



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL
ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

DE LOS RÍOS, Lourdes Florencia

SAN JUAN

2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA MEJORAR LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL
ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

DE LOS RÍOS, Lourdes Florencia

Directora de área: Esp. Salinas Rosana

Tutora Académica: Lic. Dell'Aquila Laura Melina

SAN JUAN

2025

Índice

Introducción.....	5
Acerca De La Institución Educativa.....	9
Consideraciones Teóricas.....	11
<i>Adolescencia: Concepciones Básicas.....</i>	<i>11</i>
<i>El Adolescente Y Su Dinámica Social.</i>	<i>15</i>
<i>Control Emocional.....</i>	<i>17</i>
Psicología Educacional.....	19
<i>Definición De Psicología Educacional.....</i>	<i>19</i>
<i>Ámbitos De Intervención E Investigación.....</i>	<i>20</i>
Inteligencia Emocional.....	23
<i>Definición De Inteligencia Emocional.....</i>	<i>23</i>
<i>Componentes De La Inteligencia Emocional.....</i>	<i>24</i>
<i>Desarrollo De La Inteligencia Emocional.....</i>	<i>27</i>
Convivencia Escolar.....	29
<i>Definición De Convivencia Escolar.....</i>	<i>29</i>
<i>Factores Que La Favorecen o Dificultan.....</i>	<i>31</i>
<i>Acuerdos De Convivencia.....</i>	<i>33</i>
Educación.....	35
Escuela.....	36
<i>Escuela Secundaria.....</i>	<i>38</i>
<i>Escuela Secundaria Técnica.....</i>	<i>41</i>
Materiales y métodos.....	45
Acercamiento A La Institución Educativa.....	45
Actividades Realizadas En Prácticas Profesionales Supervisadas.....	47
<i>Observaciones Áulicas.....</i>	<i>47</i>
<i>Entrevistas Con Docentes, Preceptores Y Equipo De Orientación.....</i>	<i>49</i>
<i>Planificación De Talleres Para Alumnos.....</i>	<i>53</i>
Actividades Realizadas Para Trabajo Integrador Final.....	55
<i>Primer Taller.....</i>	<i>55</i>
<i>Segundo Taller.....</i>	<i>57</i>
<i>Tercer Taller.....</i>	<i>58</i>
Materiales Utilizados.....	62
Resultados.....	63
Primer Taller.....	63
Segundo Taller.....	68
Tercer Taller.....	71
Discusión.....	76
Conclusiones Generales De Las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	76
Acerca De La Utilidad De La Práctica Profesional.....	83
Propuestas.....	84
Referencias.....	85
Apéndice.....	92
Apéndice A: Cronograma De Actividades.....	92

Apéndice B: Entrevistas A Los Distintos Profesionales.....	93
Apéndice C: Primeras Observaciones Áulicas.....	95
Apéndice D: Palabras De Inicio Y Preguntas Introductorias De Los Talleres.....	96
Apéndice E: Primer Taller.....	97
Apéndice F: Respuestas De Alumnos Del Primer Taller.....	98
Apéndice G: Segundo Taller.....	99
Apéndice H: Situaciones De Role Playing Y Presentación De Power Point.....	100
Apéndice I: Tercer Taller.....	101

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación forma parte del Programa de Práctica Profesional Supervisada y Trabajo Integrador Final del área Psicología Educacional, las cuales son consideradas como última instancia para la obtención de título de la carrera Licenciatura en Psicología, de la facultad de Filosofía y Humanidades, perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo. Dichas prácticas, se desarrollaron concretamente en una institución educativa de nivel secundario técnico perteneciente a la Provincia de San Juan, siendo de gestión privada y en la cual se trabajó de manera conjunta con el Equipo de Orientación de la misma, dejando reflejado el accionar correspondiente del rol del psicólogo educacional.

Se tuvo en cuenta el aporte brindado por el Equipo de Orientación a la hora de detectar las problemáticas presentadas en los alumnos de cuarto año del nivel secundario de la modalidad de Minería. Las dificultades identificadas se vincularon con aspectos de la autorregulación y la gestión emocional, tanto a nivel individual como en las interacciones entre pares. Se observaron determinadas actitudes entre los alumnos que no favorecían el desarrollo de conductas positivas, las cuales fueron mencionadas como hábitos o modos habituales de vincularse. Asimismo, se destacó como factor relevante la limitada flexibilidad que demanda dicha especialidad.

Dentro del ámbito escolar, la capacidad de regulación emocional es un aspecto fundamental sobre todo si se trata de adolescentes en proceso de desarrollo. Su óptimo desarrollo, le permite gestionar y controlar las emociones de manera efectiva viéndose reflejado significativamente no solo en el logro de una buena convivencia escolar y bienestar personal, sino también el rendimiento académico. Por ello, los objetivos de este Trabajo de Investigación Final están orientados a identificar y reconocer problemáticas o necesidades emocionales entre los alumnos, presentar conceptos claves sobre Inteligencia Emocional y sus elementos que la

componen, desarrollar herramientas de regulación emocional en los alumnos y promover un ambiente de respeto y consideración entre los mismos.

En el ámbito de la educación secundaria, los alumnos se encuentran en una etapa de desarrollo y transición hacia la adultez. Adquirir la habilidad de autorregulación es fundamental para advertir o enfrentar las frustraciones de la vida escolar diaria, logrando convertirse en un adulto tolerante y funcional ante las mismas.

La regulación depende no solo de reconocer e identificar emociones propias sino también, ajenas. Esto incluye comprender las causas y consecuencias de las mismas dentro de un contexto escolar que propicie a mejorar el rendimiento académico, fomentar la motivación y reforzar las relaciones interpersonales entre grupos de pares y docentes.

Así, la Inteligencia Emocional cobra un gran papel en cada una de las aulas escolares, siendo esta la capacidad para reconocer, comprender, gestionar y expresar emociones de manera efectiva en dicho contexto. En la institución educativa se espera que, tanto docentes como alumnos, logren reconocer y regular sus emociones permitiendo crear un ambiente propicio de trabajo y, por lo tanto, mejorar el rendimiento académico en todos sus aspectos. De este modo se fomenta la empatía y la escucha hacia los demás, aumenta la autoestima y confianza. A largo plazo prepara a los alumnos para el éxito en la vida laboral.

Con respecto al docente, la regulación emocional otorga beneficios significativos tanto en el desarrollo personal del mismo como en el ámbito escolar: mejora la relación docente-alumno, aumenta la satisfacción laboral y profesional, entre otras. Es importante tener en cuenta que, a lo largo del proceso de aprendizaje, en todos sus niveles, las emociones impactan de manera directa en el mismo, ya que condicionan el accionar tanto del alumno como del docente. Aquel alumno que busca aprender dentro de un espacio que propicia la mala convivencia, la poca tolerancia a la frustración y el inadecuado manejo emocional, no podrá

cumplir con dichos objetivos. Por ello, la comunicación abierta y honesta, cobra un papel de suma importancia, llevando a implementar estrategias que crea un espacio de apoyo y respeto mutuo fomentando así, el eficaz aprendizaje escolar.

El cuarto año de nivel secundario es un momento relevante para examinar lo anteriormente mencionado. El adolescente se encuentra transicionando hacia la etapa de la adultez dentro de diversos contextos, siendo el escolar uno de los más importantes. A diario, enfrenta no solo desafíos emocionales, sino también académicos, ya que se encuentra próximo a finalizar dicho nivel y comenzar la vida universitaria o incluso, laboral.

A partir de estos datos relevados, mediante observaciones participantes y no participantes, entrevistas con diversos agentes institucionales y el hallazgo de contenidos científicos específicos que sustentan a dicha problemática, la Práctica Profesional Supervisada se llevó a cabo en base a una serie de encuentros con modalidad taller dirigido a alumnos de cuarto año de una escuela de gestión privada técnica en la provincia de San Juan, en los cuales fueron abordadas las problemáticas referidas previamente. En tales talleres, se trabajó con los alumnos en la elaboración de un proyecto, en donde se pudiera detectar la existencia de alguna problemática que ellos identificaran como grupo, la cual se fue contrastando con los datos ya obtenidos y observados.

El primer taller “Reflexionamos juntos”, tuvo carácter de actividad introductoria para los alumnos con el objetivo de identificar problemáticas o desafíos dentro del grupo de estudiantes que comparten un mismo espacio áulico. El segundo taller denominado “Emociones por doquier”, funciono como charla informativa para los alumnos con el fin de brindar información sobre que son las emociones y como reconocerlas e identificarlas.

Por último, el tercer y último encuentro tuvo lugar bajo el nombre de “En los zapatos del otro”, donde se desempeñó en calidad de taller presencial para los alumnos con el objetivo

final de identificar y reconocer las emociones entre el grupo de pares, las cuales permitan potenciar el manejo o la regulación de las mismas, logrando así el desarrollo de la conciencia emocional en relación al grupo de iguales, la eficaz comunicación asertiva y un trato respetuoso.

Para la concreción del trabajo fue necesaria la colaboración y supervisión del Equipo de Orientación de la institución conformado por psicóloga y psicopedagoga quienes brindaron respetables aportes para detectar la problemática general.

Así, en primera instancia, se agradece a la Universidad Católica de Cuyo por posibilitar la etapa de Prácticas Profesionales Supervisadas y articular los acuerdos necesarios con la institución pertinente.

A la institución donde se llevó a cabo el proyecto de intervención, siendo de importancia mencionar a la Lic. Ramos, Pamela quien funcionó en el rol de Tutora de Campo mostrando desde un comienzo su completa predisposición y disponibilidad, aportando sus conocimientos en dicha área y abriendo un espacio de crecimiento no solo personal, sino también profesional.

Se agradece a la Esp. Salinas Rosana, directora del Programa en Psicología Educacional, por la vocación y disposición a la hora de orientar y guiar a los alumnos en este proceso. Su interés y clarificación ante las intervenciones propuestas fue un elemento clave para desempeñar dicha práctica y hacer la experiencia aún más constructiva.

Se expresa agradecimiento a la Lic. Dell'Aquila Laura Melina quien actuó en carácter de Tutora Académica mostrando su acompañamiento y asesoramiento durante el presente Trabajo Final Integrador. Se valora su tiempo y experiencia, resolviendo dudas en la redacción del mismo y sus grandes aportes y correcciones pertinentes. Su amabilidad y generosidad hicieron de este proyecto, un trabajo enriquecedor para la estudiante a cargo.

Acerca de la Institución Educativa

Las Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes al Área Educacional que sustentan el Trabajo Integrador Final que se presenta a continuación, fueron llevadas a cabo en un colegio técnico de gestión privada, el mismo está ubicado en el departamento de Chimbas de la Provincia de San Juan.

Fue fundado en el año 2003, especializándose en la formación de futuros Técnicos Mineros. Sus dueños, tuvieron como proyecto de vida la creación de una institución educativa que brindara al alumno lo necesario para desarrollar sus potencialidades y lograra convertirse en un adulto funcional.

El personal que representa a la institución está conformado por representante legal y coordinadora de los tres niveles. También se menciona a los equipos y departamentos que conducen la labor educativa diaria como lo son: Equipo de Dirección, Equipo de Orientación (gabinete), Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Profesores y Departamento de Secretaría y Administración.

En el año 2001, el establecimiento que en un primer momento era una casa, abrió sus puertas a la comunidad con la creación del Nivel Inicial para niños de 3 a 5 años. Así, en el año 2004, a cercanías de dicho jardín, se consolidaron las primeras aulas para el Nivel Primario.

Años más tarde, en el año 2008, comenzaron las obras pertinentes para el Nivel Secundario junto con el boom de la minería en San Juan, siendo esta su principal modalidad o tecnicatura. Más tarde, se añadió la modalidad de Humanidades.

La institución considera que la educación va más allá de la enseñanza académica, implica también la formación de valores, el respeto mutuo y la construcción de un ambiente

de aprendizaje seguro, inclusivo y armonioso para todos. En base a ello, el colegio trabaja sobre tres pilares fundamentales: Saber, Ética y Amor.

Saber es el cimiento sobre el cual se edifica la labor educativa. Reconoce a la educación como herramienta esencial para el crecimiento personal y académico, motivando a los estudiantes a valorar y aprovechar cada oportunidad de aprendizaje que se les presenta.

Ética es aquello que guía nuestras acciones. El colegio se compromete a actuar con integridad y honestidad, respetando los derechos y la dignidad de cada miembro de la comunidad. El respeto mutuo es fundamental para vivir en armonía y construir relaciones sanas.

Finalmente, el Amor es el corazón que late dentro de la institución ya que, se busca fomentar un ambiente de afecto y comprensión, promoviendo la empatía y la solidaridad entre todos sus miembros. Esto permite que los estudiantes se sientan respaldados y motivados para dar lo mejor de sí mismos.

A partir de estos principios, se pretende interiorizar ciertos valores como la responsabilidad, el respeto, la solidaridad y la verdad en cada uno de sus alumnos. Estos lineamientos no solo son cimiento de dicha comunidad, sino que también forman parte de un ambiente basado en el respeto mutuo y la convivencia armónica. Cada una de estas conductas refleja la visión de un entorno educativo donde todos se sienten valorados, respetados y comprendidos con el bienestar común.

De este modo, queda asentado que la construcción de una ciudadanía responsable, empática y crítica por parte de los alumnos, es tarea diaria y que depende no solo de los aprendizajes académicos, sino también de los fundamentos éticos que los sostienen. Será misión generar una cultura institucional basada en el diálogo, la equidad y el reconocimiento del otro como sujeto activo en el proceso educativo.

Consideraciones teóricas

Este Trabajo Integrador Final está sustentado bajo múltiples conceptos científicos que resultan imprescindibles para contextualizar y fundamentar la adolescencia dentro de un contexto escolar y como, en este caso, la Inteligencia Emocional cobra sentido dentro del mismo.

Adolescencia: Concepciones Básicas

Es importante tener en cuenta la etimología del término. Según Güemes- Hidalgo et.al (2017), “Adolescencia procede de la palabra latina “adolescere”, del verbo adolecer y en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración. Es el periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta” (p.8).

Otros autores han afirmado lo siguiente:

Históricamente se ha producido una deriva etimológica del término “adolescente” a través del verbo castellano “adolecer”, derivado del verbo latino doleo (emparentado probablemente con el verbo griego deleo: herir, dañar) y que en su forma incoativa -dolesco- significaría: afligirse, dolerse, caer enfermo, apesadumbrarse (Donzino, 2020, p.85).

Según Cibils (2021) la palabra adolescente proviene “del que está creciendo”, “hacia el crecimiento” del “adultus” (adulto), cuya amplitud “adulescens” significa “hacerse adulto”.

Sin embargo, algunos autores afirman que esta acepción ha sido víctima de lo que se denomina “sustracción etimológica”. El término latino “adolescentia” tiene su origen en el verbo *adolesco*, que deriva de *ad* y *oleo* (junto a su forma incoativa *olesco*), y hace referencia al concepto de “el chispear de los fuegos sagrados”; es decir, aquellos que portan y transmiten

el fuego, simbolizando el crecimiento, el desarrollo y la expansión tanto de la razón como del entusiasmo (Donzino, 2020).

La OMS expresa que la adolescencia se da entre los 10 y 19 años, mientras que la juventud es el periodo entre los 19 y 25 años de edad. La SAHM (Sociedad Americana de Salud y Medicina de la Adolescencia) la ubica entre los 10-21 años. Diferenciando 3 fases que se acoplan entre sí: adolescencia inicial (10-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-21 años) (Güemes- Hidalgo et.al, 2017).

Podemos decir que los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, sino que existe una extensa variabilidad en los diferentes aspectos de su desarrollo; considerando los aspectos biológicos que influyen en el desarrollo psicológico (Güemes- Hidalgo et.al, 2017).

Por ello, Cibils (2021) afirma que “en términos biológicos, la definimos como tres etapas bien claras, pre-pubertad, pubertad y post pubertad, caracterizadas por un aumento gradual y posterior descenso en la producción de hormonas de crecimiento y de hormonas sexuales (testosterona y estrógenos)” (p.2).

Sin embargo, no somos una copia exacta de nuestros genes, sino el resultado de cómo estos se expresan junto con nuestras vivencias. Por eso, la interacción entre genética y ambiente es clave para comprender cómo se desarrolla la conducta y, en consecuencia, el cerebro durante la adolescencia (Torralva, 2019).

El adolescente se siente niño y adulto en un mismo momento, pero lo cierto es que, no es uno ni otro ya que, se encuentra en transición hacia la adultez lo que implica ser responsable de sus propios actos (Cibils, 2021).

Según Cibils (2021), para entender mejor a la adolescencia se deben tener en cuenta las siguientes características:

- El adolescente no puede ser considerado simplemente como un "niño en versión ampliada". Las fluctuaciones en su comportamiento y en sus reacciones son esperables y forman parte natural del proceso de maduración.
- La adolescencia no debe entenderse únicamente como una etapa de liberación; en ella coexisten con igual fuerza la necesidad de autonomía y el anhelo de pertenencia.
- La compañía de los pares adquiere un valor preponderante como nunca antes en la vida. Los adolescentes oscilan entre el deseo de agradar y el temor al aislamiento. A nivel neurobiológico, el rechazo social se percibe como una amenaza significativa, lo cual incrementa la sensibilidad al rechazo y la búsqueda de aprobación. En este contexto, el distanciamiento con los padres es frecuente, y las interacciones en redes sociales —donde se obtienen "likes"— se vinculan con la liberación de oxitocina, reforzando la necesidad de validación externa.
- El grupo de pares actúa como un espacio de aprendizaje y experimentación esencial para el desarrollo. Por ello, es importante que las familias, en la medida de lo posible, permitan que la adolescencia tenga lugar dentro del hogar, ofreciendo un entorno de contención y apertura.
- Es también una etapa donde comienza a desarrollarse la capacidad de razonamiento lógico y el control emocional. Si bien en muchos casos el manejo de las emociones aún es inestable, lo relevante es que con el tiempo se evidencie una progresiva autorregulación, acercándose a patrones más propios de la adultez.
- La capacidad de postergar gratificaciones también empieza a consolidarse. Mientras que en la infancia predomina el deseo de recompensa inmediata, durante la adolescencia este rasgo evoluciona, aunque con variabilidad entre individuos.

- El interés por lo novedoso, junto con la impulsividad y la tendencia a asumir riesgos, alcanza su punto máximo en esta etapa. Las emociones intensas asociadas a lo inusual generan gran atracción, dificultando la evaluación precisa de los peligros. En este sentido, el rol de los padres consiste en fomentar la reflexión, la crítica constructiva y la expresión emocional, actuando como modelos en la gestión emocional y la toma de decisiones.

