comenzaron a expresar sus puntos de vista, lo cual generó un proceso de apertura y confianza grupal.

Entre las observaciones más recurrentes, se valoró positivamente el aspecto socioemocional, el grupo de pares. Por otra parte, se destacó la necesidad de modificar ciertos hábitos relacionados con la higiene escolar, así como la urgencia de erradicar conductas vinculadas a los malos tratos entre pares. Estas manifestaciones no sólo revelaron problemáticas concretas presentes en el ámbito educativo, sino que también reflejaron el interés de los propios estudiantes por construir un clima escolar más saludable y respetuoso, contribuyendo con ello al bienestar general de la comunidad educativa.

Cierre.

Los tutores pares y los adultos que los acompañaron participaron del encuentro del cierre del trabajo realizado, junto a los respectivos directivos.

Los tutores pares manifestaron las diversas estrategias implementadas, tales como concientización, juegos, cartelería para motivar a sus compañeros a participar de las propuestas. A raíz de esto refirieron sentirse respaldados por el equipo que acompañó sus acciones.

Las propuestas más reiteradas fueron la limpieza de baños y aulas, como así también el cuidado respecto a los tratos para que nadie se sintiera excluido. Esto fue elogiado y distinguido en la entrega de certificados.

Se recopilaron algunos testimonios, y se resguardará la identidad de cada uno mediante el uso de un nombre falso, el resto se presentarán en Anexos.

- Tomás expresó que antes del proyecto se sentía muy solo en la escuela, y que mediante las actividades en conjunto (este grupo grabó videos para TikTok e Instagram sobre el *bullying*) logró sentirse parte del grupo. Relató que se habían reunido en varias ocasiones en horario extraescolar para crear los videos y que esto les había brindado la oportunidad para socializar y conocerse en mayor profundidad. Contó, también, que él mismo había sido víctima de *bullying* por su voz y por su forma de hablar, y que gracias a las actividades y a poder hablar del tema con sus propios compañeros, quienes se sensibilizaron y tomaron conciencia del peso de sus actos, la situación se revirtió.

- Marisa comentó que al principio no creía que compartir sus preocupaciones fuera a servir de algo. Sin embargo, una vez que identificó su malestar dentro de la institución y trabajó junto a sus compañeros para que el baño y el aula se conservaran más limpias, se sintió más cómoda, además de validada. Dijo sentirse más “como en casa”.

- Carlos contó que en su curso había un alumno que nunca llevaba merienda, pero que nadie lo notó sino hasta que trabajaron juntos. Si bien este grupo hizo pancartas sobre el orden y la limpieza, pudieron ir conociéndose al hablar cada día en torno al proyecto. Acordaron llevar merienda para compartir a diario con este compañero.

Discusión

A continuación, se detallan las conclusiones finales, obtenidas a raíz de las actividades realizadas durante todo el proceso de Prácticas Profesionales Supervisadas.

El objetivo general de la propuesta estuvo orientado a reconocer el impacto de la acción del tutor-par en la conducta adolescente, en el contexto educativo, así como su capacidad para generar transformaciones positivas mediante los procesos identificatorios con esta figura y los acompañamientos implementados.

Los hallazgos obtenidos evidencian que la intervención del tutor par constituye un recurso pedagógico y formativo de gran relevancia, en tanto favorece la construcción de vínculos horizontales basados en la confianza y la identificación entre pares. Este tipo de relación facilita que los adolescentes se encuentren más receptivos a la orientación recibida, incrementando así la efectividad de las estrategias dirigidas a la promoción de conductas saludables.

Del mismo modo, se constató que la acción del tutor-par incide de manera significativa en la reflexión crítica que los estudiantes realizan sobre sus propias prácticas cotidianas, lo cual repercute en la adopción progresiva de actitudes más responsables y cooperativas. En consecuencia, se afirma que este modelo de intervención no solo contribuye a la mejora de la convivencia escolar, sino que también fortalece el desarrollo integral de los adolescentes, promoviendo un clima educativo más inclusivo y favorable para el aprendizaje.

