UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE INTERACCIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COHESIÓN EN EL AULA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

AYALA ACIAR, Cristian Jesús

SAN JUAN

2026



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA DE INTERACCIÓN EDUCATIVA: ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA COHESIÓN EN EL AULA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

AYALA ACIAR, Cristian Jesús.

Directora de Área: Esp. Rosana Salinas

Tutora Académica: Lic. Guadalupe Díaz Pastorelli

SAN JUAN

2026

Índice

Introducción 7

Acerca de la Institución Educativa 9

Marco Teórico 11

Educación 12

Aula como Espacio Dinámico 13

Convivencia Escolar 14

Convivencia Escolar Relacionada con el Rol del Psicólogo 16

Clima Escolar 17

Interacciones Educativas 20

Estrategias Educativas 21

Cohesión Grupal como Factor de la Convivencia Escolar 23

Intervenciones Educativas 25

Bienestar Escolar 26

Bullying y Cyberbullying 28

Buen Trato 28

Adolescencia 28

Adolescencia Media 29

Adolescencia Tardía 30

Adolescencia, Identidad y Escuela 31

Generación T 33

Materiales y Métodos 35

Actividades Desarrolladas en el Marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas 35

Diseño y Ejecución de Talleres 38

Taller Nº1: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso" 39

Taller 2: "El Valor del Respeto" 41

Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula” 43

Materiales 44

Resultados 46

Taller Nº1: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso" 47

Encuentro 1: 47

Actividad Nº1 Presentación de Disertantes 47

Actividad Nº2: Presentación del Taller 48

Actividad Nº3 Definición y Tipos de Bullying 50

Actividad Nº4 Importancia de hablar sobre Bullying 52

Actividad Nº 5 Dinámica de Roles 53

Actividad Nº6 Campaña de Concientización 55

Encuentro 2 57

Actividad Nº 7 Compartir las Experiencias de lo Solicitado y Realizado 57

Actividad Nº 8 Reflexión Final 58

Actividad Nº 9 Compromiso 60

Actividad Nº10 Recursos Disponibles 60

Taller Nº2: "El Valor del Respeto" 61

Introducción y Presentación 61

Actividad de Reflexión 62

Cierre y Compromiso 63

Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula” 65

Discusión 67

Conclusiones Generales de la Práctica Profesional 67

Comprensión del Fenómeno 67

Taller Prevención de Bullying: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso" 69

Taller de Buen Trato: "El Valor del Respeto" 73

Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula” 77

Consideraciones Finales sobre el Taller 79

Reflexión Final 80

Acerca de la Práctica: Fortaleza Profesional 81

Propuestas..... 82

Referencias..... 84

Apéndice 92

Apéndice A: Fotos Taller sobre Bullying "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso" ... 92

Apéndice B: Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula”..... 93

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final se desarrolla en el contexto de las Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes al Área Psicología Educacional en el marco de la carrera Licenciatura en Psicología perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Cuyo. Fue llevado a cabo en una institución de gestión privada de nivel secundario en la provincia de San Juan, donde se realizaron actividades propias del rol del psicólogo educacional.

El abordaje de la convivencia escolar y del clima de interacción educativa constituye un eje central en la psicología educacional, dado que ambos elementos influyen de manera directa en el desarrollo socioemocional y académico de los adolescentes. La convivencia dentro del aula no solo se vincula con la regulación de conflictos y el establecimiento de normas de comportamiento, sino que también incide en la configuración de un entorno propicio para el aprendizaje significativo. Comprender cómo se construyen los vínculos dentro del aula permite diseñar estrategias de intervención orientadas al fortalecimiento de la cohesión grupal y la consolidación de relaciones saludables entre los estudiantes.

Durante las observaciones realizadas en la institución y las actividades desarrolladas en el Equipo de Orientación se identificaron diversas situaciones vinculadas a la convivencia escolar y a las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Se observaron dificultades en la comunicación entre pares, conflictos frecuentes dentro de las aulas, conductas disruptivas y escasa cohesión grupal en los cursos de primer y cuarto año. Estas problemáticas influyen en el clima de interacción educativa, lo que representaba un desafío para el trabajo docente.