- Asimismo, se intensifica el interés por la sexualidad y por las experiencias amorosas, aunque estas no explican por sí solas la complejidad del periodo adolescente.

- El idealismo también se manifiesta con fuerza: los adolescentes tienden a concebir ideas y proyectos con gran claridad y entusiasmo. En este punto, los adultos pueden colaborar ayudándolos a transformar su visión en acciones concretas.

- Otro aspecto central es la construcción de la identidad. En este proceso, el adolescente realiza una profunda exploración personal que implica cuestionamientos sobre quién es, qué desea, qué valores sostiene y qué estilo de vida elige, actualizando de forma progresiva su personalidad.

- Finalmente, se observa una fuerte curiosidad y actitud crítica. Surgen cuestionamientos no solo sobre el “por qué” de las cosas, sino sobre las formas en que estas podrían ser diferentes. Este pensamiento crítico suele dirigirse más hacia figuras de autoridad (padres, docentes) que, hacia el grupo de amigos, lo que a menudo genera conflictos en el entorno familiar.

- El egocentrismo, propio de esta etapa, hace que los adolescentes interpreten la realidad desde una perspectiva centrada en sí mismos. Dado que sus estructuras cognitivas aún no están plenamente desarrolladas, les resulta difícil adoptar el punto de vista del otro. Es por ello que, como adultos, debemos comprender que esta

forma de percibir el mundo no es una falta de empatía deliberada, sino parte del proceso evolutivo.

En virtud de ello, afirmamos que son sujetos en constante construcción, en donde su cerebro y personalidad se está estructurando. De aquí la importancia de caer bajo afirmaciones rígidas que tienden a limitar el cambio o progreso en dicha etapa. La adolescencia es una etapa de descubrimiento, de metas y de cambios de sí mismo. Nuestro deber como adultos es contribuir para que dicho cambio ocurra de la manera más favorable posible (Cibils, 2021).

El adolescente y su Dinámica Social

Según Güemes- Hidalgo et.al (2017), además del significativo crecimiento y desarrollo físico que caracteriza esta etapa, existen objetivos psicosociales fundamentales a alcanzar, tales como: adquirir mayor autonomía respecto de los padres, desarrollar conciencia y aceptación de la propia imagen corporal, establecer vínculos significativos con los pares, adoptar determinados estilos de vida y construir la identidad en sus diversas dimensiones: sexual, vocacional, moral y personal.

Cibils (2021) afirma lo siguiente:

Al entrar en la adolescencia es natural y esperable que se dé un corte radical en el vínculo padre/madre-hijo/a. Niños que dependían de sus padres casi que para todo viviendo en un manto de seguridad, pasan a ser adolescentes que comienzan a resolver situaciones por sí solos navegando en la incertidumbre y lo desconocido. Esto es, sin duda, una de las principales dificultades que presenta el mundo adulto a la hora de atravesar esta etapa. Para muchos resulta muy difícil poder soltar, dejarle ese espacio a su hijo con cierta libertad, acompañarlos sin “ahogar” (p.13).

Frente a ello, consideramos que es esperable que la imagen idealizada del padre se desvanezca de manera gradual, dando lugar al reconocimiento de su figura real. En este

proceso, el vínculo ya no se construye desde la posición del hijo-niño que demanda o solicita, sino que emerge una nueva forma de relación: la del hijo que transita hacia la adultez, capaz de comprender y aceptar a un padre humano, con fallas y limitaciones, alejándose de toda idealización (Cibils, 2021).

De este modo, emerge una identidad social que se define por la elaboración de nuevas maneras de relacionarse, tales como la amistad y el noviazgo (Torralva, 2019).

El adolescente comienza a compartir con sus pares experiencias en conjunto, se comprenden, sienten empatía entre ellos a la vez que, se sienten escuchados por un igual. Lo que los lleva a compartir la misma mirada sobre el mundo adulto y como este puede llegar a señalarlos e incomprenderlos (Cibils, 2021).

Cabe señalar que, para conseguir esta nueva identidad, se necesitaran de las habilidades sociales necesarias para resolver las distintas dificultades de la vida cotidiana de la manera más saludable posible y según el contexto en cual se presenten. Estas herramientas permitirán la expresión de sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de una forma adecuada para el momento dado (Torralva, 2019).

Sin embargo, Cibils (2021) expone lo siguiente:

Esta búsqueda de aprobación y de identificación en sus pares tiene la otra cara, la de una alta sensibilidad al rechazo. Nadie quiere ser excluido, pero menos aún, en la adolescencia. Cuando somos adolescentes y sentimos rechazo de nuestros pares se activan zonas en nuestro cerebro asociadas a la amenaza de salud física o falta de alimentos. A nivel cerebral, entonces, percibimos el rechazo social como una amenaza real a nuestra propia existencia (p.15).

No obstante, existen mitos en relación a la presión que puede tener el grupo de iguales con respecto a la toma de decisiones. Aunque varios estudios científicos confirmen esta teoría,

no siempre sucede así ya que, el adolescente respeta el pensamiento y la opinión de su grupo pero no está obligado a obedecer a la norma impuesta entre ellos mismos (Torralva, 2019).

Siguiendo a la autora Torralva (2019), afirma que “los adolescentes aún no cuentan con los mecanismos de regulación emocional adecuados o eficaces para enfrentarse a situaciones estresantes tal como lo es, para ellos, el rechazo de los otros” (p.42).

Es importante tener en cuenta que para que nuestros jóvenes sean personas saludables es necesario conceder la palabra y predisponernos a la escucha cuando la necesiten. Esto les va a permitir ir perdiendo el miedo a no poder controlar o dirigir sus acciones. Parece una tarea difícil pero es excepcional en esta etapa del camino (Cibils, 2021).

Control Emocional

Torralva (2019) definen a la regulación emocional como:

La evaluación, el monitoreo y la modificación de las reacciones emocionales en pos del cumplimiento de metas. Requiere que se reconozcan los estímulos emocionales, se tenga conciencia de la necesidad de regularlos y se seleccione e implemente una estrategia adecuada para regular la emoción (p.43).

Cibils (2021) afirma que la adolescencia “es la época donde madura la capacidad de raciocinio y el control emocional” (p.4).

Podemos decir que aunque parezca contradictorio hablar de "adolescentes emocionalmente regulados", con el paso del tiempo esta habilidad tiende a consolidarse. En este proceso, los adolescentes aprenden gradualmente a identificar y manejar sus emociones, aunque ello no implique la ausencia de reacciones impulsivas o conductas poco reflexivas. Lo relevante no es la existencia de momentos de descontrol, sino la progresiva disminución de estos a medida que avanza su desarrollo, acompañado de un fortalecimiento en la

autorregulación emocional. Por tanto, es esperable observar fluctuaciones en su conducta y respuestas emocionales a lo largo de esta etapa de maduración (Cibils, 2021).

Por lo tanto, será indispensable en el adolescente la toma de decisiones, las distintas perspectivas sobre la realidad que lo rodea, la memoria de trabajo, el control de los impulsos y el pensamiento crítico y abstracto. Es decir, se requerirá de aquellas funciones que dependen del área frontal, las cuales se encuentran en pleno desarrollo (Torralva, 2019).

Otros autores como Güemes- Hidalgo et.al, (2017) exponen lo siguiente:

Las zonas del cerebro adolescente que buscan la recompensa, se desarrollan antes que las zonas relacionadas con la planificación y el control emocional (corteza prefrontal). Lo cual significa que la experimentación, exploración y asunción de riesgos durante la adolescencia son más de carácter normativo que patológico. También sabemos que el cerebro adolescente tiene una gran capacidad de cambiar y adaptarse. Eso implica que existen posibilidades reales de mejorar situaciones negativas que se produjeron en los primeros años de la vida (p.11).

Torralva (2019), agrega: “la estrecha relación entre las funciones ejecutivas y la regulación emocional, en la que las dificultades en el control inhibitorio, la resolución de problemas y las habilidades de organización se asocian a una dificultad en la regulación de las emociones” (p.43).

Así, se considera que los adolescentes son impulsivos, buscando la satisfacción inmediata, no saben que quieren, pero sí que lo quieren ahora. Se espera que, con el paso del tiempo, esto comience a evolucionar a través de sensaciones nuevas que les resultaran demasiado atractivas (Cibils, 2021).

Frente a ello, podemos afirmar que los adultos que convivimos o nos relacionamos con adolescentes de manera habitual, debemos favorecer la escucha, la reflexión, el pensamiento

crítico por parte de los mismos. Llevar a cabo esa tarea implica posicionarnos desde el propio ejemplo, haciendo introspección sobre que sentimos y siendo potenciales ideales en cómo regular nuestras emociones (Cibils, 2021).

Psicología Educacional

En el siguiente apartado, se desarrollan conceptos claves de la Psicología Educacional que fueron cimiento de este trabajo.

Definición de Psicología Educacional

Es importante considerar que los primeros cuestionamientos sobre la Psicología Educacional pueden encontrarse en la filosofía griega, debido a su preocupación por abordar temas vinculados a los objetivos de la educación, la esencia del aprendizaje y el vínculo entre el docente y el estudiante (Archina, 2013).

En un primer momento, dicha área estuvo relacionada con la educación especial. A medida que transcurría el tiempo, se fue consolidando y trascendiendo no sólo dentro de la escuela, sino también fuera (Archina, 2013).

Según Wittrock (1992, como se citó en Archina, 2013), la Psicología Educacional se define como:

Estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de enseñanza y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y valoración para el estudio de los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los complejos procesos sociales y culturales de las escuelas (p.37).

Otros autores, la conceptualizan como:

Un campo especial que se dedica a aplicar el conocimiento sobre muchas disciplinas diferentes dentro del amplio proceso educativo. En términos más generales, se puede encontrar temas en esta área que caen en las categorías de aprendizaje y desarrollo humano (a lo largo de la vida útil), motivación, medición y estadística, currículo y enseñanza (Macazana et. al, 2021, p.1).

Siguiendo a los autores, Macazana et. al (2021) quienes afirman que “es la rama de la psicología relacionada con el estudio científico del aprendizaje humano” (p.5).

Por lo tanto, Archina (2013) propone concebir a la Psicología Educacional como un marco teórico en constante construcción, caracterizado por su apertura, su carácter no definitivo y su disposición a revisarse continuamente en función de los nuevos hallazgos de la investigación, así como por su voluntad de dialogar e interactuar con diversos enfoques epistemológicos actuales.

Taborda (2013) considera que se debe partir de la idea de que, para entender y responder adecuadamente a las demandas del ámbito educativo, el psicólogo educacional debe adoptar una perspectiva amplia e integradora, atendiendo de manera simultánea a los diversos elementos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la forma en que estos se articulan y conforman un todo coherente.

Ámbitos de Intervención e Investigación

Según Macazana et.al (2021), la Psicología Educativa utiliza principalmente métodos cuantitativos, como pruebas y mediciones, para optimizar el diseño instruccional, la gestión del aula y la evaluación, favoreciendo así el aprendizaje en diferentes contextos educativos y a lo largo de toda la vida.

Archina (2013) afirma que “de las funciones de la Psicología Educacional pueden derivarse ámbitos en las que el profesional de este campo, el psicólogo educacional, interviene e investiga” (p.37).

Estos ámbitos comprenden distintos temas claves, como los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo humano, la orientación educativa y la atención a las necesidades educativas especiales, abordando así la educación para la diversidad en contextos educativos variados (Archina, 2013).

Siguiendo a la autora (Archina, 2013), a continuación se detallan dichos ámbitos:

1. Procesos de Enseñanzas y Aprendizaje: La Psicología Educacional se encarga de estudiar y explicar cómo las personas adquieren nuevos conocimientos y como enfrentan dificultades en situaciones nuevas. Así mismo, brinda las herramientas necesarias para superar dichas dificultades llevando a cabo una serie de acciones que maximizan dicho aprendizaje. Se deben tener en cuenta los factores internos y externos que influyen durante el proceso de aprendizaje-enseñanza como la inteligencia, motivación, autoestima y el contexto donde el estudiante aprende y se relaciona.
2. El desarrollo humano: La UNESCO (1996, como se citó en Archina, 2013) afirma:
La educación para el desarrollo es aquella que deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la etapa que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades [...] Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el ‘pasaporte para la vida’ que le permitirá comprenderse a sí mismo, entender a los demás, y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”. Según este Informe, la educación básica

para todos “ha de basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás. (p. 41)

3. Orientación Educativa: Es un proceso para asistir a los sujetos que desean establecer un proyecto de vida permitiéndoles la adecuada toma de decisiones y la formación de planes o metas a futuro. Echeverría (1993, como se citó en Archina, 2013) define este proceso como:

Continuo, sistemático e intencional, de mediación, y tendiente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acorde a su potencial y trayectoria vital. (p. 42)

4. Necesidades Educativas especiales y Educación Inclusiva: Las Necesidades Educativas especiales estas dirigidas a aquellos sujetos que demandan ayuda, la cual no es de fácil acceso en el sistema educativo. Brindar esta ayuda permite cumplir con lo establecido en el Diseño Curricular.
5. Dinámica de la Institución Escolar: Los cambios que se han producido en Psicología Educativa tuvieron como objetivo la mejorar la calidad de educación modificando la curricula y las condiciones del aprendizaje. Frente a ello, surge la preocupación por la organización, la conducción de sus diferentes agentes educativos y como estos se comunican, los objetivos, las decisiones, la participación, etc.

Otros autores, como Barraza (2015) establecen la siguiente clasificación:

1. Habilidades sociales, emocionales e intelectuales.
2. Convivencia social y salud mental.
3. Inclusión a la diversidad.
4. Gestión curricular de aula y escolar de calidad.

Siguiendo a la autora Machado (2010, como se citó en Barraza, 2015) la tarea educativa implica:

Atender a las influencias sistémicas que están presentes cuando se procura entender los problemas y proponer intervenciones, disminuyendo la tendencia a la psicologización de los procesos pedagógicos, potenciando la investigación de los procesos socioculturales y ampliando el campo de actuación que implica nociones como salud, calidad de vida, micropolítica y ciudadanía de cada comunidad educativa (p.17).

Para ello, debemos entender todas aquellas demandas que surgen en dicho ámbito, es necesario que el psicólogo educacional trabaje de manera integral con diferentes actores que contribuyen a la tarea del enseñar y aprender permitiendo configurar una totalidad (Taborda, 2013).

Así, el campo de la Psicología Educacional como ciencia aplicada es muy abarcativo y pone de manifiesto todos aquellos conocimientos brindados por la Psicología para ser usados en el contexto educativo, produciendo sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas (Archina, 2013).

Inteligencia Emocional

El siguiente apartado tiene como objetivo definir y delimitar concepciones básicas sobre la Inteligencia Emocional que ayudaran a contextualizar la práctica llevada a cabo en este proyecto.

Definición de Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional ha sido estudiado por múltiples autores. Sin embargo, Goleman fue pionero principal en establecer un concepto, incluyendo en el mismo el

autocontrol, el entusiasmo, la persistencia y la motivación todas ellas agrupadas en la palabra “carácter” (Goleman, 1995).

Mayer et.al (1997, como se citó en Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016), afirman que la Inteligencia Emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente y, finalmente, la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (p.11).

Alteiro et.al (2005, como se citó en Sánchez et. al, 2019), afirman que “consiste en el uso inteligente de las emociones” (p.33). En efecto, es aquella que tiene como objetivo orientar la conducta y la expresión de la emoción en sí misma.

Bar-On (2006, como se citó en Barcelata et.al, 2021), la describe como una “muestra representativa de competencias, habilidades y facilitadores sociales y emocionales interrelacionados que determinan la eficacia con la que nos entendemos y expresamos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias” (p.52).

Finalmente, Arrabal (2018) la conceptualiza como “la capacidad de aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello” (p.7).

En definitiva, la Inteligencia Emocional ayuda a entender el funcionamiento de las emociones lo que va permitir desarrollar las herramientas necesarias para gestionarlas y entenderlas. Todo ello permitirá mejorar la calidad de vida, reforzar las emociones positivas y disminuir aquellas negativas (Alonso, 2019).

Componentes de la Inteligencia Emocional

Según Goleman y Bar-On (1998-1997, como se citó en Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016, p.13-14), los modelos de inteligencia emocional propuestos incluyen los siguientes componentes:

Componentes de inteligencia emocional del modelo de Goleman (1998)

1. Autoconciencia:
 - a. Conciencia emocional
 - b. Evaluación adecuada de uno mismo
 - c. Autoconfianza
2. Automanejo:
 - a. Autocontrol
 - b. Confianza
 - c. Coherencia
 - d. Adaptabilidad
 - e. Orientación al logro
 - f. Iniciativa
3. Conciencia social:
 - a. Empatía
 - b. Orientación al servicio
 - c. Comprensión organizativa
4. Manejo de las relaciones:
 - a. Desarrollo de los demás
 - b. Liderazgo
 - c. Influencia
 - d. Comunicación

- e. Manejo de conflictos
- f. Impulso del cambio
- g. Desarrollo de relaciones
- h. Trabajo en equipo y colaboración

En esta línea, la Autoconciencia implica la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y su influencia en el entorno; la Autorregulación conlleva el control de impulsos negativos y la capacidad de actuar con prudencia; la Motivación se expresa como el impulso constante hacia metas personales, sostenido por la perseverancia y el deseo de logro; la Empatía permite interpretar las emociones ajenas y responder adecuadamente a ellas; y las Habilidades Sociales conllevan la competencia para establecer vínculos positivos, gestionar relaciones y fomentar la cooperación a través de la identificación de intereses comunes (Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016).

Componentes de la inteligencia emocional del modelo de Bar-On (1997)

1. Inteligencia intrapersonal:
 - a. Autoconciencia emocional
 - b. Autoestima personal
 - c. Asertividad
 - d. Autoactualización
 - e. Independencia
2. Inteligencia interpersonal:
 - a. Empatía
 - b. Relaciones interpersonales
 - c. Responsabilidad social

3. Adaptación:
 - a. Habilidades de solución de problemas
 - b. Comprobación de la realidad
 - c. Flexibilidad
4. Gestión del estrés:
 - a. Tolerancia al estrés
 - b. Control de impulsos
5. Humor general:
 - a. Felicidad
 - b. Optimismo

De este modo, la Inteligencia Intrapersonal abarca competencias como el reconocimiento emocional propio, la autoestima, la asertividad, el desarrollo personal y la autonomía; la Inteligencia Interpersonal se relaciona con la empatía, los vínculos sociales y el sentido de responsabilidad hacia los demás; la Adaptación integra la capacidad para resolver problemas, evaluar la realidad de forma objetiva y adaptarse a los cambios, la Gestión del Estrés incluye la tolerancia a situaciones estresantes y el control de los impulsos; y por último, el Estado de Ánimo General se refleja en sentimientos de bienestar como la felicidad y el optimismo (Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016).