Conclusiones Generales

Como se menciona anteriormente, el proyecto, enmarcado en las Prácticas Profesionales Supervisadas y realizado con alumnos de escuelas secundarias, en conjunto con el Área del Ministerio de Educación, tenía el objetivo de identificar las problemáticas del alumnado en las escuelas participantes y crear la figura de los tutores pares para acompañar a los jóvenes a

gestar el cambio en su realidad escolar. Para ello, se eligieron jóvenes de 49 escuelas que debían actuar como líderes de sus compañeros en el desarrollo de acciones tendientes a aumentar su sentido de pertenencia en la escuela, tales como mejorar la higiene, evitar los malos tratos, y abordar en alguna medida las secuelas que el aislamiento social había tenido en sus habilidades de socialización.

A nivel general, las prácticas permitieron situarse en el rol del psicólogo educacional, quien, siguiendo a Delors (2013) “es un amigo crítico que conecta valores, teoría y práctica a través de la acción y la investigación”.

Esto puede verse tanto en la naturaleza misma del proyecto en el cual se participó, la planificación y el diseño de las actividades, como en su consecución y seguimiento. Dichas actividades fueron pensadas en función del potencial transformador del adolescente, específicamente en tareas que le permitieran pensarse en relación con sus pares y la responsabilidad social, su necesidad de subjetivación, y la situación coyuntural particular al momento de la realización del programa, considerando el período posterior a la pandemia y las consecuencias que esta generó en la población adolescente.

Se evidenció en las entrevistas abiertas a los tutores pares, que el tomar un rol de liderazgo fue beneficioso para ellos y sus compañeros, teniendo en ese momento un modelo y un objetivo en común.

La figura del tutor-par estaba pensada como un rol de liderazgo desde el cual el adolescente pudiera realizar una doble labor: para sí mismo, desarrollar y ejercer su responsabilidad social; para sus pares, constituirse como un sujeto con el cual estos pudieran identificarse y, a través de ese proceso identificador, desarrollar y ejercer también su rol como agentes de cambio orientado a la responsabilidad social en su entorno.

Por lo tanto, cabe destacar que, en el ámbito educativo, particularmente en la escuela secundaria, la figura del tutor-par adquiere una relevancia significativa, ya que constituye un recurso pedagógico y social que favorece la integración, el aprendizaje y el desarrollo personal de los adolescentes. La importancia de este rol radica en varios aspectos:

- Acompañamiento entre iguales: El tutor-par actúa como un mediador cercano a sus compañeros, ofreciendo orientación y apoyo desde una perspectiva que resulta más accesible y empática que la de los adultos. Esta horizontalidad en la relación facilita la comunicación y el reconocimiento de las problemáticas comunes.
- Modelo de referencia positivo: Al asumir un rol de liderazgo, el estudiante tutor se convierte en referente de la conducta, promoviendo valores como la responsabilidad, la solidaridad, el respeto y la cooperación.
- Prevención de conflictos y promoción del bienestar: La presencia de un líder estudiantil contribuye a la detección temprana de dificultades emocionales, académicas, o sociales, y puede orientar hacia instancias de ayuda adecuadas. De esta manera, favorece la construcción de un clima escolar saludable.
- Fortalecimiento de la participación estudiantil: El tutor-par fomenta la implicación activa de los adolescentes en la vida escolar, otorgándoles voz y protagonismo en los procesos colectivos, lo cual refuerza el sentido de pertenencia y la cohesión grupal.
- Desarrollo de competencias socioemocionales y de liderazgo: Tanto el tutor-par como los compañeros que reciben su acompañamiento desarrollan habilidades de comunicación, empatía, resolución de problemas y trabajo en equipo, competencias esenciales para la vida académica y futura inserción social.

Aunado a esto, Rubio Rosas (2009) expresa que la función del líder en la escuela no se limita a dar respuestas a las dificultades académicas, sino que se extiende al acompañamiento en lo relativo a la convivencia, la socialización, la resolución de conflictos, entre otros. La

autora señala la necesidad de contar con un tutor adulto para trabajar en conjunto con el tutor-par, tal como se llevó a cabo en el proyecto.