A partir de esto, las intervenciones se realizaron a estudiantes de primer año a cuarto año de nivel secundario, seleccionados en función de las necesidades detectadas.

Por lo tanto, este trabajo se orienta a analizar y proponer estrategias de intervención que promuevan la cohesión en el aula mediante la mejora del clima de interacción educativa y la convivencia escolar, con el fin de optimizar el bienestar y el rendimiento académico de los adolescentes. Se propone identificar los factores que afectan la cohesión grupal y el clima educativo, diseñar e implementar estrategias, actividades y talleres destinados a favorecer la convivencia escolar y promover un ambiente de respeto, cooperación y apoyo mutuo, así como evaluar y analizar su efectividad mediante procedimientos de análisis cualitativo y descriptivo, con el propósito de determinar su impacto en la convivencia y en el bienestar general de los estudiantes.

Se expresa el más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que hicieron posible la realización de este trabajo.

En primer lugar, expreso el agradecimiento a la tutora de TIF, Lic. Guadalupe Díaz Pastorelli, por su guía, compromiso, aportes teóricos y prácticos que resultaron fundamentales para la elaboración y construcción de este trabajo integrador final. Por su acompañamiento y disposición para orientar cada instancia, lo cual fue clave en mi formación, como docente de cátedra, como tutora y en lo personal.

Se agradece a la Universidad Católica de Cuyo, en particular a la Facultad de Filosofía y Humanidades, la posibilidad de ejecutar las Prácticas Profesionales Supervisadas; además del acompañamiento de la Directora del área de Psicología Educacional, Esp. Rosana Salinas.

También se expresa agradecimiento a Adriana Holzer Jefa de Secretarios de la Facultad y Marisa Parra Marrello, bibliotecaria de la Universidad.

Por último, se da reconocimiento especial al equipo de Orientación a las profesionales Lic. Victoria Donoso, Lic. Agustina Moya, equipo directivo y todos los actores y personal del Colegio, quienes compartieron vivencias y conocimientos enriqueciendo la experiencia, demostrando el profesionalismo, apertura e inclusión de la práctica.

Acerca de la Institución Educativa

El establecimiento es de índole privado de la provincia de San Juan, ubicado en el departamento Capital. Se trata de una institución que nació a partir de una antigua Escuela, cuando un grupo de docentes decidió conformar una cooperativa para dar continuidad al nivel secundario. Con el paso de los años, la escuela transitó diferentes espacios físicos hasta lograr la construcción de su edificio propio en 1999, gracias al esfuerzo conjunto de docentes, familias y estudiantes, quienes participaron activamente en campañas solidarias destinadas a reunir fondos para la obra.

Actualmente, el colegio cuenta con una matrícula aproximada de 640 alumnos distribuidos entre turno mañana y turno tarde. En ambos turnos funciona el ciclo básico del nivel secundario, mientras que las orientaciones se dividen de la siguiente manera: en la mañana, Ciencias Sociales y Educación; y en la tarde, Comunicación y Ciencias Naturales. Los estudiantes egresan con títulos vinculados a estas áreas de formación específica.

El edificio escolar ha incorporado a lo largo de los años diversas mejoras que permiten acompañar los procesos educativos actuales. Entre las mejoras mencionadas, se destacan aulas climatizadas, laboratorios, biblioteca renovada, espacios equipados con robótica y aulas

digitalizadas. Estos elementos permiten fortalecer el trabajo pedagógico y responder a las necesidades formativas de los estudiantes.

Los principios que orientan la acción institucional están basados en la identidad cooperativista de sus orígenes: solidaridad, trabajo en equipo, apoyo mutuo, responsabilidad y lealtad. Desde esta perspectiva, el colegio sostiene como misión la formación integral de los alumnos, promoviendo valores humanos y brindando herramientas que les permitan insertarse en una sociedad que se modifica día a día. Se busca incentivar estudiantes capaces de interactuar con otros, asumir compromisos y adaptarse a las transformaciones del contexto social.

En su organización interna, el colegio cuenta con un equipo de conducción conformado por dirección y vicedirección, así como un equipo de orientación integrado por psicopedagoga, psicóloga y asesora pedagógica. Estas profesionales acompañan las trayectorias escolares, articulan con las familias y coordinan acciones para abordar situaciones emocionales, pedagógicas o de convivencia que puedan presentarse.