Desarrollo de la Inteligencia Emocional

Es importante mencionar que las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional surgen en la primera infancia y se van fortaleciendo de manera progresiva a lo largo de la vida y si necesitamos reforzar alguna de ellas, siempre es posible hacerlo en cualquier etapa de la vida (Goleman, 2013).

Si bien la infancia es una etapa clave, el proceso de comprender nuestras emociones y mejorar nuestras relaciones sociales continúa constantemente. Este desarrollo no ocurre de manera automática, sino que necesita una enseñanza intencional para que realmente sea eficaz (Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016).

Cabe mencionar que el cerebro es el órgano que más tarda en completar su maduración anatómica. Al analizar las transformaciones anuales en el pensamiento, la conducta y las reacciones de un niño, así como las distintas etapas del desarrollo infantil, en realidad estamos observando la evolución del desarrollo cerebral (Goleman, 2013).

Existen dos momentos claves en el crecimiento cerebral en donde se producen grandes cambios. El primero se produce entre los cinco y siete años, cuando los circuitos emocionales reciben un mayor control prefrontal, esto les permite tener una mayor capacidad en el control de los impulsos, la imaginación y la buena conducta. El segundo acontecimiento es la pubertad, en donde el cerebro del infante sufre un “esculpido” importante que lleva a la pérdida de neuronas con poco uso. Así, la capacidad imaginativa se ve disminuida (Goleman, 2013).

Matthews et.al (2002, como se citó en Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016) exponen aquellos posibles factores etiológicos que inciden en la formación de la Inteligencia Emocional, sobre todo en niños:

- Factores biológicos y temperamentales
- Procesos evolutivos, cognitivos y socioemocionales
- Estilos y prácticas de crianza parental
- Educación afectiva en el colegio
- Medios de comunicación (TV, películas, internet)
- Programas de intervención
- Experiencias personales

- Contexto de la comunidad, el barrio
- Modelos sociales (amigos, hermanos, profesores)

En conclusión, las emociones y la capacidad para gestionarlas desempeñan un papel esencial en el desarrollo humano, especialmente durante la adolescencia, ya que son fundamentales para comprender tanto a uno mismo como a los demás. Identificar y regular las emociones propias constituye la base para establecer vínculos saludables en los ámbitos familiar, escolar y social. Además, esta habilidad se relaciona estrechamente con otros procesos cognitivos y conductuales, como el afrontamiento del estrés y la formación de la personalidad, lo que refuerza su importancia en el crecimiento integral del individuo (Barcelata, 2021).

Convivencia Escolar

El siguiente eje temático tiene como objetivo abordar aspectos claves de la convivencia escolar desde distintas perspectivas, identificando los factores que la favorecen o dificultan, así como el rol de los acuerdos institucionales para su sostenimiento.

Definición de Convivencia Escolar

Levy (2013, como se citó en Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, 2018) define Convivencia como:

El espacio y tiempo en el que se dan los lazos sociales en el entorno escolar, a los sistemas de regulación de la vida institucional, las normas, los órganos, las prácticas institucionales, que incluyen la dimensión de las personas y sus derechos, en un espacio social delimitado, con responsabilidades y tareas diferenciadas para cada uno de los actores (p.13).

Por otro lado, Mineduc (2012, como se citó en Arancibia, 2014) la conceptualiza como “la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una

interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (p. 2).

Según Aron et. al (2017) la Convivencia Escolar favorece el crecimiento integral de niños, niñas y adolescentes, tanto en el ámbito personal como en su incorporación a la vida en sociedad, lo que conlleva una participación activa y responsable en la ciudadanía y en la construcción de su propio proyecto de vida.

Beech y Marchesi (2008 como se citó en Sánchez et.al, 2019) afirman que “la convivencia consiste, en gran medida, en compartir; y a compartir se aprende: a compartir tiempos y espacios, logros y dificultades, proyectos y sueños” (p.37).

Otros autores como Fierro et.al (2013, como se citó en Valdés et.al, 2018) la conceptualizan de la siguiente manera:

Conjunto de prácticas de inclusión o de segregación, de participación o subordinación, de solución pacífica o violenta, de las diferencias entre las personas y de las adjetivaciones posibles que adquiere la convivencia –en una escuela singular y en un tiempo determinado (p.81).

La convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que abarca tanto lo interpersonal como lo colectivo, ya que incluye las relaciones subjetivas entre las personas y las políticas institucionales que las enmarcan (Fierro, 2013, como se citó en Rodríguez, 2021).

En definitiva, la convivencia es entendida como un proceso de aprendizaje en sí mismo y requiere ser abordada considerando la complejidad que implica articular lo particular de cada individuo con lo colectivo, a través de experiencias que eduquen, transformen y contengan (Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, 2018).

Factores que la favorecen o dificultan

Es importante considerar que el clima escolar puede definirse como la manera en que los distintos actores de la comunidad educativa ya sean, docentes, estudiantes, directivos y familias perciben y valoran el entorno donde se desarrollan las actividades escolares diarias. Esta percepción colectiva influye directamente en la forma en que cada uno se relaciona, aprende y convive dentro del establecimiento educativo (Arón et.al, 2017).

Siguiendo a los autores Aron et.al (2017, como se citó en Cornejo et.al, 2001) se afirma que el clima escolar es “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar, a nivel de aula o de centro, y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p.22).

Evidentemente, el aula constituye un espacio donde se entrelazan personas, contextos, normas institucionales y vínculos que, a través de las interacciones y acuerdos entre sus integrantes, configuran un sistema de reglas y valores. Este entramado regula y orienta las conductas diarias, reflejando la diversidad y complejidad propia de la convivencia escolar (Baeza, 2020).

Para Aron et. al (2017) existen dos tipos de climas sociales, los cuales se pueden clasificar en climas sociales tóxicos o climas sociales nutritivos:

Características de climas nutritivos:

- Percepción de un clima justo
- Reconocimiento de logros
- Valoración positiva
- Tolerancia a los errores
- Sensación de ser valioso
- Sentido de pertenencia

- Conocimiento de normas y consecuencias
- Flexibilidad de las normas
- Respeto por la dignidad, individualidad y diferencia
- Acceso y disponibilidad de la información relevante
- Crecimiento personal
- Creatividad
- Enfrentamiento constructivo de conflictos

Características de climas tóxicos:

- Percepción de injusticia
- Descalificación o ausencia de remordimiento
- Predomina la crítica
- Sobrefocalización en los errores
- Sensación de ser invisible
- Sensación de marginidad
- Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y consecuencias
- Rigidez en las normas
- Falta de respeto por la dignidad, individualidad y diferencias
- Falta de transparencia en los sistemas de comunicación
- Interferencia en el crecimiento personal
- Obstáculos en la creatividad
- No enfrenta conflictos o lo hace de manera autoritaria

Frente a ello, Arancibia (2014, como se citó en Ferrero, 2007) afirma:

La política de convivencia debe enfatizar los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad, así como la participación democrática y el desarrollo de la conciencia crítica son claves para que niños y niñas se desarrollen de manera integral. La educación

basada en los derechos humanos debe estar presente tanto en los contenidos contemplados en los planes y programas de estudio, como en las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, y en la gestión y la vida cotidiana de la escuela (p.16).

Acuerdos de Convivencia

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2023) afirma que los Acuerdos Escolares de Convivencia:

Constituyen, junto a otras normas, el marco que organiza o configura los vínculos en el ámbito escolar. Su principal propósito es la organización de la vida institucional a través del fortalecimiento de los lazos de la comunidad educativa desde una perspectiva democrática y plural. Responden a una configuración que se enmarca en un contexto y tiempo específico (p.15).

Es un documento institucional en el que se expresan las normas necesarias para una convivencia armónica dentro de cada escuela. Su construcción debe realizarse en consonancia con la Ley N. ° 26.892 y los principios que esta establece como marco orientador (Coronel et.al, 2022).

Según la Ley 26.892 (2013), uno de los objetivos es:

Promover la elaboración o revisión de las normas de las jurisdicciones sobre convivencia en las instituciones educativas, estableciendo así las bases para que estas últimas elaboren sus propios acuerdos de convivencia y conformen órganos e instancias de participación de los diferentes actores de la comunidad educativa (art.3, inc.c).

Al comenzar el año escolar, los grupos de estudiantes elaboran colectivamente acuerdos vinculados a la convivencia y la disciplina, tomando como base valores que guían su

comportamiento. Durante las horas asignadas al consejo de curso, y con la orientación del profesor jefe, los alumnos establecen de forma autónoma y participativa los compromisos que regirán sus relaciones a lo largo del ciclo escolar (Aron et.al, 2017).

Los Acuerdos Institucionales de Convivencia constituyen una herramienta de construcción colectiva, en la cual docentes y estudiantes participan activamente en la definición conjunta de pautas comunes mediante el diálogo y la búsqueda de consensos. Asimismo, la convivencia no solo es un conjunto de prohibiciones o normas dirigidas únicamente a los alumnos, sino también un marco institucional que regula la dinámica escolar a través de reglas acordadas por todos los integrantes de la comunidad educativa, dejando explícitos los derechos y responsabilidades de cada uno (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015).

Para el Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan (2020) representan una necesidad fundamental que demandan la elaboración de normas de calidad sólidas, reflexionadas y bien fundamentadas. Estas deben estar claramente definidas para garantizar su respeto y cumplimiento dentro de una cultura democrática. Asimismo, implica la creación de espacios de participación y encuentro que favorezcan la construcción diaria de la convivencia escolar. El Acuerdo, en este sentido, se configura como un instrumento legal con una normativa adaptada a las particularidades de cada institución educativa, en coherencia con su realidad sociocultural, su ideario, su Proyecto Educativo Institucional y el conjunto normativo que promueve y respalda el ejercicio de los derechos humanos.

Por ello, la convivencia supone asumir los conflictos sin ignorarlos, reconociéndolos como oportunidades de aprendizaje que pueden abordarse mediante el trabajo colaborativo orientado a su resolución. Este enfoque resalta la importancia de la participación estudiantil como una forma de ejercicio ciudadano, por lo que la escuela debe favorecer la expresión y la

voz de todos los alumnos, promoviendo su participación a través de los distintos espacios y formas de organización existentes (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2015).

Es importante considerar que las instituciones brindan normas básicas para lograr la convivencia escolar. Sin embargo, para que esto sea posible debe existir un entorno propicio para el dialogo entre cada uno de sus miembros (Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, 2018)

Esta propuesta busca fomentar en los estudiantes una actitud reflexiva y comprometida respecto al valor del clima escolar y los principios que lo sostienen, promoviendo así su participación activa en el proceso. Al mismo tiempo, fortalece la cohesión del grupo al construir colectivamente las actitudes esperadas dentro de la comunidad educativa (Aron et.al, 2017).

Educación

Según Luengo (2004, como se citó en Díaz, 2020) etimológicamente, el término Educación:

Proviene de dos términos en latín educere y educare: el termino Educere significa “conducir fuera de”, “extraer de dentro hacia fuera” que desde esta postura, la educación se asimila como el crecimiento de las capacidades y habilidades del individuo y el termino educare significa “criar”, “alimentar” que va muy ligado con la educación ya que por medio de ella se forma, instruye y guía al sujeto (p.4).

Asimismo, la Ley de Educación de la Provincia de San Juan (2022), establece que “la educación y el acceso al conocimiento constituyen un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (art.3).

Los derechos, incluida la educación como derecho universal, no surgen de manera natural en las relaciones humanas, sino que son el resultado de construcciones sociales cuyo sentido varía según el contexto y depende de los marcos jurídicos, éticos y filosóficos que los fundamentan (Taborda, 2013).

Por otro lado, García (2019) afirma:

La acción de educar es también es un proceso relacional, que supone tanto la intervención consciente del educando como la acción intencional y gradual de quien educa. El educar se configura en un contexto, en un tiempo y espacio que condicionan la interacción y la convivencia, pero en definitiva el modo de cómo vivamos en ese contexto y cómo miremos y aceptemos a los demás será lo de que delineará nuestro modo de relacionarnos y por ende, definirá en gran medida nuestra manera de educar (p.2).

Frente a ello, Gutiérrez (2012, como se citó en Leoz, 2020) sostiene que “la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social” (p.109).

En definitiva, los seres humanos no solo pensamos, también sentimos, nos vinculamos y vivimos en sociedad. Por esta razón, la educación debe comprenderse como un acto esencialmente social, donde lo cognitivo y lo emocional están íntimamente entrelazados. De igual modo, otras oposiciones frecuentes en el ámbito escolar —como teoría y práctica, mente y cuerpo, sujeto y objeto— no pueden comprenderse de forma aislada, ya que forman parte de una misma totalidad (Tabarini, 2020).

Escuela

Según Cano y Casado (2025) la escuela podría definirse como:

Las instituciones públicas, concertadas y privadas, de Educación Infantil y Primaria, formalmente organizadas, en las que, maestros, alumnos y padres, además de compartir y participar activamente de un currículo integrado y ajustado a los tiempos actuales, viven, en común-unidad, una educación fundamentada en valores humanos y de convivencia ciudadana propicios para una formación de la persona en todas sus dimensiones (p.18).

La institución educativa, según Abella (2020, como se citó en Fernández, 1994) es:

Un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación (p.11).

Las instituciones escolares, al igual que otras organizaciones sociales, expresan de manera particular las normativas, creencias, narrativas simbólicas y valores predominantes en el contexto cultural al que pertenecen (Taborda, 2013).

Reay (2010, como se citó en Tabarini, 2020) afirma que:

La escuela, como institución especializada, se encarga de transmitir conocimientos, habilidades y destrezas a la vez que forma en actitudes, disposiciones y caracteres; forma sujetos, crea identidades. Se trata, de hecho, de una institución privilegiada para la creación de identidades sociales (p.146).

No obstante, no solo debe entenderse como estructura física, ya que deben concebirse como construcciones sociales e históricas, en constante transformación. Reflejan las características de la sociedad y del momento histórico en el que surgen. En su interior se manifiesta una tensión constante entre lo instituido —lo ya establecido— y lo instituyente —las fuerzas emergentes que buscan introducir cambios— (Coronel et.al, 2022).

En este sentido, Gutiérrez (2012, como se citó en Leoz, 2020) establece que “en este encuentro es posible identificar “una estructura (o una dimensión) vincular entre el sujeto (estudiante), el objeto (Institución educativa) y un entramado entre ellos que adquirirá para el sujeto las más variadas cualidades” (p.108).

En conclusión, uno de los retos fundamentales es identificar las estrategias más adecuadas para fortalecer a la institución educativa como un ámbito particular de inclusión social. Este proceso debe centrarse en los Derechos Humanos como marco orientador prioritario para comprender y abordar los diversos tipos de conflictos que se presentan, ya sea en forma de violencia directa, estructural o simbólica (Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, 2018).

Escuela secundaria

La Ley de Educación de la Provincia de San Juan (2022) establece que “la educación secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a adolescentes, jóvenes y adultos que hayan cumplido con el nivel de educación primaria. El Estado Provincial garantiza el acceso igualitario a este nivel” (art.41).

Entre 1920 y 1960, se produjo un notable incremento en la cantidad de personas que accedieron a la educación secundaria y universitaria. Esta tendencia se acentuó en la década de 1930, cuando la escasez de empleo para adolescentes que finalizaban la educación primaria impulsó el aumento de la matrícula en la escuela secundaria (Macazana et.al, 2021).

Actualmente, estamos atravesando una nueva etapa de cambio en el ámbito educativo, impulsada por la implementación de una ley que busca establecer normas para los distintos niveles de enseñanza. El nuevo diseño curricular tiene como meta que los jóvenes accedan a saberes que les permitan continuar sus estudios, fortalecer su rol como ciudadanos y generar espacios que articulen la escuela con el ámbito laboral. Estos objetivos retoman principios

tradicionales de la educación secundaria, aunque deberán adecuarse a las características de la sociedad actual y a los límites y posibilidades que esta impone (Piola, 2013).

Según el artículo 46 de la Ley de Educación de la Provincia de San Juan (2022) los objetivos de la educación secundaria son:

- a) Adquirir y Producir conocimientos que aseguren la inclusión, permanencia, continuidad y egreso de los alumnos en el sistema educativo, en todas las modalidades y orientaciones.
- b) Formar estudiantes comprometidos con los Derechos Humanos, la Constitución Nacional y Provincial.
- c) Contribuir a la construcción de la memoria histórica colectiva para resguardar la continuidad del orden constitucional.
- d) Promover el acceso de los estudiantes al conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno e insertarse como protagonistas en un mundo en permanente cambio.
- e) Brindar una formación ética que permita a los estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones.
- f) Concientizar sobre la necesidad de generar actitudes inclusivas que respeten la diversidad y la alteridad, eliminando toda forma de discriminación.
- g) Desarrollar en cada estudiante sus talentos y capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, tanto individual como grupal. Potenciar la cultura del esfuerzo, la iniciativa y responsabilidad para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.
- h) Desarrollar las competencias lingüísticas de la lengua española.

- i) Comprender y expresarse al menos en una lengua extranjera.
- j) Formar lectores críticos y productores de textos, en diferentes géneros y soportes, capaces de leer, interpretar, organizar información, argumentar y comunicar una posición frente a la literatura y a la información.
- k) Incentivar la comprensión y utilización inteligente, crítica y ética de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación.
- l) Implementar procesos de orientación vocacional que permitan a los estudiantes su elección profesional y ocupacional.
- m) Estimular la creación artística, la libre expresión, el sentido estético y la comprensión de las distintas expresiones culturales.
- n) Promover la formación corporal y motriz a través de la educación física, la práctica de deportes, la recreación y la vida en la naturaleza.
- ñ) Formar a los estudiantes en el respeto hacia las diferentes identidades culturales, religiosas, de nacionalidad, de sexualidad y de género.
- o) Brindar una educación sexual integral, respetando el nivel de madurez cognitiva, afectiva, emocional, social y ética de los alumnos, promoviendo actitudes responsables.
- p) Garantizar mecanismos de participación a los diferentes actores de la comunidad educativa para favorecer el ejercicio de la democracia en el ámbito escolar.
- q) Promover y garantizar en las escuelas de nivel secundario la formación de organismos de representación estudiantil bajo la forma de centros de estudiantes, que permita favorecer y fortalecer la experiencia individual y colectiva en el ejercicio de la ciudadanía.

r) Diseñar propuestas y metodologías pedagógico-didácticas inclusivas para los alumnos con discapacidad.