Lo anteriormente dicho se relaciona con el pensamiento de Severino (2019) acerca de que la Escuela promueva el aprendizaje de competencias que permitan desarrollar la toma de decisiones. Según este autor, para que estas acciones sean eficaces, se debe contar con una organización adecuada, siendo fundamental identificar la figura del líder.

Para ello, fue fundamental el reconocimiento de la figura y el trabajo de los tutores pares, que se llevó a cabo en el seguimiento, cuando el equipo asistió a las Escuelas.

La propuesta permitió a los tutores pares y al alumnado en general desarrollar la autoeficacia que, en palabras de Velázquez, Martínez y Cumsille (2004), es el conjunto de creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para alcanzar un objetivo o resultado determinado.

Donzino (2020) plantea que los adolescentes tienen un fuego que se convierte en una potencia al servicio de la creación, sobre todo de su subjetividad. La propuesta permitió que los alumnos implicados desarrollen su identidad, así como también su aspecto socio-cultural.

Este fuego creador se evidenció en el taller con los tutores pares y sus compañeros, cuando escribieron y compartieron aquellos elementos que querían cambiar en sus escuelas, no conformándose con la realidad dada sino buscando acercarse a sus ideales.

La figura del tutor adulto estaba pensada para brindar al adolescente el vínculo de contención que, en palabras del autor antes mencionado, el adolescente debe hallar en la escuela. Este docente que actúa como tutor adulto tiene el potencial también de mostrar al alumno un modelo de valores alternativo al parental, y su rol implica acompañar los procesos del alumno. Siguiendo a Donzino, si la escuela debe ofrecer al estudiante modelos identificatorios y valores que los construyan y comprometan socialmente, el proyecto ofrecía

varias posibilidades en este sentido, ya que el adolescente podía identificarse tanto con sus tutores pares, como con otros pares y con el tutor adulto, de quien, a su vez, podía tomar modelos de valores alternativos a los aprendidos.

Aquí radica la importancia de la entrevista a los directivos, en la que se puede demostrar el grado de compromiso con el proyecto y con los alumnos participantes, la forma en que ellos los acompañaron y guiaron.

La propuesta del proyecto implicaba poner en juego, por lo menos, dos de los cuatro pilares de la educación que desarrolla Delors: Aprender a vivir con los demás y Aprender a ser.

Las actividades se desarrollaron especialmente en torno al pilar de Aprender a vivir con los demás, ya que implicaron que directivos, tutores adultos, tutores pares y adolescentes, cooperaran con un objetivo común, consensuado entre todos, permitiendo reducir los conflictos sociales dentro de la escuela, como es el caso de los grupos que trabajaron sobre el *bullying*.

También suponía que las partes involucradas lograran conocerse y reconocer lo que los otros podían aportar a la causa en común. Con respecto al pilar de Aprender a ser, las actividades del proyecto podrían contribuir al desarrollo integral de los adolescentes, con sus talentos, su personalidad y sus potencialidades.

El proyecto puede comprenderse a partir de los cinco ámbitos de la psicología educacional señalados por Taborda & Leoz (2013), dado que se ubica dentro del campo del desarrollo humano. En este sentido, dentro de la institución escolar se promueven actividades orientadas tanto al crecimiento individual como a la integración comunitaria de los adolescentes, al incentivar su participación en causas colectivas que les permitan reconectarse como parte activa de la sociedad. De este modo, los jóvenes logran tomar conciencia de sus propias

capacidades para aportar al progreso social, lo que repercute favorablemente en su autoconcepto y autoestima, al tiempo que se generan instancias de diálogo entre pares y con tutores respecto de los valores implicados en dichas prácticas.

También cabe analizar el proyecto desde el ámbito de la dinámica de la institución escolar, ya que, en él, intervinieron distintos actores de la comunidad educativa más allá del espacio áulico.

Continuando con Taborda (2013), las intervenciones desde la psicología educacional deben comprometer a todos los miembros de la comunidad educativa en una reflexión sobre su quehacer, la convivencia, las formas de aprendizaje y las formas de mejorarlo, y fue este el caso en las 49 escuelas involucradas.

Pasando a lo particular, también es posible analizar los testimonios recogidos y las instancias del proyecto a la luz de las consideraciones teóricas del presente trabajo.