La institución se define como inclusiva, trabajando con estudiantes que cuentan con DAI o acompañamiento terapéutico, y realizando reuniones periódicas con equipos externos y familias. De este modo, se busca garantizar ajustes, adecuaciones y oportunidades que favorezcan la participación plena de todos los alumnos. En tanto, la escuela implementa espacios de educación emocional y talleres que permiten reconocer y gestionar emociones, promover la convivencia y fortalecer el clima escolar.

En relación con el contexto actual, la escuela identifica desafíos vinculados al uso excesivo del celular, dificultades en la convivencia escolar, problemáticas emocionales y la

necesidad de sostener prácticas de acompañamiento ante demandas crecientes. Frente a esto, se han tomado medidas como el uso de cajas de guardado de celulares, el fortalecimiento del rol del equipo de orientación y la implementación de proyectos que promueven el trabajo con las familias.

A pesar de estas dificultades, la institución mantiene un fuerte sentido de pertenencia entre los docentes, quienes participan activamente en proyectos innovadores, actividades integradoras y acciones que involucran a las familias. Cada año se desarrollan eventos institucionales que buscan fortalecer los vínculos y sostener una comunidad educativa comprometida.

Marco Teórico

El presente recorrido teórico abordará los principales contenidos vinculados al campo de la convivencia escolar y del clima de interacción educativa en el aula, con el propósito de profundizar en las estrategias que favorecen la cohesión grupal. En primera instancia, se realizará una contextualización general de la educación como proceso constitutivo en el desarrollo humano, eje fundamental para comprender las dinámicas que atraviesan la vida escolar. Posteriormente se incorporará un desarrollo de la adolescencia, etapa crucial para el presente trabajo, en tanto constituye el periodo donde se configuran modos singulares de vinculación, identidad y participación en el espacio educativo. Finalmente se expondrán los conceptos más relevantes asociados a la convivencia escolar, clima institucional y áulico, interacción educativa, cohesión grupal, intervenciones, bienestar escolar y el impacto de las características propias de la llamada Generación T, todo ello orientado a generar una base conceptual sólida para las estrategias de mejora que se plantean en el desarrollo del trabajo.

Educación

La educación puede entenderse como un proceso de civilización y de desarrollo en el cual los sujetos, concebidos como recién llegados al mundo, se integran a la cultura y a la vida social. No se limita a la transmisión de conocimientos útiles, sino que supone también la preservación de valores, saberes y prácticas que permiten a los estudiantes desplegarse como ciudadanos plenos. En este sentido, la educación constituye un medio para ampliar las posibilidades vitales de quienes aprenden, favoreciendo que puedan llevar una existencia más plena. Además, debe entenderse como una práctica transformadora: un acontecimiento ético que produce cambios en las personas, posibilitando que salgan de la experiencia educativa distintas a como ingresaron. De allí que enseñar y aprender no se reduzca a un simple ejercicio técnico, sino que implica necesariamente una dimensión ética, cultural y social que define el tipo de comunidad que se desea construir (Valero Moya, 2018).

Gregorio Luri (2020) plantea que la educación escolar no puede reducirse a la diversión ni a la simple transmisión de destrezas superficiales, sino que tiene una función más profunda y noble:" reducir, en el mínimo tiempo posible y en el mayor número de alumnos, la distancia entre la ignorancia y el conocimiento poderoso" (p. 21).

Auces (2016) sostiene que es un proceso complejo que se entrelaza con la cultura, la historia y la vida social. En la misma línea, afirma que entendemos la educación como una práctica social que configura sujetos, que los inserta en un mundo simbólico y que los prepara para la convivencia en la diferencia. Subraya que educar implica reconocer al otro en su alteridad, abrirse a la diversidad y generar condiciones para que cada sujeto pueda desarrollarse plenamente.

“Los estudiantes que captan lo que les atrae del aprendizaje, construyen una conexión con sus propios intereses, lo que hace surgir una motivación interna que les revela lo que realmente desean aprender y porqué, llevándolos a eliminar el tedio y acrecentar sus propias motivaciones” (Goleman, 2016, citado en Ramos, 2020).