Tal como se ha mencionado, la educación secundaria se originó con un enfoque selectivo y destinado a una élite, lo cual se reflejaba tanto en su estructura organizativa como en sus prácticas y contenidos de carácter enciclopedista. Sin embargo, su incorporación como parte de la formación básica para toda la ciudadanía requiere una transformación profunda en la institucionalidad escolar, de modo que la experiencia educativa en este nivel resulte significativa y proporcione herramientas socioculturales que permitan una participación plena e igualitaria en la sociedad actual (Nobile, 2016).

Escuela Secundaria Técnica

Luego de la crisis de 1930, el nivel medio experimentó transformaciones asociadas a los cambios económicos, en particular a los impulsados por el modelo de industrialización por sustitución de importaciones. A partir de entonces, comenzó a complementarse la clásica formación humanista con una orientación más técnica, proceso que se intensificó durante el gobierno de Juan Domingo Perón en la década siguiente (Piola, 2013).

Según OCDE (2010, como se citó en Sevilla, 2017) la Educación Técnica Profesional (ETP) se define como aquellas:

Modalidades educativas que combinan el aprendizaje teórico y práctico relevante para una ocupación o campo ocupacional específico, distinguiendo entre ETP inicial y continua. La primera incluye a los programas formales de nivel secundario y superior, diseñados para ser impartidos a los jóvenes al inicio de sus trayectorias profesionales y previo al ingreso al mercado del trabajo. La educación continua, por su parte, comprende al resto de los programas, incluida la formación de los empleados en las empresas y la formación orientada específicamente a desempleados (p.11).

La Ley de Educación de la Provincia de San Juan (2022) define a la educación técnico profesional como:

La modalidad de la educación secundaria, de la educación superior y de formación profesional que se imparte en el sistema educativo provincial. Forma técnicos medios y superiores en áreas ocupacionales específicas; y operarios, asistentes y auxiliares técnicos en capacitación laboral o formación profesional (art.120).

Acosta (2012, como se citó en Nobile, 2016) afirma que:

Recién a mediados del siglo XX, la experiencia de tránsito por el secundario se vuelve una vivencia más cercana para un mayor número de jóvenes, proceso que estuvo afectado por la creación de las escuelas técnicas destinadas a las clases trabajadoras. Así es posible observar que, entre 1941 y 1955, los colegios nacionales duplicaron la cantidad de establecimientos de 237 a 458 así como su matrícula de 46.997 a 110.755 estudiantes; en relación con la enseñanza técnica, entre 1948 y 1958 se pasa de 128 a 775 establecimientos y de 21.016 a 146.258 alumnos (p.116).

Esta expansión moderada de la matrícula permitió que más jóvenes provenientes de los sectores medios accedieran a la educación secundaria, junto con una proporción reducida de estudiantes de la clase trabajadora (Nobile, 2016).

Desde este período de crecimiento hasta la década de 1990, estas escuelas se destacaron como referentes importantes en la formación laboral en Argentina. Su objetivo principal fue preparar a los estudiantes tanto para integrarse al mercado laboral como para continuar estudios superiores al finalizar sus estudios técnicos, lo que generó una alta demanda social especialmente entre la clase trabajadora del país (Maturo, 2014).

De acuerdo con esto, los objetivos de esta modalidad educativa, sin importar las influencias de los contextos históricos, las condiciones económicas y las tradiciones políticas

que afectan su aplicación en cada país, pueden ser identificados al menos desde tres enfoques: el económico, el social y el relacionado con la sustentabilidad (Sevilla, 2017).

De igual modo, el artículo 123 de la Ley de Educación de la Provincia de San Juan (2022) establece como objetivos de la educación técnico profesional:

- a) Implementar mecanismos administrativos e institucionales para la elaboración de propuestas de formación de técnicos medios, superiores y de formación profesional en las diferentes áreas de la producción y los servicios, según las necesidades provinciales.
- b) Desarrollar instancias de articulación entre las propuestas formativas y los procesos de investigación, desarrollo e innovación científicos-tecnológicos de avanzada, con los ámbitos de la producción y el trabajo.
- c) Formar a los educandos en la cultura del trabajo para que diseñen y administren emprendimientos asociativos o cooperativos que propicien el desarrollo sostenible de la Provincia.
- d) Concientizar a los estudiantes sobre el ejercicio de los derechos laborales, el cumplimiento de las normas de higiene y seguridad en el trabajo y el cuidado del ambiente.
- e) Generar proyectos educativos que propicien, como actividad académica, la producción de bienes y servicios en talleres, laboratorios y otras modalidades pedagógicas-productivas.
- f) Implementar programas de formación permanente que actualicen a los equipos directivos y docentes.

En conclusión, la educación técnica en Argentina ha iniciado un proceso de cambios profundos que, aunque más lentos, resultan prometedores. En el nuevo milenio, esta modalidad

ha adquirido un papel estratégico fundamental para el desarrollo humano y social, el crecimiento económico y la valorización de su estatus tanto social como educativo (Maturo, 2014).

Materiales y Métodos

El presente trabajo se realizó con el objetivo de cumplir con los requisitos establecidos para las Practicas Profesionales Supervisadas que sustentan la elaboración del Trabajo Integrador Final en el campo de la Psicología Educacional. Durante este periodo, se llevaron a cabo una serie de actividades siendo las mismas efectuadas en un Colegio de Educación Técnica y gestión privada, en la provincia de San Juan. Se acredito un total de 150 horas distribuidas en un lapso de dos meses, asistiendo diariamente en un horario aproximado de 14hs a 17hs.

Con el propósito de promover el buen manejo de la Inteligencia Emocional, específicamente en la Orientación Técnica Minera, con un rango etario de 15 a 16 años, se llevaron a cabo una serie de intervenciones que fortalecieran dicha capacidad, sin dejar excluidos a aquellos actores intervinientes como lo son docentes y preceptores de la institución.

Frente a ello, se realizó una recolección de datos y planificación de determinadas acciones que sustentaron dicho trabajo. Se concretaron 3 encuentros bajo la modalidad de talleres en los cuales se abordaron diversas temáticas relacionadas a la Inteligencia Emocional, tales como emociones, tipos de emociones, regulación o gestión emocional, entre otros. Cada taller tuvo una duración de 30 a 60 minutos aproximadamente.

Acercamiento a la Institución Educativa

El primer acercamiento a la institución escolar se produjo posteriormente a la formalización del convenio establecido entre la Universidad Católica de Cuyo y la entidad educativa. Dicho acuerdo fue gestionado mediante la intervención de la Directora del Área Educacional de la universidad y Directora de la institución educativa. En esa instancia preliminar se definieron los días y horarios de asistencia, con el propósito de garantizar el inicio ordenado y planificado del espacio de Prácticas Profesionales Supervisadas.

Considerando que ya existía un conocimiento previo respecto del establecimiento y de su dinámica institucional, no resultó necesario realizar un recorrido introductorio por las instalaciones. No obstante, se estimó de especial relevancia la presentación formal ante los diversos actores institucionales, incluyendo autoridades, docentes, preceptores y estudiantes. En este contexto, se comunicó oficialmente que la institución contaría, durante un período determinado, con la presencia de la practicante en formación, cuyo desempeño se enmarcaría en las Prácticas Profesionales Supervisadas, instancia curricular que constituye un requisito indispensable para la posterior elaboración del Trabajo Integrador Final y la obtención del título de Licenciada en Psicología.

Posteriormente, se llevó a cabo una reunión de carácter organizativo con el Equipo de Orientación Escolar, en la cual la Tutora de Campo presentó los lineamientos generales del rol del psicólogo dentro del ámbito institucional. A su vez, se designó como grupo de trabajo a los estudiantes pertenecientes a cuarto año de la modalidad técnica en Minería, considerando tanto criterios pedagógicos como necesidades detectadas previamente en el contexto escolar. Con el fin de facilitar la planificación de las intervenciones, se proporcionaron los horarios de cursado de dicho grupo, junto con la organización de los espacios curriculares y la identificación de los docentes, profesionales y autoridades más relevantes para el desarrollo de las prácticas, incluyendo a los preceptores como figuras de referencia cotidiana. En la misma instancia, se entregó la documentación administrativa solicitada, la cual fue archivada en una carpeta institucional a modo de constancia del inicio formal del proceso.

Este primer encuentro adquirió una relevancia significativa, ya que permitió esclarecer dudas, responder a interrogantes iniciales y obtener información clave sobre la estructura organizativa y las dinámicas de interacción de la institución. Asimismo, se pudo observar una marcada disposición de todos los actores institucionales a colaborar activamente, lo que generó un clima de confianza y apertura favorable para el desarrollo de las prácticas. Esta actitud

facilitó que la incorporación de la practicante se llevara a cabo en un marco de libertad, comodidad y compromiso, favoreciendo la construcción de un espacio laboral caracterizado por la cooperación, el respeto mutuo y la transmisión de valores institucionales que enriquecieron tanto el aprendizaje como la experiencia profesional.

En síntesis, este primer acercamiento no solo constituyó el inicio formal de las actividades prácticas, sino que también se configuró como una instancia clave de integración y adaptación al contexto institucional. A partir de dicho encuentro, se sentaron las bases para el establecimiento de un vínculo colaborativo entre la universidad, la institución educativa y los distintos actores intervinientes, asegurando así las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo de la experiencia formativa.

Actividades realizadas en las Practicas Profesionales Supervisadas

Se presentan las principales herramientas empleadas durante las Prácticas Profesionales Supervisadas, las cuales permitieron integrar los conocimientos teóricos con la experiencia práctica en el ámbito educativo.

Observaciones Áulicas

Luego de que la Tutora de Campo designara el grupo de trabajo e hiciera la presentación formal de la practicante con los mismos y con el personal, se comenzó con las Observaciones Áulicas a los alumnos de cuarto año de la modalidad técnica de Minería.

Las técnicas e instrumentos utilizados para recolectar datos, entre ellos la observación y la interrogación, constituyen recursos esenciales dentro del proceso investigativo. La observación posibilita obtener información precisa y descriptiva al registrar de manera sistemática los fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. A su vez, esta misma se puede clasificar en observación participante y observación no participante. La observación participante supone que el investigador se integre en el grupo o entorno analizado, lo que le

permite obtener una comprensión más amplia de las vivencias y conductas. En cambio, la observación no participante se realiza desde una perspectiva externa, sin que el investigador intervenga de manera directa en el contexto estudiado (Sampieri, 2023).

Dicha técnica, tuvo lugar no solo dentro del aula donde se encuentran habitualmente los alumnos, sino también en contextos como el Laboratorio de Ciencia, el SUM y la Sala de Computación bajo el carácter de observaciones no participantes. Las mismas, se implementaron durante todo el proceso de Prácticas Profesionales, de manera diaria e incluso, mientras se implementaban los respectivos talleres. En algunas de ellas, acompañó el Equipo de Orientación aportando datos que pudieran no llegar a percatarse en el momento.

Inicialmente, se les anticipó a los alumnos la presencia de la practicante durante sus clases, ocupando un lugar en el fondo del aula, mas reservado, en donde no interrumpiría sus horas de aprendizaje y de hacerlo, serían notificados previamente. Se les animó a que no se sientan intimidados o incomodados, ya que no estaban siendo evaluados para algún espacio curricular específico y tampoco se les colocaría una nota académica. Más bien, fue de sumo valor explicar cuál sería el rol de la practicante durante las clases y, sobre todo, durante este tipo de intervención. Si bien, en un primer momento, los alumnos se mostraron con cierta incomodidad o introversión, aclarar estas pautas de trabajo permitió que, con el paso del tiempo, fueran desarrollando otras emociones como curiosidad por lo que haríamos en este periodo y, de a poco, fueron entablando un vínculo que surgió a través de pequeñas conversaciones. Con el paso del tiempo, esto se fortaleció y la predisposición de los mismos aumento. Se los observo mucho más relajados y extrovertidos.

Al momento final de las Practicas Profesionales Supervisadas, el ambiente de trabajo estaba basado en una relación de confianza y las Observaciones Áulicas cobraron un sentido

de cotidianidad en donde nunca se perdió el foco central de esta intervención: El análisis de las interacciones y dinámicas que ocurren dentro del aula de clase.

Cabe mencionar que, estas observaciones no solo sirvieron para lo anteriormente mencionado, sino que fue una acción que permitió observar la interacción entre alumnos y docentes, la forma en que se enseña y aprende, el clima y la cultura del aula, las estrategias y métodos de enseñanza utilizados, así como también, identificar áreas a reforzar y desarrollar estrategias para promover la efectiva convivencia escolar entre pares.

En conclusión, las Observaciones Áulicas son una herramienta valiosa para evaluar muchos factores que influyen en el clima emocional entre compañeros de curso. A través de ellas y en base al juicio del observador, se pueden obtener diversos datos provenientes del grupo de trabajo incluyendo docentes que servirán para una futura estrategia de intervención en base a una problemática detectada.

Entrevistas con Docentes, Preceptores y Equipo de Orientación

La entrevista puede entenderse, de manera general, como un diálogo entre dos o más personas (el entrevistador y el entrevistado), en el que lo que realmente la define es el objetivo que persigue. En otras palabras, consiste en una interacción comunicativa entre quien formula las preguntas y quien responde, con un fin previamente establecido (González et.al, 2019).

Es importante tener en cuenta que, existen diversos tipos de entrevistas. Las entrevistas libres son un diálogo formal en el que se emplean preguntas abiertas y no existe un esquema fijo a seguir, por lo que se asemeja a una conversación seria y flexible. Su dinámica se basa en realizar repreguntas a partir de las respuestas que el entrevistado vaya proporcionando. Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas mantienen un carácter formal y persiguen determinados objetivos, pero su rasgo principal es la flexibilidad y la posibilidad de profundizar en los temas. No cuenta con una forma estrictamente definida de antemano, el ambiente es más distendido y

el grado de formalidad es menor. Finalmente, las entrevistas estructuradas consisten en un diálogo formal en el que los contenidos, objetivos, métodos y técnicas se encuentran planificados con anticipación. La conducción recae totalmente en el entrevistador, mientras que el entrevistado generalmente se limita a responder las preguntas sin apartarse de lo planteado. Suele expresarse en el registro de respuestas en escalas o instrumentos previamente diseñados (Pereyra et.al, 2022).

En consecuencia, se administraron una serie de entrevistas de tipo semiestructurada a los diversos profesionales de la comunidad educativa, tales como, profesores, preceptor y psicóloga, en donde se logró recoger información sobre el funcionamiento de los alumnos en sus diversas áreas y la involucración de la comunidad educativa en sí. El objetivo de este tipo de herramienta empleada fue obtener una mirada más amplia sobre las diversas problemáticas de la misma y como se interviene desde el rol en cada una de ellas. También, se logró recopilar información sobre los distintos agentes de trabajo, desarrollar un feedback adecuado entre entrevistado-entrevistador en donde se escuchaban las necesidades manifestadas y planificar un proyecto de intervención.

En primera instancia, se consideró significativo un primer encuentro con la Tutora de Campo, el cual se desarrolló bajo una entrevista de tipo semidirigida con una duración aproximada de 60 minutos en el Gabinete Interdisciplinario de la Institución Educativa. La profesional delimitó y sugirió el trabajo con la orientación de Minera, en cuarto año del nivel secundario. Esto permitió conocer a un determinado grupo de tarea.

Durante la entrevista, la licenciada pudo expresarse en cada una de las preguntas presentadas por la practicante, aportando información de interés que enriquecía el proceso de obtención de datos. Sus aportes más significativos estuvieron relacionados con la problemática que presentaba el establecido grupo de estudiantes, siendo esta la limitación del desarrollo

emocional en alumnos de ciencias lógico-formales, como es el caso de la Tecnicatura de Minería quienes, además, poseen una gran carga horaria en sus actividades escolares, asistiendo no solo al turno mañana, sino también en contra turno. Expreso que dichos estudiantes no poseen un espacio adecuado para potenciar estas habilidades, generando una brecha entre lo que sienten y lo que expresan. Esto repercute, a lo largo del tiempo, en la convivencia escolar que conlleva a malos tratos entre pares e incluso, en algunos casos, bajo rendimiento escolar. También, detallo que el perfil de estos estudiantes suele ser lo suficientemente estructurado, reservado, analítico y metódico. Al finalizar, manifestó la necesidad de generar un espacio propicio que brinde las herramientas necesarias para la regulación o gestión emocional de los alumnos que permita prevenir futuros profesionales desconectados emocionalmente.

Las siguientes entrevistas ahondaron en el resto del personal como lo son, docentes y preceptores.

Se continuó con la entrevista a profesores a cargo de la población designada. La misma, tuvo un carácter más dirigido y formal a comparación con la del Equipo de Orientación. Esto se debió a la personalidad de cada uno de los profesionales, la cual es paralela o similar a la descrita por la psicóloga en relación a los alumnos. Sin embargo, algunos de ellos lograron favorablemente explayarse un poco más en sus respuestas, mostrando así predisposición y colaboración hacia la tarea. Cabe mencionar que el total de docentes entrevistados fue de cinco, con una duración aproximada de 40 minutos por cada discusión. A nivel general, hubo una coincidencia en las respuestas brindadas por los mismos y tuvo que ver con la problemática percibida por ellos. Esta se relacionó con la vinculación y trato entre el grupo de compañeros, siendo este deficiente en comparación a otros alumnados. Expresaron su preocupación al notar la falta o poco acceso hacia la educación emocional y como esto repercutía durante sus clases e incluso, en pequeñas situaciones cotidianas como la exposición ante un examen en donde,

varios estudiantes, se mostraban inseguros o desbordados. Sin embargo, no habían detectado un bajo rendimiento académico significativo.

En una instancia final de la entrevista, lograron reflexionar y distenderse un poco más, manifestando en un clima de confianza hacia la practicante, la necesidad de implementar las medidas necesarias para lograr esa regulación emocional requerida ya que, como futuros profesionales, será necesaria para la vida laboral de cada uno de ellos.