Para Gaete (2015), es a través de la autonomía, la formación de lazos exogámicos y el desarrollo de las competencias emocionales y sociales para autorregularse y relacionarse efectivamente con los otros, que el sujeto adolescente puede comenzar a responder la pregunta sobre la propia identidad. El testimonio de Laura nos brinda un buen ejemplo de cómo se dio esto en el marco del proyecto, ya que la joven, al situarse por primera vez en un rol de liderazgo y descubrir en sí misma capacidades que, hasta ese momento, no había desarrollado, pudo replantearse un preconcepto que tenía sobre su identidad. Ella no hubiera elegido colocarse a sí misma en un rol de liderazgo, pero verse en él y poder desempeñarlo con eficacia le permitió, en sus propias palabras “verse a sí misma de otra manera”.

A su vez, este caso sirve para demostrar el concepto que Durán et al (2023) tienen sobre la autoeficacia. Laura no creía tener las aptitudes para el rol y el éxito de las tareas realizadas, sin embargo, junto a la recepción de los juicios de otros, logró cambiar su percepción.

Además, Sánchez (2017) plantea la necesidad del adolescente de adquirir una ideología que le permita acercarse al mundo para actuar sobre él para modificarlo o generar un impacto. Tal es el caso de Jimena y Lucas, que se erigieron como líderes y lograron, a través de videos y charlas de sensibilización, revertir varios casos de *bullying*. Podría decirse que muchos compañeros se identificaron con estos modelos, transformándose según las características y valores de estos tutores pares.

Este último caso sirve para vislumbrar lo que Ceballos (2021) expresa en relación con la identificación entre pares y la desidealización de las figuras parentales. Jimena contó que en su casa era víctima de *bullying* por parte de sus hermanos debido a su aspecto físico y que sus padres apoyaban esos malos tratos. Al tomar un rol de líder y hablar del tema con sus pares, pudo desidealizar a sus padres para comenzar a construir su identidad con nuevos valores, que a su vez sirvieron de modelo para sus compañeros.

En palabras de Roberto Follari (2020), una persona se vuelve sujeto en la medida en que es nombrada y definida por los demás. Él expresa la necesidad de que el docente conozca a sus alumnos, ya que estos se entenderán a sí mismos como sus docentes los califiquen. Esto puede verse reflejado en el caso de Pablo, quien fue elegido por el plantel docente y acompañado especialmente por su tutor adulto para llevar a cabo su misión como tutor-par. La mirada y la calificación del docente fueron claves para que Pablo asumiera el liderazgo y que sus compañeros lo reconocieran.

Por último, Delors afirma que el psicólogo educacional conecta valores, teoría y práctica mediante la acción y la investigación porque se reconoce, a la luz de los resultados de las Prácticas, cómo su rol se centra en la elaboración de estrategias y dispositivos, en este caso un proyecto, que permitan poner en acción el aspecto teórico.

Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Las Prácticas Profesionales supervisadas fueron un espacio desde el cual se pudo ensayar el rol del Psicólogo. Las mismas constituyeron una experiencia fundamental en la formación ya que brindaron la oportunidad de practicar el rol profesional en contextos educativos reales. Durante este período, la practicante tuvo la posibilidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en la carrera en situaciones prácticas concretas, desarrollando habilidades y competencias esenciales para el desempeño profesional.

A su vez, ver el escenario real permitió conocer las necesidades de diversas Instituciones Educativas en la provincia de San Juan.

Las prácticas profesionales supervisadas tuvieron varios beneficios:

- **Aplicar conocimientos teóricos:** la practicante pudo aplicar los conceptos y teorías aprendidas en la carrera en contextos educativos reales, lo que permitió comprender mejor la complejidad de la práctica profesional.
- **Desarrollar habilidades y competencias:** las prácticas permitieron desarrollar habilidades y competencias esenciales para el desempeño profesional, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- **Ensayar el rol profesional:** las prácticas brindaron la oportunidad de ensayar el rol del psicólogo educacional, lo que permitió a la practicante comprender mejor las responsabilidades y desafíos asociados a la profesión.
- **Preparación para el mercado laboral:** como las prácticas brindaron a la practicante la oportunidad de ensayar el rol profesional y desarrollar habilidades y competencias esenciales para el desempeño profesional, se puede decir que le permitieron estar mejor preparada para el mercado laboral.

En resumen, las prácticas profesionales supervisadas en el Área de Psicología Educativa constituyeron una experiencia fundamental en la formación de la practicante, permitiendo aplicar conocimientos teóricos en contextos reales, desarrollar habilidades y competencias esenciales y ensayar el rol profesional.

Propuestas

A la Universidad Católica de Cuyo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Licenciatura en Psicología, se le propone dar continuidad a las PPS ya que contribuyen a la formación del estudiante de la carrera, brindándole las herramientas necesarias y el escenario real para un acercamiento al rol profesional.

A los alumnos que comienzan las prácticas, que aprovechen esta instancia, que indaguen sobre sus dudas, que no teman equivocarse ya que aún están aprendiendo a ser profesionales y tienen el respaldo de la Universidad. Se les propone que usen este período para seguir desarrollando sus habilidades y capacidades, necesarias para su futuro laboral.

Al Área del Ministerio de Educación que revisen el Proyecto institucional, la organización de las etapas y la gestión de los talleres para que sea más provechoso para sus coordinadores y para los estudiantes que participen del mismo. A su vez, seguir generando espacios de encuentros y desarrollo integral en los jóvenes.

Referencias

Bass, B. y Riggio, R. (2006). *Transformational leadership (2nd ed.)* Lawrence Erlbaum Associates. American Psychological Association.

<https://psycnet.apa.org/record/2005-13476-000>

Boletín Oficial de la República Argentina (2020). *Aislamiento social preventivo y obligatorio*.

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/231291/20200629>

Ceballos Taborda, E. (2021). *El temor a lo adolescente en la contemporaneidad: Fragilidad y ruptura generacional*. Monografía Universidad de Antioquía.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22132/11/CeballosElizabeth_2021_FragilidadCrisisAdolescencia.pdf

Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (1), 1 - 18.

<https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899016.pdf>

Compagnucci, E. R., Iglesias, I., Lescano, M., & Palacios, A. (2 al 14 de noviembre de 2009). *La psicología educacional: historia y proyección en el desarrollo profesional de los psicólogos*. Ponencia. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12009/ev.12009.pdf

Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós

https://www.academia.edu/42726181/Adela_Cortina_Aporofobia_el_rechazo_al_pobre_Un_desaf%C3%ADo_para_la_democracia_PAID%C3%93S_Estado_y_Sociedad

Cowie, H. y Wallace, P (2000). *Peer Support in action: From bystanding by*. SAGE Publications.

<https://archive.org/details/peersupportinact0000cowi>

Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Informe para la Unesco sobre la educación superior. *Revista Galileo*. Núm. 23. 103-110.

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/30016/1/169-619-1-PB.pdf>

Durán Renoga, V, Herrera Meza, I. & Narváez Salamanca, I. (2023). *Abordaje teórico del constructo autoeficacia y su importancia en la psicología*. Universidad El Bosque.

<https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/1b72d29a-c3e6-4baf-a874-92e5df77d5a2/content>

Fernández, D. (2018). Análisis Psicoanalítico sobre las problemáticas en la identificación con la función parental en la adolescencia: la transición hacia la adultez como un espacio de transformación. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*. Núm. 21. 761-778.

<https://www.scielo.br/j/rlpf/a/YGRTcT5DfSQxCnjCgpMMqj/?format=pdf&lang=es>

Fernández, J. (2011). La especificidad del psicólogo educativo. *Revista Papeles del Psicólogo*, 32 (3). 247-254. Universidad Complutense de Madrid.

<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/172/3/La%20especificidad%20del%20psic%C3%B3logo%20educativo.pdf>

Figueroa- Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., & Jorquera-Martinez, C. (2020). El psicólogo educacional como amigo crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar. *Revista Límite interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15.5

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50652020000100205&script=sci_arttext&tln_g=en

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey - Bass.