Con respecto al Equipo de Preceptores, se administró la entrevista al preceptor a cargo del grupo de alumnos. Esta fue de tipo semidirigida y con una duración de 50 minutos. El tutor a cargo pudo ampliar el alcance o idea que se venía planteando por parte de los profesionales anteriormente mencionados. Al igual que el resto, declaró que en el último tiempo había aplicado más llamados de atención o sanciones pero que no habían sido de carácter grave, sino más bien por faltas de respeto o empatía entre compañeros lo cual le resultaban sumamente preocupante ya que, quizás, esas situaciones podrían haberse evitado si existiese un trato respetuoso entre pares. Aclaró que esta problemática no había sido detectada entre alumno y autoridad, pero si estaba creciendo entre el círculo social de ellos. También, menciono que el grupo suele tener pocas habilidades comunicativas a la hora de comentar situaciones personales o familiares y que, a pesar del arduo trabajo del Equipo de Orientación, muchas veces los estudiantes recurren a ellos como refugio. Esto se debe a que, los preceptores suelen acompañar durante toda la trayectoria académica, realizan recorridos por los pasillos, son tutores en horas libres, reciben y archivan documentación importante de cada uno de ellos y atienden a los padres que asisten habitualmente al establecimiento para consultar por su hijo.

Finalmente, en una última instancia de la entrevista, expresaron la urgencia de implementar aquellas herramientas necesarias para evitar medidas rígidas como un llamado de atención o sanción y más bien, mediar con pequeñas acciones lo que estaba ocurriendo.

Afirmaron que la Inteligencia Emocional es un recurso indispensable que debe comenzar a formarse desde ahora para que, estos posibles Técnicos Mineros encuentren el sosiego de aquellas frustraciones que puedan surgir en la vida adulta y laboral.

En conclusión, aplicar esta serie de entrevistas fue esencial no solo para detectar la problemática presente en el grupo de estudio, sino también para elaborar una estrategia de intervención que ayude estabilizar la situación conflictiva que se está atravesando como curso.

Planificación de Talleres para Alumnos

Partiendo de lo anteriormente mencionado, teniendo en cuenta la necesidad planteada a nivel institucional y considerando todos aquellos datos e información recabada previamente, se planifico una serie de acciones o intervenciones desde Práctica Profesional Supervisada, la cual fue presentada y aprobada por la Directora del Área de Psicología Educacional y, en concordancia, con la Tutora de Campo en el establecimiento. Esta planificación de actividades desemboco en una secuencia de actividades en forma de talleres dirigidos a los alumnos. Frente a ello, fue necesaria la búsqueda y lectura de material bibliográfico que sustentara esta planificación.

Dicha práctica, se fundamentó en un marco teórico conformado por diversos autores referentes en el campo de la educación emocional. Entre los más relevantes se encuentran:

- Goleman, con sus investigaciones sobre la inteligencia emocional y la importancia de competencias como la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales para el desarrollo integral de los estudiantes.
- Bar-On, creador de un modelo de inteligencia socioemocional que incorpora aspectos interpersonales, adaptativos y de manejo del estrés, fundamentales para la vida en comunidad escolar.

- Salovey y Mayer, pioneros en la definición del concepto de inteligencia emocional y en la identificación de sus principales dimensiones cognitivas y emocionales.
- Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, quienes brindan sus aportes sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional durante la infancia y adolescencia.

Debido a que la variable Inteligencia Emocional es lo suficientemente abarcativa, se propuso trabajar cada uno de sus componentes en distintos encuentros llevando así, a la implementación de una sucesión de los mismos.

Se desarrolló un proyecto de intervención conformado por tres talleres claves en donde, cada uno se presentó con sus respectivos objetivos y el componente a trabajar durante el mismo. El tiempo de cada uno de ellos vario significativamente en base a las actividades enumeradas dentro de los mismos. La duración general fluctuó entre 30 minutos a 1 hora y media aproximadamente.

Una vez culminada y aprobada la etapa de planificación del proyecto por las respectivas autoridades a cargo de la supervisión del mismo, se procedió a establecer un cronograma de actividades con sus respectivos horarios y días en que dichos talleres se llevarían a cabo, en base a la carga horaria de los alumnos sin interrumpir drásticamente las horas de cursado.

Concluidas las respectivas organizaciones, se les comunico a los estudiantes que días y horarios tendrían los talleres. Esta información fue transmitida también al Equipo de Docentes, quienes consideradamente cedieron sus espacios para la implementación de las actividades por parte de la practicante. Es de consideración mencionar que, durante dichas intervenciones, se contó con la presencia y supervisión por parte de la Tutora de Campo y de aquellos docentes que, en ese momento, estaban cumpliendo su trabajo diario.

Actividades realizadas para Trabajo Integrador Final

Primer Taller

El primer encuentro fue llevado a cabo bajo el nombre de “Reflexionamos Juntos” y estuvo presentado como actividad introductoria para los alumnos con el fin de distender posibles tensiones o incomodidades entre practicante-alumnado.

El objetivo general de dicho taller fue el de identificar problemáticas o desafíos dentro del grupo de estudiantes que comparten un mismo espacio áulico promoviendo la reflexión, introspección y comunicación en relación al grupo de pares. A pesar de ser una actividad de carácter introductorio, fue la más importante y central para conocer la opinión y percepción de los alumnos no solo como curso, sino también como parte del mismo. Fue dictado en el aula habitual, puesto que se consideró que los mismos se sentían cómodos para trabajar allí y, se podía tener un mayor control y visualización del curso como tal.

Para llevar a cabo dicho taller se lo fragmento en una serie de etapas o momentos: Ejecución, Análisis y Devolución. Previo a la ejecución de dichas etapas, se realizó una presentación de la actividad y el objetivo de la misma.

Durante la primera etapa, denominada “Etapa de Ejecución”, se distribuyó entre los alumnos lápiz o lapicera y papel en blanco. A continuación, se les invito a la reflexión individual y anónima (opcional), a través de una guía de preguntas, las cuales incluían:

¿Qué problemáticas o dificultades encuentro en mi curso?

¿Qué me gustaría cambiar en conjunto con mis compañeros?

¿Qué desafíos enfrentamos como grupo?

¿Cómo crees que podríamos mejorar como curso?

Si bien, la actividad estuvo orientada en torno a estas preguntas, las mismas solo sirvieron de guía o referencia para introducir el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes dejando espacio a la libre expresión en sus anotaciones. Se planteó la posibilidad de que sea llevada a cabo de la manera más honesta posible, tomándose el tiempo necesario para la reflexión y, de ser necesario, abriendo la posibilidad de orientación por parte de la practicante.

Al finalizar, se recogieron las anotaciones y se colocaron en una caja para ser leídas posteriormente por la pasante. La duración de la actividad fue de 30 minutos aproximadamente.

Retiradas las declaraciones, se procedió con la segunda etapa llamada “Etapas de Análisis”, la cual fue puramente y exclusivamente del orientador ya que, tuvo como objetivo la lectura y análisis del material recogido. Una vez realizada la correspondiente lectura de cada reflexión, se comparó con la información anteriormente obtenida en las entrevistas con los distintos actores de la comunidad educativa. Se tomó nota de datos relevantes. La duración de la actividad fue de 40 minutos aproximadamente.

En la última etapa, denominada “Etapas de Devolución”, se realizó hacia los participantes una pequeña devolución sobre aquellas respuestas que habían cobrado más redundancia o relevancia en el análisis de las mismas, a través de una serie de preguntas:

¿Cómo se han sentido con dicha actividad?

¿Qué sensaciones han generado dichas respuestas al ser escuchadas ante los demás compañeros?

¿Qué opiniones o reflexiones surgen?

Al escuchar sus reflexiones orales, se invitó a que dicha voz ahora si tenga nombre, aclarando que no sería juzgada o menospreciada sino, validada y aceptada. Por ende, el trabajo fue retroalimentativo en todos sus sentidos. La duración de la actividad fue de 50 minutos aproximadamente.

Segundo Taller

El segundo encuentro fue efectuado bajo el nombre de “Emociones por Doquier” y tuvo carácter de charla informativa para los alumnos. El objetivo general del mismo fue brindar información sobre que son las emociones y como reconocerlas e identificarlas. También, destacar la importancia de la Inteligencia Emocional, la cual permite obtener las herramientas necesarias para poder manejar de una manera adecuada las mismas y fomentar la comunicación asertiva entre el grupo de pares. Entre las temáticas abordadas se desglosaron a aquellos componentes esenciales para comprender la capacidad de regulación emocional. Entre ellos se incluyeron: Definición de Emoción y su diferenciación con Sentimiento y Estado de Animo, Importancia de las Emociones, Componentes de las Emociones (Emoción, Fisiología y Expresión), Funciones de las Emociones (Función Adaptativa, Función Social y Función Motivacional), Tipos de Emociones (Emociones Primarias, Secundarias, Terciarias y otras), Control Emocional, Definición de Inteligencia Emocional, Tips para Desarrollar tu Inteligencia Emocional, entre otros.

Para su realización, se proyectó una presentación de Power Point con un total de diecinueve diapositivas, la cual tuvo lugar en el SUM del establecimiento. Previamente a dicha exposición, se inició con la proyección de un fragmento de la película “Intensamente” en donde se dejaba ver como una simple emoción puede cambiar nuestro estado de ánimo. Después, se planteó una serie de preguntas disparadoras e introductorias, tales como:

¿Qué piensan o que creen que es una emoción? ¿Y un sentimiento?

¿Es algo pasajero o permanente?

¿Se pueden controlar las emociones?

Luego de dicha discusión o debate, se dio inicio a la ponencia. Para terminar, se resaltó la importancia de un buen manejo de dicha Inteligencia Emocional en el contexto escolar, donde los alumnos están atravesados diariamente por distintos momentos que implican una buena gestión de la misma. La duración de la charla fue de 1 hora y 20 minutos.

Tercer Taller

Una vez concluidas las intervenciones mencionadas anteriormente, se consolidó el taller número tres denominado “En los Zapatos del Otro”, en calidad de taller para los alumnos. El objetivo de este último encuentro fue identificar y reconocer las emociones previamente aprendidas a lo largo de este proceso, entre el grupo de pares permitiendo potenciar el manejo o la regulación de las mismas y logando el desarrollo de la conciencia o Inteligencia Emocional permitiendo una eficaz comunicación asertiva y un trato respetuoso entre el grupo de pares. Dicho taller, también se llevó a cabo en el SUM del colegio con la asistencia completa de los alumnos, quienes, llegada esta instancia de prácticas, se encontraban entusiasmados y curiosos por el mismo.

Esta intervención final, así mismo, contó con cuatro etapas definidas como: Introducción al Role Playing, Dinámicas de Role Playing, Reflexión Grupal sobre lo Vivenciado y Cierre o Devolución Final del Taller y del Proyecto.

Primeramente, antes de iniciar con el despliegue de las etapas, se proyectó un Power Point a modo de introducción con un total de ocho diapositivas, en las cuales se anticipó:

Definición de Role Playing, Surgimiento del Role Playing, Importancia del Role Playing, Ámbitos donde usar el Role Playing y Etapa de Dinámicas.

En el contexto que nos ocupa, es importante destacar que el Role-Playing se fundamenta en la posibilidad de perfeccionar, transformar, ampliar un rol o incluso generar uno completamente nuevo. Dicho de otro modo, busca fomentar en el estudiante una mayor espontaneidad, de manera que pueda recurrir a sus propios recursos y construir el rol que mejor se ajuste a las exigencias del entorno en el que se desenvuelve (Martínez Riera, 2009, como se citó en, García-Barrera, 2015).

Iniciando con la primera fase, Introducción al Role Playing, se consultó a los alumnos si alguna vez habían sentido nombrar este concepto, si les resultaba familiar o si habían presenciado una situación de Role Playing. Una vez compartidas las respuestas, se procedió a la presentación formal del Power Point armado. Esto ayudo a esquematizar y organizar no solo el taller, sino también a los miembros del mismo. Esta instancia final fue rica en su contenido ya que, se combinó una charla informativa y, por el otro lado, la dinámica grupal propiamente dicha en donde los alumnos, desarrollarían y aplicarían lo aprendido durante este periodo. La duración de la actividad fue de 20 minutos aproximadamente.

Concluida esta fase, se siguió con la siguiente denominada “Dinámicas de Role Playing”, en la cual se dividió al curso en cuatro grupos, alternando a los alumnos entre sí a través de un proceso de enumeración. Definidos los grupos, se les hizo entrega de diferentes situaciones que pueden surgir en el contexto escolar. El objetivo de la dinámica fue interpretar la situación que le toco a cada grupo y encontrar una factible solución de la manera más saludable posible, es decir que, cada grupo tuvo que interpretar a través del Role Playing la situación no solo conflictiva, sino también la resolución de la misma.

A continuación, se detallan las situaciones que fueron presentadas, de manera aleatoria:

“Buen Trato” o “Comunicación Asertiva”:

- Role- playing 1: ¿Amigo o enemigo?

En la hora de Educación Física, se arman dos equipos contrarios de futbol. Mientras transcurre el partido, uno de los equipos va consagrándose ganador, pero, en un determinado momento, un miembro de dicho equipo, cae y se lesiona, dejando libre el arco para el equipo contrario.

- Role- Playing 2: ¡Zorro, no te lo lleves!

En la hora de Dibujo Técnico, les piden reunirse en dos grupos. Un compañero del grupo opuesto, te pide prestada tu regla única de medida específica con la que llevas a cabo tus dibujos y que necesitas para realizar el trabajo con tu grupo, ya que, según él, no encuentra la suya. Accedes a prestarla porque seguro, otro compañero de tu grupo, posee una. Al cabo de un tiempo, suena el timbre para irse a casa y ves que el compañero al cual le prestaste tu regla, la está guardando en su mochila sin devolverla.

“Manejo o regulación de emociones”:

- Role- playing 3: Examen sorpresa.

Los alumnos se encuentran en clase cuando llega la profesora de Petrología y grita: ¡Saquen una hoja, hay examen sorpresa! Luego, procede a separar las filas y hacer entrega del examen, el cual contiene los contenidos más relevantes de la materia. Por último, termina diciendo: “Si aprueban este examen, tendrán aprobadas las practicas del año”. En ese momento, los alumnos se dan cuenta que no han estudiado, no recuerdan los contenidos básicos y comienzan a sentir palpitaciones, miedo y sudoración en las manos.

- Role- playing 4: Lo que parece obvio.

Durante la clase de Matemáticas, la profesora escribe una serie de ejercicios básicos de 1er año. Luego de un tiempo, elige aleatoriamente alumnos para que pasen al pizarrón diciéndoles que obtendrán un positivo si el ejercicio es correcto. De repente, la docente llama a un alumno y le pide que realice el problema más fácil en pizarra. El compañero se queda en blanco y comienza a titubear. Un grupo se ríe y murmura: “¿Cómo no lo sabe? Es re fácil...” La pregunta será: ¿Cómo resuelvo dicha situación?

La duración total del taller fue de 1 hora y media aproximadamente.

Una vez finalizada las representaciones, se comenzó a gestar la tercera etapa denominada Reflexión Grupal sobre lo acontecido. El orientador llevo al clima reflexivo a través de una serie de preguntas abiertas y espontaneas, tales como:

¿Qué sensaciones me ha generado esta dinámica?

¿Cómo me he sentido en el rol que me toco?

¿Alguna vez fui parte de estas situaciones en la vida real?

Este espacio de dialogo dejo lugar a interrogantes sobre que tan buen compañero de curso soy y que he hecho para mejorar el clima de convivencia en relación a mi grupo de pares. Algunos participantes, compartieron su opinión permitiéndose sentir las sensaciones que habían surgido desde la función que desempeñaron. La duración de esta actividad fue de 30 minutos aproximadamente.

De este modo, se pasó a la fase final llamada Etapa de Cierre o Devolución del Taller y Proyecto, en donde la practicante brindo un cierre y devolución de las distintas dinámicas a lo largo del encuentro, reflexionando sobre los conceptos trabajados anteriormente en los talleres y cómo fue su aplicación en este. Se volvieron a escuchar las últimas reflexiones,

aportes o conceptos teóricos que quedaron rondando o se generaron y, se recordaron cuáles eran los objetivos primeramente planteados de este proyecto y cuál fue la finalidad de cada una de las intervenciones llevadas a cabo.

En conclusión, esta etapa dejó por evidencia todo lo trabajado durante el periodo de Prácticas Profesionales Supervisadas. Por último, se agradeció la participación y colaboración de los estudiantes mencionando que, cada uno de ellos, ha sido escuchado y sus aportes fueron de suma importancia para esta investigación, la cual ha sido previamente revisada y aprobada. La duración del cierre de las actividades fue de 40 minutos aproximadamente.

Materiales Utilizados

Los diferentes materiales empleados a lo largo de los talleres fueron, por un lado, el recurso humano propiamente dicho, es decir, los estudiantes. Sin la colaboración de cada uno de ellos no hubiera sido posible el desempeño de las acciones. Por otro lado, se implementaron recursos materiales y tecnológicos tales como, smart TV, parlante, sillas, bancos, pizarra, marcadores, borradores, aulas y SUM, donde se llevaron a cabo las dinámicas.

Resultados

En el apartado anterior, se dio mención a las actividades realizadas durante las Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes al Área de Psicología Educacional, en el presente capítulo se informará sobre los resultados obtenidos a partir de dichas intervenciones.

Cabe mencionar que, las actividades llevadas a cabo en la institución pertinente fueron planificadas y ejecutadas en base a un cronograma específico de actividades (Ver Apéndice A), con el objetivo de promover la Inteligencia Emocional en estudiantes de nivel secundario con orientación técnica Minera, disponiendo de todo un material bibliográfico que sustenta esta perspectiva.

Se debe tener en cuenta que las acciones fueron llevadas a cabo con un grupo particular de alumnos. Si bien los mismos asisten en el turno mañana y en el contra turno, la practicante llevo a cabo su proyecto en este último mencionado, es decir, de 14 hs. a 17 hs, diariamente. La población con la que se trabajó fue de 30 alumnos, la cual, a lo largo de este periodo, fue variando dependiendo de factores como las inasistencias por condiciones climáticas, problemas personales de cada alumno como enfermedad, entre otros. Sin embargo, la concurrencia a las actividades de intervención propiamente dichas fue muy buena. Previamente, se llevaron a cabo una serie de entrevistas (Ver Apéndice B) las cuales fueron complementadas con las respectivas Observaciones Áulicas. (Ver Apéndice C)

En el siguiente subapartado, se expondrán los resultados obtenidos en las distintas dinámicas llevadas a cabo las cuales, contaron con sus respectivas palabras de inicio que dieron espacio a dichos encuentros. (Ver Apéndice D)

Primer Taller

La primera actividad se denominó “Reflexionamos Juntos” y tuvo lugar en el aula habitual de cursado de los alumnos y al comienzo del primer módulo, es decir, 14 hs. La

presente acción fue presentada como actividad introductoria para los alumnos. Como es de saber, los mismos y el docente a cargo fueron anticipados previamente de dicho momento.