<https://archive.org/details/principalthreeke0000full>

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86 (6), 436-443.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s0370-41062015000600010&script=sci_arttext

García, A., y Troyano, Y. (2009). La tutoría entre iguales en contextos educativos: estrategias de aprendizaje y desarrollo personal. *Revista de educación*, (349), 239-265

<https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545094002.pdf>

González-Palacios, A., & Avelino-Rubio, I. (2016). Tutoría: una revisión conceptual. *Revista de Educación y desarrollo*, 38, 57-68.

http://smip.udg.mx/sites/default/files/38_gonzalez_palacios.pdf

Hernández, J. y Subero, J. (2021). *El liderazgo y la gestión educativa: Perspectivas para la transformación institucional*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

https://www.researchgate.net/publication/375760062_El_liderazgo_transformacional_y_la_gestion_educativa_su_incidencia_en_los_resultados_que_obtienen_las_instituciones_educativas

Hernández, L. M. R., & Subero, M. E. D. F. (2021). Liderazgo transformacional para consolidar la responsabilidad social en instituciones educativas. *Revista Informes Psicológicos*. 21 (1), 117-131.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8333032>

International Organization for Standardization (ISO). (2010). *ISO 26000:2010 Guidance on social responsibility*. ISO

<https://www.iso.org/standard/42546.html>

Klein, A. (2020). Concepción de la adolescencia en Peter Blos: la ardua tarea de ser adolescente. *Revista de Psicología*, 19 (2), 53 – 64.

<https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/10059/9732>

Ley N° 26.206 (2006) Ley de Educación Nacional.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Lupano, M., Castro Solano, A. (2005). Estudios sobre el liderazgo. Teorías y evaluación. *Revista Psicodebate*. 6. 107-122. Universidad de Palermo.

<https://dspace.palermo.edu/dspace/bitstream/handle/10226/415/6Psico%2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mallma, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. *Revista Investigación Valdizana*, 13 (1), 51-60.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7099922>

Northouse, P. G. (2021) *Leadership: Theory and practice (9th ed.)*. SAGE Publications.

<https://www.vitalsource.com/mx/products/leadership-peter-g-northouse-v9781071834473>

Ossa, C. (2015). *Qué es y qué hace el psicólogo educacional. Una mirada crítica para una propuesta compleja*. S. Martínez, D. Opazo, C. Ossa, C. Pereira y C. Vásquez, Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local. 4. 125-176. Ediciones Universidad del Bio-Bio.

https://www.researchgate.net/publication/297411014_Que_es_y_que_hace_el_psicologo_educacional_Una_mirada_critica_para_una_propuesta_compleja

Papalia, D., & Martorell, G. (2016). *Desarrollo Humano (Decimotercera Edición)*. 322-384. Editorial McGraw-Hill.

<https://centrohumanista.edu.mx/biblioteca/files/original/9352e48f06c3f87c0b9fd26b2971b646.pdf>

Pozo, J. (2016). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza Editorial.

<https://drive.google.com/file/d/0B7e-A6mq9eXCUHAYnIhyc3JjcZdxUmE0SGVodG1rSVoWODNj/view?resourcekey=0-5-FL8ae0h8HzS7Z6dOWGhw>

Rodríguez, M. y Ruiz, P (2020). Tutoría entre pares: estrategia de acompañamiento para la inclusión educativa. *Revista iberoamericana de Educación*, 82(1), 45-62

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/1304.pdf> .

Rosas, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿Aprendizaje mutuo? En X Congreso Nacional de Investigación Educativa (Vol. 21).

https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

Sánchez, C. (2017). *“No he crecido, sigo midiendo lo mismo”*: Las vicisitudes en la elaboración del duelo de una adolescente. Universidad Autónoma de Nuevo León.

<http://eprints.uanl.mx/14342/1/1080243328.pdf>

Severino-González, P., Martín-Friorino, V., & González-Soto, N. (2019). *Responsabilidad social. De la toma de decisiones a la educación del carácter: percepciones de docentes y no docentes de un establecimiento educacional chileno*. Estudios sobre educación. 37. 69-90. Universidad de Navarra.