Previo a ello, se realizó una presentación formal de la actividad y el objetivo de la misma. Al comienzo, el grupo de trabajo se mostró un poco dubitativo e inhibido, pero esto fue disipándose a medida que transcurrió el taller. Mostraron una actitud de escucha que se mantuvo hasta finalizar el mismo.

Se segmentó al encuentro en tres etapas: Ejecución, Análisis y Devolución. Al momento de iniciar por la primera etapa, se distribuyó entre los alumnos los respectivos útiles escolares y, resultó pertinente el iniciar con ciertas preguntas disparadoras. Se indicó que podían actuar con total y libre expresión dejando en evidencia el pensamiento crítico y reflexivo por parte de los alumnos.

Empleadas estas preguntas como introductorias, comenzaron a surgir por parte de los participantes ciertas preguntas, tales como: ¿Debo poner mi opinión o cómo es?, ¿Estará bien o mal lo que escriba?, por ende, se procedió a aclarar que no habrían opiniones incorrectas, sino más bien, sería de suma importancia simplemente conocerlas. Esta aclaración logró contemplar una cierta relajación y sensación de distensión en el ambiente, abriendo una nueva puerta hacia la motivación y colaboración hacia la tarea (Ver Apéndice E). Cada uno de ellos, pudo escribir su punto de vista sobre la situación y hacer entrega a la practicante de las mismas. La misma, dio las gracias por el espacio brindado y el grupo se mostró curioso y ansioso al consultar cuando sería el próximo encuentro o si habría una devolución de lo acontecido aquel día. Frente a ello, fue pertinente aclarar que existía una etapa de Devolución en la cual, haríamos uso del material recogido ese día. Esto evidenció tranquilidad y sosiego por parte de los mismos.

Concluida esta etapa, la practicante inicio su propio proceso de lectura de las anotaciones obtenidas, es decir, se inició con la fase de análisis e interpretación de los datos obtenidos. Esta etapa fue clave ya que, permitiendo contrastar y verificar las hipótesis que se venían esbozando a lo largo de este tiempo y en base a las intervenciones realizadas con anterioridad como observaciones y entrevistas. Se recolectaron un total de 30 respuestas (Ver Apéndice F):

- Mala Convivencia (referido a la desunión entre pares): 17 alumnos coincidían en esto.
- Faltas de Respeto: 5 alumnos coincidían en esto.
- Falta de Organización o Cohesión Grupal (referido a no ponerse de acuerdo como curso): 3 alumnos coincidían en esto.
- Poca Comunicación: 2 alumnos coincidían en esto.
- Malos Gestos o Expresiones (referido a miradas o caras): 1 alumno coincidía en esto.
- Grupos o Subgrupos dentro del aula: 1 alumno coincidía en esto.
- Poca Inclusión: 1 alumno coincidía en esto.

Finalizada esta instancia, tuvo lugar la última etapa de Devolución, la cual tuvo por finalidad retroalimentar a los alumnos sobre lo acontecido en el primer encuentro. Se comunicó que las respuestas habían sido leídas con sumo cuidado y atención, y que cada una de ellas había sido válida ya que, no hay una sola realidad, sino más bien distintas en base a la perspectiva de cada uno. Se destacaron aquellos resultandos más redundantes de manera general.

Una vez leídas las opiniones, se propuso que sería bueno poder darle un nombre esta vez a las mismas, quien quisiera. Se consideró que quizás, esta propuesta no llegaría a

cumplirse ya que, si bien los alumnos habían podido llevar a cabo la tarea, compartirla y darle nombre a esa opinión parecía todo un desafío. Sin embargo, de 30 estudiantes, 27 de ellos compartieron en voz alta sus perspectivas. Los 3 restantes, se encontraban ausentes por motivos personales. Esto fue nutricional para todos ya que, mientras cada uno de ellos se convertía en portavoz, se crea un clima de debate, pero con escucha atenta y respetuosa por cada uno de sus miembros. El escucharse, animó a que otros participantes más introvertidos pudieran comunicar sus perspectivas y, al finalizar, el grupo participa de manera activa en un intercambio de ideas fluido. Frente ello, la docente que se encontraba a cargo en ese entonces, manifestó: “Es la primera vez que veo a este cuarto escucharse entre sí, estoy sorprendida, se olvidaron que también estamos aquí, increíble”. La tarea fue muy exitosa y se cumplió con el objetivo de la misma.

Compartidas las anotaciones, se creó un clima de tranquilidad y calma. Asimismo, la practicante considero oportuno finalizar con una serie de preguntas en relación a la actividad. La mayoría coincidió en que el taller les había resultado beneficioso, que no contaban con un espacio así de encuentro. Mostraron una necesidad por actividades similares y nuevamente, expresaron curiosidad por si habría un próximo taller similar.

Esta primera intervención, logro cumplir con el primer objetivo de este Trabajo Integrador Final, el cual fue identificar y reconocer problemáticas o necesidades emocionales entre los alumnos. La actividad, concebida como espacio inicial de apertura y exploración, generó las condiciones necesarias para que los estudiantes comenzaran a expresar, desde sus propias vivencias, aquellas situaciones que interfieren en la convivencia y que reflejan un trasfondo emocional significativo.

Este proceso de apertura no es menor: refleja el tránsito de un estado de inhibición hacia una participación genuina, y constituye ya un indicador del valor de habilitar ámbitos donde los estudiantes puedan reconocerse y reconocer a los demás en su dimensión emocional.

El análisis de las producciones escritas arrojó datos de gran relevancia. La identificación de situaciones como el maltrato entre compañeros, la falta de respeto, la escasa comunicación, los subgrupos cerrados y la poca inclusión, da cuenta de que los alumnos son capaces de reconocer y nombrar las problemáticas emocionales que atraviesan su cotidianeidad. También, evidencian que los estudiantes perciben y experimentan dichas problemáticas como reales, afectando tanto el bienestar individual como la dinámica grupal. De esta manera, el taller se constituyó en un instrumento de diagnóstico participativo, donde las necesidades emocionales no fueron detectadas únicamente desde la mirada externa de la practicante, sino desde la propia perspectiva de los protagonistas.

Como se mencionó anteriormente, cumplir con dicho objetivo implicó un primer paso hacia la toma de conciencia y el desarrollo de la autorreflexión. Reconocer las problemáticas como propias significa comenzar a visibilizar que la manera en que cada estudiante maneja sus emociones repercute directamente en la convivencia. De esta forma, el objetivo no se limitó al mero registro de las mismas, sino que avanzó hacia la validación subjetiva de esas experiencias, generando un conocimiento compartido que constituye la base para futuros procesos de regulación y transformación.

El clima que se generó en la instancia de devolución refuerza este análisis. La participación activa de los estudiantes, quienes se animaron a compartir en voz alta sus perspectivas, demuestra que la identificación de problemáticas emocionales se acompañó de un movimiento hacia la expresión pública y la construcción colectiva de sentido. Este hecho no solo permitió reconocer las necesidades emocionales de forma explícita, sino que también

favoreció la construcción de un ambiente de mayor confianza y respeto. La sorpresa manifestada por la docente al observar la capacidad del grupo de escucharse entre sí por primera vez constituye una evidencia empírica del impacto de la actividad en la dinámica relacional.

En este sentido, puede afirmarse que este primer encuentro no solo alcanzó el objetivo planteado, sino que lo hizo de manera profunda y participativa. La identificación de necesidades emocionales dejó de ser una tarea de observación externa para convertirse en un proceso protagonizado por los propios estudiantes.

Finalmente, cabe destacar que el reconocimiento de estas dificultades constituye un punto de partida indispensable para los objetivos posteriores. Sin la identificación clara de las necesidades emocionales, difícilmente sería posible introducir conceptos de inteligencia emocional o proponer herramientas de regulación. En consecuencia, los resultados del taller confirman que el primer paso en la construcción de un proyecto de educación emocional debe ser la detección, desde la voz de sus propios actores.

Segundo Taller

Este taller llevo por título “Emociones por Doquier” y se brindó como espacio el SUM del establecimiento, debido a que se necesitaría de Recursos Audiovisuales para llevar a cabo el mismo. Su comienzo, al igual que el anterior, fue en el primer módulo, es decir, 14 hs. y con el mismo público a excepción del docente áulico, quien fue distinto por cuestiones de rotaciones en los espacios curriculares. El presente fue presentado como charla informativa.

Asimismo, se realizó la respectiva presentación y el objetivo de este segundo momento. Debido al éxito del primer trabajo de campo con los chicos, estos continuaron mostrando entusiasmo y ansiedad ante la llegada del segundo taller. Desde el inicio, presentaron motivación, curiosidad y predisposición hacia la tarea logrando un clima comfortable para todos

los presentes allí llevando así a una distensión por parte de la practicante, quien desempeño el taller tal cual lo planificado.

Se presentó el fragmento de la película “Intensamente”, en donde se evidenciaban ciertas emociones tales como Tristeza y Alegría en una adolescente y como estas confluían en ella. La atención por parte de los alumnos hacia el contenido audiovisual fue de tipo sostenida, empleando todos sus sentidos y procesando el contenido mostrado. El ambiente fue calmo y silencioso (Ver Apéndice G).

Concluida la proyección, se presentaron las propiamente dichas preguntas introductorias sobre cuál era el pensamiento que cuarto año tenía sobre una emoción, un sentimiento y demás. Las respuestas verbales rondaron entre que una emoción y un sentimiento varían significativamente. En cambio, algunos mencionaron que eran similares, sin diferencias. También, coincidían en que muchas veces, estas no pueden ser controladas o que, particularmente ellos, no sabían cómo. Este pequeño debate, marco en los alumnos esta última preocupación, sobre como regular correctamente lo que sentimos, y abrió paso a plantear el interrogante de que si realmente existían herramientas para hacerlo. Así, se comenzó a proyectar el Power Point preparado (Ver Apéndice G), el cual contenía las respuestas a aquellas preguntas.

Finalizada la misma, sin mencionarlo, algunos alumnos empezaron a compartir una lluvia de ideas con la practicante, citando conceptos vistos durante el taller. Las respuestas inicialmente dadas ahora tenían otra connotación, estaban cargadas de información. Se observó un ambiente fructífero para introducir la importancia de la Inteligencia Emocional en el contexto escolar y, sobre todo, entre compañeros. En este momento, el clima se volvió silencioso y reflexivo por parte del grupo, quienes hicieron un minuto de silencio y comenzaron a mirarse cálidamente entre ellos para luego asentir con la cabeza.

Se finalizó dando las gracias a cada uno de los participantes, docente a cargo y, por supuesto, Tutora de Campo, la cual estuvo presente durante las tres intervenciones desarrolladas. Fue importante recordarle al grupo que se acercaba el último taller y la finalización de las Practicas Profesionales Supervisadas por parte de la practicante. Esto generó un sentimiento de nostalgia por parte de los alumnos, pero no redujo la curiosidad y entusiasmo con el que se venía trabajando.

Este segundo taller cumplió con el objetivo de presentar conceptos claves sobre Inteligencia Emocional y sus elementos constitutivos. Esta nueva instancia introdujo contenidos teóricos y conceptuales que permitieron a los alumnos comprender, desde una perspectiva más estructurada, qué son las emociones, cómo se diferencian de los sentimientos y de qué manera influyen en la vida personal y colectiva.

Posteriormente, las preguntas introductorias permitieron ahondar en las concepciones previas obtenidas en el primer encuentro. Si bien algunos alumnos reconocieron la diferencia entre emoción y sentimiento, otros las identificaron como fenómenos similares, lo que puso en evidencia la necesidad de clarificar estos conceptos. Además, varios estudiantes expresaron no saber cómo controlar lo que sienten, lo cual muestra la importancia de introducir contenidos relacionados con la regulación emocional como parte de la inteligencia emocional. En este punto, el taller cumplió un rol crucial: visibilizar el desconocimiento y las dudas de los mismos y, a la vez, proveer un marco conceptual inicial que les brindara herramientas para comprender mejor sus experiencias.

Tal como se mencionó, muchos estudiantes lograron resignificar sus aportes iniciales, utilizando términos y nociones presentados en este taller, lo que evidencia un proceso de apropiación y construcción de saberes.

El momento de introspección colectiva que se contempló al final del taller, fue resultado de un despertar de resonancias personales y emocionales que promovió no solo el aprendizaje cognitivo, sino también la autoconciencia y empatía. De este modo, el objetivo mencionado no se agotó en la explicación, sino que se consolidó mediante la vivencia compartida, la reflexión grupal y la resignificación de las experiencias individuales.

En conclusión, el segundo taller alcanzó de manera clara el objetivo de presentar conceptos claves sobre inteligencia emocional y sus elementos que la componen. A través de recursos audiovisuales, debates guiados y explicaciones sistematizadas, los estudiantes no solo lograron comprender nociones básicas sobre emociones y sentimientos, sino que también iniciaron un proceso de reflexión sobre la importancia de reconocerlas y gestionarlas en su vida escolar y personal.

Tercer Taller

El día de la última intervención llegó cargado de expectativas debido a lo favorable que habían resultado los anteriores. Este mismo fue llevado a cabo bajo el nombre de “En los Zapatos del Otro” y contó con la presencia no solo del alumnado, sino también del Equipo de Orientación y algunos docentes áulicos. Al igual que el anterior, tuvo lugar en el SUM de la institución y en el mismo horario mencionado.

Al llegar y hacer las respectivas instalaciones audiovisuales, se percibió un clima eufórico y ruidoso por parte del grupo, comenzaron a acercarse a la practicante y ofrecer su ayuda para instalar los equipos correspondientes, preguntando si también usarían sillas o bancos para traer más de los que ya había, por ende, la ansiedad ante este último espacio fue notable. A medida que transcurrió, disminuyó y se pudo trabajar favorablemente.

Se segmentó el taller en cuatro momentos acompañado de una proyección de Power Point que permitió esquematizar el mismo. En la primera fase, Introducción al Role Playing,

se consultó a los alumnos si este concepto resultaba familiar o lo habían aplicado en alguna ocasión particular. Las respuestas fueron, en su mayoría, negativas. Frente a ello, se descubrió que la combinación de información y de dinámicas, sería rica para ellos ya que, no solo adquirirían conceptos nuevos, sino que también, posteriormente los aplicarían. El desconocimiento y la curiosidad que los caracterizaba, eventualmente hizo que el alumnado, durante la fase informativa la cual se dio a través de la proyección de un Power Point (Ver Apéndice H), mantuviera una atención sostenida.

Analizados y comprendidos los nuevos contenidos y dispuso a la realización de las dinámicas de Role Playing en donde, los alumnos serían protagonistas de las situaciones que alguna vez, habían atravesado como curso y, en aquel entonces, no habían tenido la información o herramientas para resolverlas.

Se mezcló al curso en cuatro grupos y se hizo entrega de las respectivas dinámicas (Ver Apéndice H). A continuación, se pidió que cada grupo lea detenidamente la que le había tocado y se procedió a explicar la consigna del trabajo. Algunos alumnos, se acercaron a la practicante a preguntar si podían o no llevar a cabo el Role Playing que habían pensado, por lo cual, la misma hizo hincapié en recordar lo trabajado en el taller anterior y brindó la confianza para sí mismos de intentarlo.

Los alumnos se reunieron con sus respectivos grupos. Cada uno ocupó un espacio diferente: Algunos optaron por quedarse en el SUM, otros acudieron al aula habitual y otros, simplemente eligieron otros espacios como el patio del colegio (Ver Apéndice I). Mientras se los observaba, la psicóloga del colegio manifestó: “Nunca se nos había ocurrido trabajar de esta forma, con este cuarto que evidentemente lo necesitaba, estoy sorprendida”. Dejando una sensación de calidez y conformidad hacia la estudiante avanzada.

En vistas de cumplir con dicho taller, se reunió nuevamente a los grupos y se comenzaron a ejecutar las dinámicas. Se destaca la escucha activa por parte de cada grupo, quienes hicieron silencio al momento de que, determinado equipo, hacia su representación. La practicante tenía pensado, al finalizar cada Role Playing, preguntar al resto de los equipos si consideraban que habían podido resolver la problemática de manera favorable, pero esto fue adelantado por los mismos estudiantes, quienes, sin pedirlo, comenzaron a evaluarlo y comunicarlo entre ellos. Según lo acontecido, todos lograron llevar a cabo Role Playing exitosos que dejaron en evidencia todo lo aprendido durante este periodo.

Para cerrar, se realizó una devolución hacia todos los presentes, lo cual fue retroalimentario hasta su último momento ya que, los alumnos expresaron sus sensaciones en relación al rol que desempeñaron e incluso, los docentes manifestaron haber sentido cierta incomodidad hacia los estudiantes cuando representaban y miedo de que no pudieran resolverlo adecuadamente. Sin embargo, felicitaron a los mismos y todo el equipo de trabajo, sobre todo a la practicante expresando que, esto generaría un cambio positivo en dichos alumnos (Ver Apéndice I).

Se continuo con los agradecimientos finales hacia la institución educativa que brindo el espacio y por supuesto, a la Tutora de Campo que superviso cada intervención. Esta hizo mención a la importancia de abordar la Inteligencia Emocional en el contexto de las ciencias lógico-formales y la increíble oportunidad que había tenido el colegio de contar con dicha practicante.

Esta intervención final representó el momento culminante del proceso de intervención y se orientó principalmente a la consecución de los últimos objetivos, tales como desarrollar herramientas de regulación emocional en los alumnos y de promover un ambiente de respeto y consideración entre los mismos. El recurso metodológico empleado, Role Playing, permitió

que los estudiantes se convirtieran en protagonistas de sus propios aprendizajes, ensayando modos alternativos de enfrentar situaciones conflictivas desde una perspectiva emocionalmente inteligente.