<https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58385/1/35313-109570-1-PB.pdf>

Steinberg, L. (2017). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill Education.

<https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>

Taborda, A. & Leoz, G. (2013). *Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. Nueva Editorial Universitaria.

<http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/unsl-tabordav1-web.pdf>

Taborda, A., & Leoz, G. (2020). *Instituciones educativas como instancias de subjetivación*. Nueva Editorial Universitaria.

<http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/UNSL-Instituciones-educativas-subjetivacio%CC%81n.pdf>

Taborda, A., Leoz, G., & Labin, A. (2020). *Diálogos epocales en psicología educativa*. Nueva Editorial Universitaria.

<http://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/UNSL-dialogos-epocales.pdf>

Taborda, A., Leoz, G. & Piola, B. (2020). *Inter-versiones. Prevención en la clínica socioeducativa*. Nueva Editorial Universitaria.

<https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/142.pdf>

Tecnologías, N., & de Educación, M. Ley de Educación Nacional.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

https://www.researchgate.net/publication/252332862_Trends_in_Peer_Learning

Topping, K. J. (2017). *Peer tutoring: Learning by teaching*. Routledge.

<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315649047/learning-teaching-da-vid-duran-keith-topping>

UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4. UNESCO

<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/48>

Apéndices

Apéndice A: Video Adolescentes | No están perdidos | UNICEF Uruguay

<https://www.youtube.com/watch?v=90MIgtitmuo>

Apéndice B: Entrevista Semidirigida a los Directivos de las Escuelas.

- Nombre de los jóvenes líderes, del adulto que los acompaña y de los directivos.
- ¿La escuela logró aplicar el proyecto?, ¿Qué propuesta se realizó?, en caso de respuesta negativa, ¿Qué pasó?, ¿Por qué no pudieron?
- ¿Qué tiempos se emplearon?
- ¿Quiénes participaron?
- ¿Qué logros observaron?
- ¿Cambiarían algo?

DÍA Y FECHA DE VISITA	NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	NOMBRE JÓVENES LÍDERES NOMBRE DEL ADULTO QUE ACOMPAÑÓ NOMBRE DE LOS DIRECTIVOS
3/10/22	Esc. secundaria Hondurilla	<p>Yolanda Durán Cristina Durán Cristina Durán Cristina Durán</p>
OBSERVACIONES		
<input type="checkbox"/> ¿La escuela logró aplicar el YOxVOS? ¿Qué propuesta se realizó? En caso de respuesta negativa, ¿Que pasó? ¿Por qué no pudieron? Fue aplicado. Respeto e higiene. Se hicieron cartones de huesos y armaron basureros y con botella de plástico colgaron en las galerías. Pusan curso por curso trabajando lo que papusan. Tercero se envió en la mañana y quinto en la tarde. Carteles de respeto		

<p><input type="checkbox"/> ¿Qué tiempos se emplearon?</p> <p>Los de esta unidad a una clase de tercero en la mañana por expresiones (un módulo). Muy motivada por trabajar. Luego pasan caso por caso.</p> <p>Durante espacio conéctate.</p>
<p><input type="checkbox"/> ¿Quiénes participaron?</p> <p>Participo prof. de orientación y tubia relacionado con Eri (respeto) los cha de 3ro y 4to.</p>
<p><input type="checkbox"/> ¿Qué logros observaron?</p> <p>Motivación se la usó motivado</p> <p>Entusiasmo - de esto fue expresión la propuesta y tmb lo que la recibían.</p>

24

<p><input type="checkbox"/> ¿Cambiarían algo?</p> <p>Trabajamos medio jornada y extendió a otra chicas para que tengan responsabilidad en respecto al cuidado de las cosas.</p> <p>Falta de tiempo.</p> <p>Falta de materiales para cambiar otros cosas.</p>
--

<p><input type="checkbox"/> ¿Qué tiempos se emplearon?</p> <p>Se utilizaron los espacios curriculares para trabajar.</p>
<p><input type="checkbox"/> ¿Quiénes participaron?</p> <p>Los alumnos de cuarto año, el profesor de Arte y contexto. También participaban los otros cursos de la escuela con los Guzanos.</p>
<p><input type="checkbox"/> ¿Qué logros observaron?</p> <p>Si bien por distintas razones los chicos no lograban entrar mucho en actividad, se logró buena participación y colaboración por los alumnos de 4to y también los demás. Se notaron los chicos de 4to muy comprometidos con el proyecto.</p>

24

□ ¿Cambiarían algo?

Res. Glemente más tiempo, más extensa y dinámico con los alumnos para lograr más interés.

Apéndice C: Testimonios de Tutores Pares

- Florencia se mostró asombrada por esta propuesta del proyecto, que excedía los límites de una asignatura y que la llevó a replantearse su lugar en la Escuela, y los aportes que podía realizar para que fuera más cercana a su ideal.
- Francisco valoró positivamente el haber tenido tutores pares con quienes pudo hablar de situaciones personales. Luego de esto, expresó lo importante que es tener buenos modelos en el grupo de amigos. También apreció que el proyecto hubiera resultado una buena oportunidad para conocer más a sus compañeros y profundizar su relación con algunos de ellos.
- Laura expresó que, antes de haber sido elegida por sus compañeros para el rol de tutor par, no había ocupado nunca un rol de liderazgo y que consideraba que la habían elegido porque “se llevaba bien con todos” y porque era “buena alumna”, pero que, en un principio, no creía tener las aptitudes necesarias para dirigir las acciones de un grupo. Afortunadamente, con el desarrollo de las actividades, cuando vio que sus pares confiaban en ella y en sus habilidades para organizar las tareas, comenzó a cobrar consciencia de sus propias capacidades como líder. Laura comentó que la experiencia había sido muy gratificante, y que le había permitido verse a sí misma de otra manera.
- Jimena y Lucas trabajaron arduamente en su escuela. Ambos coincidieron en concebir al establecimiento como un lugar poco amigable debido al *bullying*. Fue a través de videos y charlas de sensibilización que muchos tomaron conciencia y revirtieron ese comportamiento.
- Pablo, otro alumno elegido como tutor par, en este caso, por el plantel docente, se encontró con una realidad diferente en cuanto a sus capacidades de liderazgo y la relación con sus pares.

En este curso, los alumnos no demostraron inicialmente mucho entusiasmo ni compromiso con el programa, ya que sentían que las actividades no los convocaban y les quitaban tiempo de esparcimiento. Según lo que manifestó Pablo, al principio, sus compañeros encaraban la participación en el programa como una obligación más, no le encontraban el sentido y expresaban su descontento por tener que socializar con otros compañeros por fuera de su grupo de amigos para realizar actividades impuestas por terceros, especialmente por dos compañeros a los que veían como los “mejores alumnos”, pero no necesariamente pares.

Durante el confinamiento por la pandemia de COVID 19, un gran grupo de los alumnos del curso había utilizado las redes sociales y los juegos en línea para seguir en contacto y socializar, pero ninguno de los dos tutores pares formaba parte del grupo. Inicialmente, este grupo concebía el momento de coordinar las actividades del programa como una “hora libre” y dejaban a Pablo y Jorge, el otro tutor par del curso, “hablando solos”.

La situación pudo revertirse gracias a la acción de un tutor adulto, profesor de Educación Física, quien intervino luego de que Pablo lo pusiera al tanto de lo que sucedía. El tutor adulto logró que los alumnos expresaran por qué no se sentían interpelados por las actividades y por qué se negaban a participar y, con base en eso, pudieron consensuar actividades y objetivos más acordes con sus propios sentires y experiencias.

A partir de esta apertura del diálogo, el grupo cambió su actitud por una de mayor compromiso y la relación entre los alumnos, los tutores pares y el tutor adulto comenzó también a transformarse en una de mayor cooperación y camaradería.

Pablo destacó que, al lograr mantenerse en el lugar de liderazgo que le fue otorgado y tomar las acciones necesarias para encauzar el rumbo del proyecto en su escuela,

algo que pensó que no iba a poder lograr, se sintió muy satisfecho y orgulloso de sí mismo y que haber logrado, finalmente, ganarse la confianza de sus pares le permitió disfrutar mucho más su tiempo en la escuela.