El hecho de que los estudiantes se dividieran en grupos y eligieran diferentes espacios del colegio para ensayar sus representaciones da cuenta de un nivel elevado de autonomía y compromiso con la tarea, lo cual ya constituye una forma de regulación emocional: organizarse, distribuir roles y coordinar esfuerzos implicó poner en práctica la capacidad de diálogo, negociación y respeto mutuo, y que quedó demostrado en cada una de sus representaciones grupales.

Durante la ejecución de los Role Playing, se observó un aspecto sumamente valioso para el cumplimiento de dichos objetivos. Los alumnos no se limitaron a reproducir las situaciones problemáticas, sino que, al representarlas, fueron capaces de explorar alternativas de resolución más adaptativas. El hecho de que, al finalizar cada representación, los propios compañeros intervinieran espontáneamente para evaluar la eficacia de las soluciones propuestas constituye un indicador claro de aprendizaje: los estudiantes comenzaron a internalizar criterios de análisis emocional, a reconocer cuáles conductas favorecen la convivencia y cuáles, en cambio, perpetúan el conflicto.

En paralelo, este taller fue decisivo para avanzar en el objetivo de promover un ambiente de respeto y consideración. La escucha activa que los alumnos demostraron durante las representaciones de sus compañeros, manteniendo silencio y atención, evidenció un cambio sustancial respecto de las problemáticas detectadas en primera instancia. Por otra parte, la intervención y presencia de la psicóloga institucional, la cual quedó sorprendida ante los objetivos alcanzados, confirma que este grupo de estudiantes pudo construir un espacio distinto, caracterizado por la cooperación, el respeto y la empatía.

El hecho de situarse “en los zapatos del otro”, permitió vivenciar las consecuencias emocionales de determinadas conductas llevadas a cabo por parte de los estudiantes, lo que les permitió comprender, en primera persona, el impacto de sus acciones sobre los demás.

En suma, el tercer taller comprobó cómo la secuencia de una serie de intervenciones alcanzó una progresión hacia el futuro: desde la identificación de problemáticas emocionales, pasando por la introducción de conceptos de inteligencia emocional, hasta la puesta en práctica de herramientas de regulación y la consolidación de un clima de respeto. En este sentido, este encuentro no fue un cierre aislado, sino la culminación de un proceso gradual que continuará creciendo a lo largo del tiempo y en cada uno de estos futuros profesionales.

La valoración final de alumnos, docentes y Equipo de Orientación, confirmó que el taller no solo alcanzó todos los objetivos planteados, sino que generó condiciones favorables para sostener cambios en la convivencia escolar. En efecto, los estudiantes demostraron que podían reconocer emociones, regular sus respuestas y actuar con respeto y consideración hacia los demás, consolidando aprendizajes que trascienden la mera actividad puntual y que pueden proyectarse a su vida cotidiana dentro y fuera de la escuela.

En conclusión, cada taller presentado en este Trabajo Integrador Final tuvo como meta el cumplimiento de los objetivos iniciales del mismo. A través de las distintas intervenciones, contempladas en cada encuentro, los mismos fueron alcanzados de manera satisfactoria, dejando una retroalimentación positiva en la practicante.

Discusión

El presente trabajo se formaliza en el marco del Programa de Asesoramiento y Supervisión de Prácticas Profesionales Supervisadas y Trabajo Final Integrador del Área de Psicología Educacional para la obtención al título de grado de la Licenciatura en Psicología. A continuación, se deja constancia de las conclusiones finales de todo el proceso llevado a cabo.

Conclusiones Generales de las Practicas Profesionales Supervisadas

En base a la experiencia obtenida durante el periodo de Prácticas Profesionales Supervisadas y su concordancia con la teoría, surge una serie de conclusiones, las cuales se detallarán a continuación. En una primera instancia, fue pertinente conocer al grupo de estudiantes, su desempeño áulico, sus formas de interacción con otras autoridades como docentes o preceptores. Este tipo de información fue obtenida a través de Observaciones Áulicas, donde se tomó registro de todo lo que acontecía diariamente, no solo en el contexto áulicos, sino también en diversos, como Laboratorio o Sala de Computación. También, se complementó la información con entrevistas dirigidas a los agentes claves de este grupo, como lo son docentes y preceptores. Se resolvió desarrollar y promover la Inteligencia Emocional de alumnos de Nivel Secundario que permita adquirir un cierto grado de regulación emocional en las situaciones de la vida diaria. Mayer et.al (1997, como se citó en Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016), afirma que la Inteligencia Emocional es “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente y, finalmente, la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (p.11).

Por ende, fue importante establecer objetivos que orientaran a la planificación de una serie de talleres dirigidos a dichos alumnos, los cuales rondaban las edades entre 15 y 16 años. Estos talleres permitieron no solo trabajar diversas temáticas en torno al eje central, siendo

estos: Definición de Emoción y su diferenciación con Sentimiento y Estado de Animo, Importancia de las Emociones, Componentes de las Emociones (Emoción, Fisiología y Expresión), Funciones de las Emociones (Función Adaptativa, Función Social y Función Motivacional), Tipos de Emociones (Emociones Primarias, Secundarias, Terciarias y otras), Control Emocional, Definición de Inteligencia Emocional, Tips para Desarrollar tu Inteligencia Emocional, entre otros. En consecuencia, el eje teórico estuvo siempre en concordancia con la variable anteriormente mencionada, la cual, también es definida por Arrabal (2018) como “la capacidad de aceptación y la gestión consciente de las emociones teniendo en cuenta la importancia que tienen en todas las decisiones y pasos que damos durante nuestra vida, aunque no seamos conscientes de ello” (p.7).

Es importante considerar el factor de Convivencia Escolar, eje que posteriormente fue estudiado y sustento parte de este trabajo siendo una de las problemáticas detectadas. Levy (2013, como se citó en Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén, 2018) define Convivencia como:

El espacio y tiempo en el que se dan los lazos sociales en el entorno escolar, a los sistemas de regulación de la vida institucional, las normas, los órganos, las prácticas institucionales, que incluyen la dimensión de las personas y sus derechos, en un espacio social delimitado, con responsabilidades y tareas diferenciadas para cada uno de los actores (p. 13).

Es importante resaltar que, la población con la cual se trabajó eran netamente adolescentes, quienes se encuentran en una etapa del desarrollo crucial para cambios importantes sumado a una fuerte expectativa por el futuro. Según Güemes- Hidalgo et.al (2017), “Adolescencia procede de la palabra latina “adolescere”, del verbo adolecer y en castellano tiene dos significados: tener cierta imperfección o defecto y también crecimiento y maduración. Es el periodo de tránsito entre la infancia y la edad adulta” (p. 8).

Frente a ello, podemos decir que los adolescentes no conforman un grupo homogéneo, sino que existe una extensa variabilidad en los diferentes aspectos de su desarrollo; considerando los aspectos biológicos pueden influir en el desarrollo psicológico (Güemes-Hidalgo et.al, 2017).

En este sentido, es importante resaltar que el adolescente comienza a interactuar aún más con sus pares, experiencias en conjunto, se comprenden, sienten empatía entre ellos a la vez que, se sienten escuchados por un igual. Lo que los lleva a compartir la misma mirada sobre el mundo adulto y como este puede llegar a señalarlos e incomprenderlos (Cibils, 2021). Muchas veces, para entendernos debemos primeramente escucharnos ya que así, podremos expresarnos de una manera adecuada hacia el otro.

El trabajo de campo se estructura en torno a tres talleres: "Reflexionamos Juntos", "Emociones por doquier" y "En los zapatos del otro". Cada uno de ellos diseñado con objetivos específicos y estrategias acordes a la edad y contexto de los estudiantes.

El Taller N° 1 se desarrolló con el objetivo de identificar problemáticas o desafíos dentro del grupo de estudiantes que comparten un mismo espacio áulico promoviendo la reflexión, introspección y comunicación en relación al grupo de pares. Los alumnos pudieron reflexionar y tomar conciencia sobre lo les estaba sucediendo como curso y los resultados de dicho encuentro, dejaron por evidencia el mal o poco manejo emocional a la hora de resolver conflictos. En esta línea, la Autoconciencia implica la capacidad de identificar y comprender las propias emociones y su influencia en el entorno; la Autorregulación conlleva el control de impulsos negativos y la capacidad de actuar con prudencia; la Motivación se expresa como el impulso constante hacia metas personales, sostenido por la perseverancia y el deseo de logro; la Empatía permite interpretar las emociones ajenas y responder adecuadamente a ellas; y las Habilidades Sociales conllevan la competencia para establecer vínculos positivos, gestionar

relaciones y fomentar la cooperación a través de la identificación de intereses comunes (Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016).

La actividad consto de una dinámica que fue clave durante todo el proceso para corroborar o verificar las hipótesis que se habían esbozado de intervenciones anteriores, como las observaciones o entrevistas a profesionales y, en una etapa posterior, introducir conceptos claves de este proyecto de trabajo. Así, se concretó este primer encuentro bajo el nombre “Reflexionamos Juntos”, el cual tuvo carácter de actividad introductoria para los alumnos. Los resultados fueron reveladores: 17 estudiantes aludieron a la mala convivencia, 5 la falta de respeto, y otros mencionaron la falta de cohesión, el escaso sentido de pertenencia y la poca interacción entre ellos. Esta diversidad de respuestas no solo evidenció múltiples dificultades, sino también el deseo de cambio por parte del grupo.

Dichos resultados demostraron una necesidad de trabajar y conocer sobre la regulación emocional en el contexto escolar, lo cual llevo a posicionarse en miras hacia una autogestión emocional eficiente en cada alumno.

Luego de ello, se contó con una etapa de análisis de datos obtenidos y, por otro lado, una de devolución con el fin de retroalimentar a los estudiantes sobre lo recogido y leído durante el taller. Esto dejo en evidencia una mayor motivación e interés por parte del alumnado por el siguiente encuentro. Estas dudas e interrogantes que habían fueron el anclaje hacia el próximo taller, generando un clima de dialogo y reflexión al respecto.

El Taller N° 2 tuvo como propósito brindar información sobre que son las emociones y como reconocerlas e identificarlas. También, destacar la importancia de la Inteligencia Emocional, la cual permite obtener las herramientas necesarias para poder manejar de una manera adecuada las mismas y fomentar la comunicación asertiva entre el grupo de pares. En este encuentro se hizo un despliegue de los distintos componentes de la Inteligencia Emocional

con el fin de inculcar una variedad de conceptos básicos y clasificaciones que orientan al buen empleo de la regulación emocional. La Inteligencia Emocional ayuda a entender el funcionamiento de las emociones lo que va permitir desarrollar estas herramientas necesarias para gestionarlas y entenderlas. Todo ello permitirá mejorar la calidad de vida, reforzar las emociones positivas y disminuir aquellas negativas (Alonso, 2019).

La propuesta buscó acercar estos conceptos desde un lenguaje lúdico y cercano, favoreciendo la identificación emocional a través de la observación y el análisis de escenas significativas de la película “Intensamente”. Cabe señalar que, para conseguir una nueva identidad, se necesitan de las habilidades sociales necesarias para resolver las distintas dificultades de la vida cotidiana de la manera más saludable posible y según el contexto en cual se presenten. Estas herramientas permitirán la expresión de sentimientos, actitudes, deseos y opiniones de una forma adecuada para el momento dado (Torralva, 2019).

Ambos talleres tuvieron como objetivo no solo el reflexionar, sino también el aprender y comprender sobre la promoción de la gestión emocional y como evolucionar de manera progresiva en ello, como así también la relación existente entre la misma y una buena Convivencia Escolar. Este taller evidenció que, cuando se habilitan espacios de aprendizaje emocional, los adolescentes responden con compromiso, curiosidad y disposición al cambio.

Por tanto, este taller constituyó un espacio no solo informativo, sino profundamente vivencial. Brindó a los estudiantes herramientas básicas para iniciar un proceso de alfabetización emocional, indispensable para desenvolverse de manera saludable tanto en el ámbito escolar como en otros escenarios sociales. Se integró así la teoría con la práctica mediante una actividad accesible, concreta y adaptada al contexto escolar técnico, generando aprendizajes significativos desde una perspectiva integral del desarrollo.

El tercer taller denominado “En los Zapatos del Otro”, tuvo como objetivo principal identificar y reconocer las emociones previamente aprendidas a lo largo de este proceso, entre el grupo de pares permitiendo potenciar el manejo o la regulación de las mismas y logando el desarrollo de la conciencia o Inteligencia Emocional permitiendo una eficaz comunicación asertiva y un trato respetuoso entre el grupo de pares. Los estudiantes representaron situaciones que posiblemente habían vivido alguna vez en el aula y que, por falta conocimiento o herramientas, no habían podido resolverlas de forma favorable. Este encuentro se encamino a ese fin, buscar nuevas formas de abordarlas desde el reconocimiento emocional aprendido en este periodo de tiempo. La experiencia fue altamente significativa no solo para el grupo propiamente dicho, sino también para todos los presentes allí mismo, a saber, docentes y Equipo de Orientación quienes dejar ver su asombro ante la capacidad de los alumnos para reflexionar sobre sus actitudes y proponer alternativas más saludables.

Estos hallazgos se relacionan directamente con lo expuesto por Bar-On (1997, como se citó en Extremera- Pacheco y Fernández- Berrocal, 2016), quienes sostienen que la Inteligencia Emocional incluye competencias intrapersonales (autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización, independencia), interpersonales (empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social), de adaptación (resolución de problemas, comprobación de la realidad, flexibilidad), de manejo del estrés y de estado de ánimo general (optimismo, bienestar). En el contexto intervenido, se observó un crecimiento paulatino en varias de estas dimensiones, como la conciencia emocional, la expresión de sentimientos, la cohesión grupal y la capacidad de escucha.

Además, es importante considerar el papel del psicólogo educacional como agente de cambio dentro de la institución. Tal como plantea Taborda (2013), este profesional debe tener una mirada integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo intervenciones que consideren tanto los aspectos cognitivos como emocionales. En esta experiencia, la

practicante se posicionó como facilitadora de procesos, mediadora entre los distintos actores institucionales y promotora de un enfoque humanizante de la educación. Frente a ello, Tabarini (2020) expresa que los seres humanos no solo pensamos, también sentimos, nos vinculamos y vivimos en sociedad. Por esta razón, la educación debe comprenderse como un acto esencialmente social, donde lo cognitivo y lo emocional están íntimamente entrelazados.

La articulación entre teoría y práctica fue una de las fortalezas del trabajo. La planificación de los talleres se basó en bibliografía actual y pertinente considerando las particularidades del grupo. Esta metodología permitió que los estudiantes se sintieran escuchados, comprendidos y valorados. La inclusión activa de sus voces permitió legitimar sus vivencias y ofrecer un espacio de contención que muchas veces escapa de la dinámica escolar tradicional que ellos traen, la cual va regida por un plan de estudios pura y netamente basado en ciencias lógico-formales.

Asimismo, se destaca la participación del Equipo de Orientación, de los docentes y de los propios estudiantes. La disposición institucional y el compromiso colectivo fueron factores clave para el éxito de la intervención. Como se indica el Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén (2018) es importante considerar que las instituciones brindan normas básicas para lograr esta convivencia escolar. Sin embargo, para que esto sea posible debe existir un entorno propicio para el dialogo entre cada uno de sus miembros.

En definitiva, se considera, por tanto, que los talleres llevados a cabo generaron resultados positivos y espacios propicios para el intercambio. La planificación de los contenidos a tratar se llevó a cabo con éxito en tiempo y forma, cumpliendo con los objetivos inicialmente planteados.

Acerca de la Utilidad de la Práctica Profesional

Lo aprendido y trabajado durante el periodo de Prácticas Profesionales Supervisadas ha sido una experiencia cargada de aprendizaje y constructiva que permitió evocar aquellos conocimientos aprendidos en el trayecto de lo que fue la carrera Licenciatura en Psicología, particularmente se tuvo en cuenta concepciones básicas que hicieron a la materia Psicología Educacional, pero, se complementó con bibliografía de los distintos espacios curriculares del plan de estudios de la misma. De esta manera, se articuló la teoría con la práctica, posibilitando el cierre de una etapa que resulto sumamente positiva.

Gracias al espacio de Prácticas Profesionales brindado por la Universidad Católica de Cuyo y la predisposición por parte del establecimiento escolar, se pudo vivenciar no solo el rol profesional del psicólogo en cuestión, sino también conocer en detalle la labor diaria del psicólogo educacional y cuáles son las problemáticas con las que trabaja. En este proceso, el Equipo de Orientación de la institución no solo contaba con la profesional en Psicología, también fue participe el experto en Psicopedagogía, lo cual permitió contemplar el arduo trabajo interdisciplinario entre ambas disciplinas científicas y como su complementación en la práctica lleva a generar profundos cambios y prevención en los alumnos.

Durante este proceso, se abrieron espacios que activaron en la practicante habilidades como la planificación y elaboración de proyectos, talleres y actividades. Fue un constante aprendizaje tanto para los alumnos como para el orientador.

En conclusión, dichas prácticas fueron un espacio de formación final que posibilito el reconocimiento de diversas aptitudes, fortalezas y destrezas por parte de la practicante no solo a nivel profesional, sino también a nivel personal en donde también, se enfrentaron debilidades para trabajar como futuro profesional.

Propuestas

A la Institución Educativa se le propone la posibilidad de continuar explorando nuevas metodologías para trabajar la Inteligencia Emocional en los adolescentes. Esto puede darse a través de talleres similares a los desarrollados o bien, con pequeños espacios como técnicas teatrales, escritura expresiva, trabajo con literatura, arte o música, los cuales son medios valiosos que ayudan a la expresión emocional que muchas veces, no se puede poner en palabras.

Al Área de la Psicología Educacional se le propone, seguir transmitiendo sus conceptos claves y llevar a cabo, aún más, pequeñas actividades en relación al rol del psicólogo educacional que deje evidencia de la articulación teórico-práctica. Para ello, es importante seguir avanzando en la implementación de bibliografía actualizada que profundice los conceptos relacionados a la Inteligencia Emocional, sobre todo en contextos escolares donde su implementación es escasa.

Finalmente, a los futuros practicantes, se los incentiva a continuar investigando y desarrollando a la Inteligencia Emocional y demás temas en contextos escolares regidos por un plan de estudio lógico-formal, brindándoles herramientas que sean de utilidad para poder construir a futuros profesionales capacitados en todos sus aspectos.

Referencias

- Abella, D. (2020). *Los acuerdos escolares de convivencia como dispositivos de normalización y subjetivación* [Trabajo final de grado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. SEDICI Repositorio Institucional UNLP. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008501.pdf>
- Alonso-Serna, D. K. (2019). *Inteligencia emocional*. Con-Ciencia Serrana: Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco, (1), 1–2. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/3677>
- Arancibia Muñoz, M. L. (2014). *Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 14(3), 1–18. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048005>
- Archina, D. (2013). Pensar el ingreso a la escuela secundaria como política de inclusión. En S. Taborda & L. Leoz (Comps.), *La escuela secundaria. Aportes para pensar las prácticas institucionales y pedagógicas* (pp. 61–70). Universidad Nacional de San Luis.
- Arón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Convivencia escolar: ¿Construcción colectiva o espacio de conflicto?* Homo Sapiens Ediciones. <https://es.scribd.com/document/611231081/Convivencia-escolar-Ana-Maria-Aron>
- Arrabal Martín, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning, S.L.
- Baeza, S. (2020). *Clima y convivencia escolar*. [Manuscrito inédito]. Universidad del Salvador. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/5048/6661>

- Barcelata Eguiarte, B. E., & Rodríguez Carbajal, R. (2021). *Salud emocional y afrontamiento en la adolescencia*. Universidad Autónoma de Baja California.
https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/Portal2015/publicaciones/libros/csociales/Salud_emocional.pdf
- Barraza López, R. (2015). *Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 15(3), 1–21.
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00590.pdf>
- Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan. (2022). *Ley N.º 1327-H: Ley de Educación de la Provincia de San Juan*. Gobierno de la Provincia de San Juan.
<https://diputadossanjuan.gob.ar/cuerpo-legislativo/comisiones-y-representantes/consejo-provincial-del-ambiente-ley-n-513-l?view=article&id=5691:ley-n-1327-h&catid=130>
- Canal HDMovieScenes. (18 de junio de 2024). *"Intensamente" | Tristeza hace llorar a Riley | escena latino*. [Archivo de Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=HlpP_qX4Jcg
- Cano, R. & Casado, M. (2015). *Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (2), 15-27.
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217036214003.pdf>
- Cibils, J. P. (2021). *Adolescencia: cerebro, vínculos y vocación*. Noveduc.
- Congreso de la Nación Argentina. (2013). *Ley 26.892: Para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Boletín Oficial

de la República Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>

Coronel, E., García, M., Gociol, J., & Torricelli, M. (2022). *Estrategias para la convivencia escolar: Aportes para el trabajo en la escuela secundaria*. Ministerio de Educación de la Nación, Programa Nacional de Convivencia Escolar. <https://www.edusalta.gov.ar/index.php/servicios/materiales-de-consulta-para-la-comunidad-educativa/6541-estrategias-para-la-convivencia-escolar/file>

Díaz Ortiz, C. F. (2020). *Análisis del impacto en el clima organizacional en la Institución Educativa Pedro Pabón Parga* [Ensayo de grado, Universidad Militar Nueva Granada]. Facultad de Estudios a Distancia – FAEDIS. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/a47a0e7e-07b7-4927-be50-6f8ae89c52a4/content>

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. En A. Mayor & A. Pérez (Eds.), *Psicología, bienestar y salud*. Editorial Pirámide.

García Nieto, A. (2019). *Educación y Humanización*. Documento de Cátedra Psicología Educacional. Universidad Católica de Cuyo.

García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del *role playing* online. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 45, 1–20. <http://www.um.es/ead/red/45>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairos. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf

- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: Nuevos descubrimientos* (J. L. Gil Roales-Nieto, Trad.). Editorial Kairós. <https://uniendonos.com/wp-content/uploads/2024/07/El-cerebro-y-la-inteligencia-emocional-Nuevos-descubrimientos-Daniel-Goleman-Z-Library.pdf>
- González, J. A., & Krohling Peruzzo, C. M. (Coords.). (2019). *Arte y oficio de la investigación científica: Cuestiones epistemológicas y metodológicas*. Quito: Ediciones CIESPAL. ISBN: 978-9978-55-189-9. <https://grupo.us.es/compoliticawp-content/uploads/2020/11/ArteyOficiodelaInvestigacionCientificaFinal.pdf>
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). *Pubertad y adolescencia*. *Adolescere: Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 7–22. <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>
- Leoz, G. (2020). Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en estudiantes universitarios. En Ormart, E. B. & Taborda A. (Comps.). *El jardín de infantes. Vicisitudes de su función subjetivante. En Instituciones educativas como instancia de subjetivación*. Caba (Argentina): NEU. (pp. 101–150). Nueva Editorial Universitaria – Universidad Nacional de San Luis. <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/145.pdf>
- Macazana Fernández, D. M., Sito Justiniano, L. M., & Romero Díaz, A. D. (2021). *Psicología educativa*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. <https://fs.unm.edu/PsicologiaEducativa.pdf>
- Maturo, Y. D. (2014). *La educación técnica en Argentina: de la “reforma educativa” - década de los 1990 - a la Ley de Educación Técnico Profesional*. *Revista Exitus*, 4(1), 95–109.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/34096/CONICET_Digital_Nro.28cea_b66-695b-4895-a75b-3c35d84807ce_A.pdf?sequence=2

Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: aportes y desafíos* (1.^a ed. ilustrada). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1149-5.
http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Miradas_Entorno_a_la_Democratizacion.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Acuerdos Escolares de Convivencia en la escuela secundaria*. (Formación Ética y Ciudadana. Educación secundaria. Ciclo orientado). Colección Cuadernos para el Aula. Ministerio de Educación de la Nación.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008501.pdf>

Ministerio de Educación de la Provincia del Neuquén. (2018). *Convivencias escolares: Notas para pensar los modos de habitar las escuelas* (Cuadernillo N.º 1). Subsecretaría de Articulación de Políticas Públicas Educativas, Dirección Provincial de Contenidos Transversales.
<https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2016/08/CUADERNILLO-1.pdf>

Nobile, M. (2016). *La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes*. Última Década, (44), 109–131.
<https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v24n44/art05.pdf>

Pereyra Quiñones, J. L., Grajeda Montalvo, A. T., Cuya Chamilco, P. V., & Estrada Alomía, E. R. (2022). Glosario de instrumentos psicológicos: Definición de 14 instrumentos más utilizados en psicología. *PsiqueMag: Revista Científica Digital de Psicología*, 11(1), 28–41. Universidad César Vallejo.
<http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/>

- Piola, M. B. (2013). Luces y sombras en la Escuela Secundaria argentina. En A. Taborda & G. Leoz (Comps.), *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa* (pp. 291–308) Volumen 1. Nueva Editorial Universitaria – Universidad Nacional de San Luis. <https://www.bivipsi.org/wp-content/uploads/unsl-tabordav1-web.pdf>
- Prensa Ministerio de Educación de San Juan. (22 de enero de 2020). La convivencia, inclusión y prevención de violencia fueron ejes del trabajo de Gabinetes Interdisciplinarios. *Si San Juan*. <https://sisanjuan.gob.ar/educacion/2020-01-22/19877-la-convivencia-inclusion-y-prevencion-de-violencia-fueron-ejes-del-trabajo-de-gabinetes-interdisciplinarios>
- Sampieri Cabrera, R. (2023). *Glosario de términos y conceptos de investigación cualitativa*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4574353
- Sánchez Agostini, C., Daura, F. T., & Laudadio, J. (2019). *La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional de los alumnos: Un estudio de caso en la República Argentina*. Estudios Pedagógicos, 45(3), 391–407. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v45n3/0718-0705-estped-45-03-31.pdf>
- Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago. https://www.researchgate.net/publication/312577024_Panorama_de_la_educacion_tecnica_profesional_en_America_Latina_y_el_Caribe
- Taborda, A., & Leoz, G. (Comps.). (2020). *Instituciones educativas como instancia de subjetivación*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria. <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/145.pdf>

- Taborda, S. (2013). La escuela secundaria. Escenarios, actores y políticas. En S. Taborda & L. Leoz (Comps.), *La escuela secundaria. Aportes para pensar las prácticas institucionales y pedagógicas* (pp. 13–23). Universidad Nacional de San Luis.
- Tarabini, A. (2020). *¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global*. Revista de Sociología de la Educación (RASE), 13(2), 145–155.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7384626.pdf>
- Torralva, T. (2019). *El cerebro adolescente: riesgos y oportunidades*. UNICEF Argentina.
<https://es.scribd.com/document/596830662/Cerebro-Adolescente-Riesgos-y-Oportunidad>
- Valdés, R., López, V., & Chaparro, A. A. (2018). *Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(3), 80–91. <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n3/1607-4041-redie-20-03-80.pdf>

Apéndice

Apéndice A: Cronograma de Actividades

CRONOGRAMA

de actividades —————

19/08/24	Entrevista psicóloga institucional
20/08/24	Entrevista preceptor y docentes
25/09/24	Primer encuentro
01/10/24	Segundo encuentro
03/10/24	Tercer encuentro

Apéndice B: Entrevista A Los Distintos Profesionales

1. Nombre del Profesional y Rol:
2. ¿Hace cuánto trabaja en la institución?
3. ¿Cuáles son las fortalezas de la institución?
4. ¿Cómo se percibe el clima emocional en el entorno escolar?
5. ¿Cuáles considera que suelen ser los principales motivos de interacción con el alumno desde su rol?

Se ha seleccionado al curso 4to A de la modalidad de Minería. A su criterio y desde el rol que le compete, responda las siguientes preguntas, en base a dicho grupo de estudiantes:

6. ¿Qué características destaca de los estudiantes de este curso?
7. ¿Cuáles considera que son las fortalezas que tiene dicho alumnado?
8. ¿Cuál es la principal problemática que presentan los alumnos?
9. ¿Cuáles son las medidas que utiliza para resolver dichas problemáticas desde su rol?
10. ¿Cuál sería el modo que utiliza dentro de la institución para intervenir ante dichas situaciones?
11. ¿Cuáles considera que son los principales desafíos emocionales, conductuales y sociales que enfrentan los alumnos en esta comunidad escolar?
12. ¿Qué recursos y apoyos existen actualmente para abordar las necesidades emocionales, conductuales y sociales de los alumnos?
13. ¿Cómo aborda las necesidades individuales de los estudiantes con dificultades de los estudiantes con dificultades o discapacidades?

14. ¿Cómo se involucra la comunidad (padres, maestros, personal escolar, líderes comunitarios) en el bienestar emocional de los estudiantes?
15. ¿Hay algún patrón o tendencia preocupante en términos de salud mental/física/sexual entre los estudiantes?
16. En el caso de haber tenido algún acontecimiento de índole específica, ¿Podrían contarnos un poco más?
17. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la motivación y la autoestima en los estudiantes?
18. ¿Cómo se aborda la educación emocional en el currículo escolar? ¿Hay aspectos que podrían mejorarse o ampliarse?
19. ¿Qué intervenciones considera que se deberían trabajar más con dicho alumnado?
20. ¿Qué desafíos ha enfrentado en su trabajo con este curso y como los ha superado?
21. ¿Existen barreras culturales o socioeconómicas que puedan afectar el acceso a servicios de salud mental? ¿Puede encontrar alguna relación con las problemáticas ya mencionadas?

Apéndice C: Primeras Observaciones Áulicas



Apéndice D: Palabras de Inicio y Preguntas Introdutorias de los Talleres

Actividad Introdutoria para Alumnos: “Reflexionamos Juntos”

¿Qué problemáticas o dificultades encuentro en mi curso?

¿Qué me gustaría cambiar en conjunto con mis compañeros?

¿Qué desafíos enfrentamos como grupo?

¿Cómo crees que podríamos mejorar como curso?

Charla Informativa para Alumnos: “Emociones por Doquier”

¿Qué piensan o que creen que es una emoción? ¿Y un sentimiento?

¿Es algo pasajero o permanente?

¿Se pueden controlar las emociones?

Taller para los Alumnos: “En los zapatos del Otro”

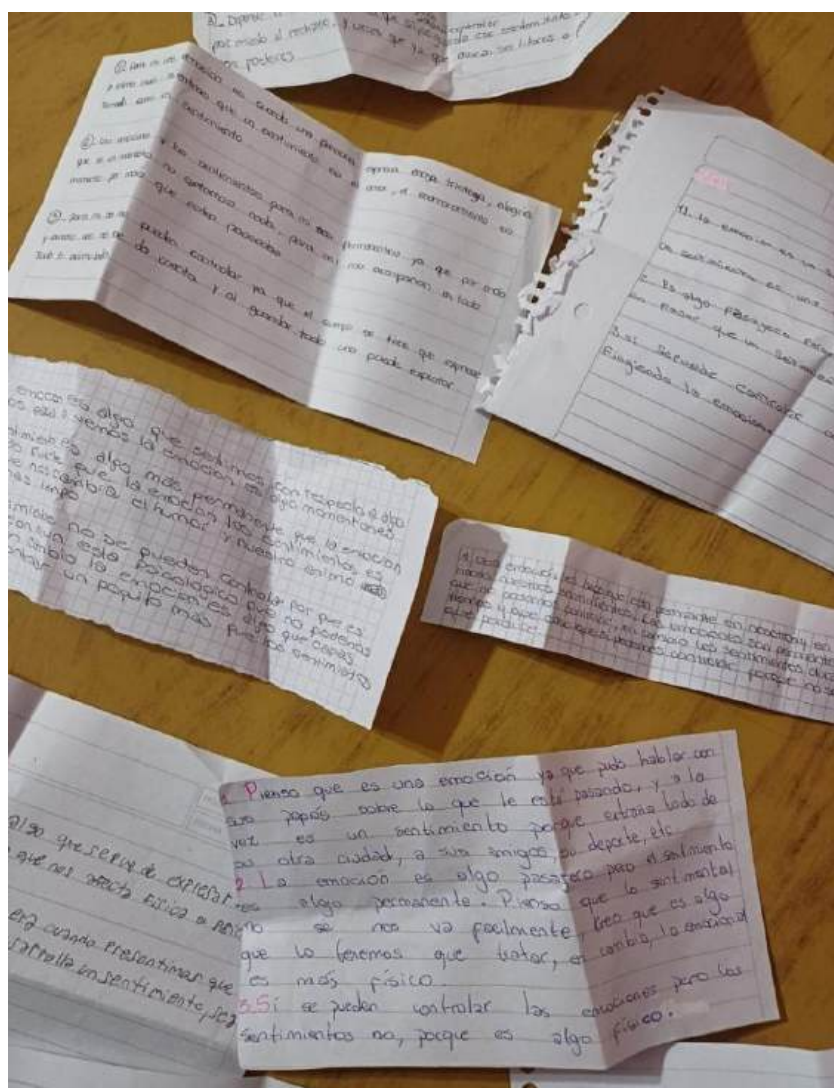
¿Quisiera saber si alguna vez han sentido nombrar la palabra “Empatía” o si han presenciado una situación de Role- Playing? La empatía es una capacidad que podemos desarrollar todos pero que muchas veces no encuentra la forma o manera correcta de compartirse. Por ello, hoy vamos a conocer y trabajar un poco más en ella y en como nuestra Inteligencia Emocional permite lograrla.

¿Alguien reconoce este concepto de “Role Playing”? Hoy, vamos a descubrir cuál es su objetivo y para qué sirve. Incluso, ¡Seremos protagonistas!

Apéndice E: Primer Taller



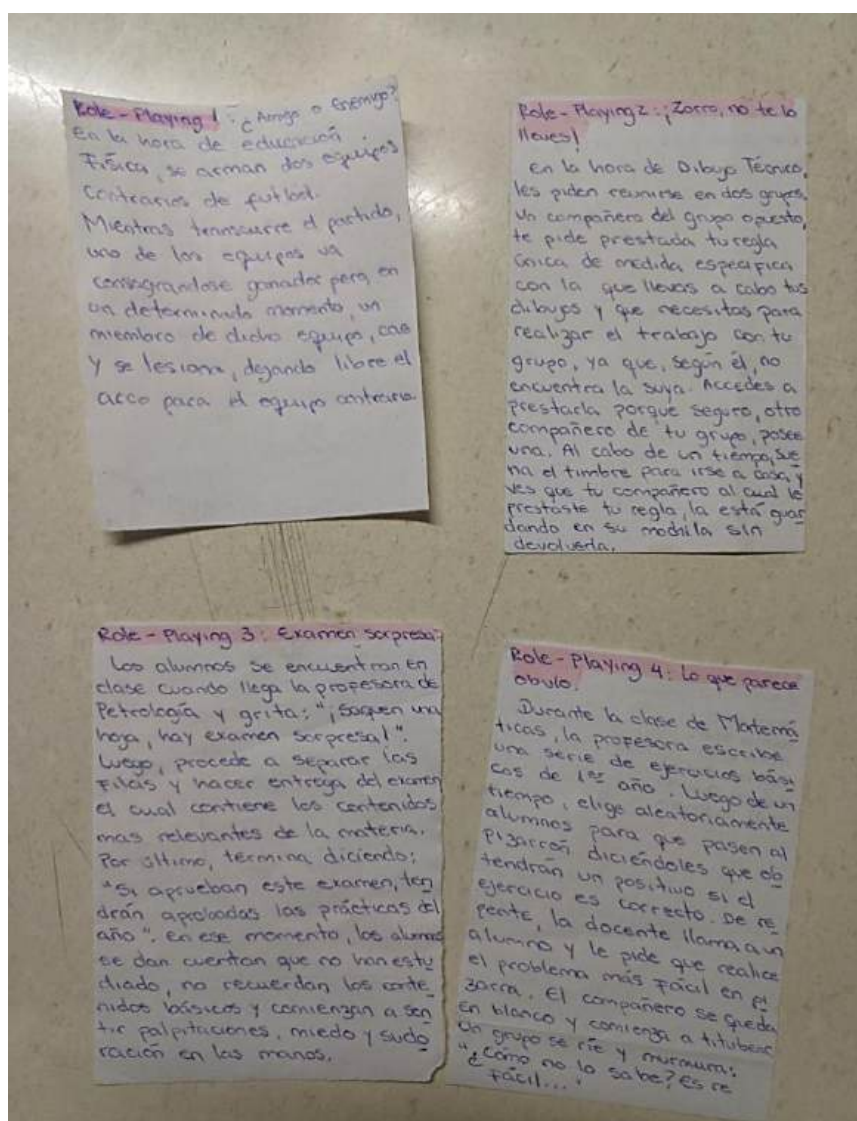
Apéndice F: Respuestas de los Alumnos del Primer Taller



Apéndice G: Segundo Taller



Apéndice H: Situaciones de Role Playing y Presentación de Power Point



Apéndice I: Tercer Taller