“El ardor por aprender es una acción educativa, natural y permanente, que integra los sentidos para satisfacer el deseo del aprendizaje. No hay una educación significativa sin ardor, y no hay ardor o pasión sin encontrar significado a lo aprendido” (Urbina-Cárdenas et al. 2013, citado en Ramos, 2020).

Aula como Espacio Dinámico

Negre y Carrión (2020) conciben el aula como un espacio dinámico, capaz de reinventarse a través de la incorporación de metodologías activas y enfoques lúdicos que potencian la implicación del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los autores sostienen que “cada vez son más los docentes que han decidido renovar sus clases y optar por estrategias educativas alternativas para captar la atención de su alumnado y mejorar la experiencia en el aula” (p. 5).

En la comparación entre aulas tradicionales y aquellas que aplican metodologías activas, Negre y Carrión (2020) destacan que, mientras en el modelo expositivo “el foco de atención de la clase estará en el docente o en la pantalla”, en el aula activa “los alumnos estarán trabajando y es el docente el que los observa” (p. 24).

Tal como señalan, “los juegos de escape educativos encajan exactamente en la definición [...] de metodologías activas, ya que durante la mayor parte del tiempo de la sesión el

alumnado está desarrollando actividades y trabajando de manera activa" (Negre & Carrión, 2020, p. 25).

Convivencia Escolar

Martínez Rosas (2021), en *Renovar la Escuela I*, aborda la convivencia escolar, señalando que "la escuela es también un espacio de socialización y de convivencia escolar, donde los estudiantes aprenden a relacionarse con otros, a respetar normas y a participar en la vida comunitaria" (p. 114). En este sentido, los reglamentos se constituyen como herramientas que buscan "regular la convivencia escolar, estableciendo pautas de comportamiento y procedimientos que permitan resolver conflictos de manera justa y participativa" (p. 118). De este modo, "la práctica cotidiana de la convivencia escolar, es entendida como la construcción colectiva de un clima democrático en la institución educativa" (p. 122).

Fierro Evans (2013), relata que la convivencia escolar se aborda desde una perspectiva práctica y vivencial, más que como una definición conceptual cerrada. La autora señala que "el reto de fortalecer la convivencia escolar implica mirar más allá de la disciplina y abrir espacios para la participación, el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos" (p. 15). Por lo tanto, se la concibe como un proceso formativo en el que "la convivencia escolar se convierte en el terreno privilegiado para aprender a vivir con otros, en la diferencia y en el respeto a la diversidad" (p. 22). Se destaca que "hablar de convivencia escolar es reconocer la escuela como un espacio donde se entrecruzan relaciones de poder, afectos, tensiones y posibilidades de transformación" (p. 30), subrayando su carácter dinámico y relacional. Se

enfatiza que su fortalecimiento no depende únicamente de normas escritas, sino que requiere de “prácticas pedagógicas que promuevan el respeto, la justicia y la inclusión” (p. 41).

Para Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia (2015), la convivencia se entiende como un proceso que “debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa” (p. 66).

Bustamante Lecca y Taboada (2022) afirman que “la convivencia escolar en las instituciones educativas siempre se ha considerado como uno de los aspectos fundamentales en propiciar y mantener esa interacción entre los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general” (p. 1294). También, “se fundamenta en las relaciones interpersonales que establecen los actores educativos, considerando la armonía y cumplimiento de las normas de convivencia, las capacidades que tienen los miembros de la comunidad educativa para lograr potenciar las habilidades sociales como un ser único reflejando una educación basada en el desarrollo socioemocional para lograr la paz y educación en valores” (p. 1300). De este modo, coinciden con lo planteado en el *Informe Delors* (1996, como se citó en Bustamante & Taboada, 2022), que resalta la necesidad de aprender a vivir juntos como pilar central de la educación, y con autores como Sánchez y Sánchez (2018, como se citó en Bustamante & Taboada, 2022), quienes entienden la convivencia escolar como el derecho de cada integrante de la comunidad a desarrollarse en un marco de amor, respeto y vida en comunidad. “Las reglas y las leyes regulan la convivencia, el diálogo y la interacción; cuando las relaciones son interrumpidas o permeadas por situaciones de conflicto y/o violencia, afectan directamente la convivencia y el clima escolar” (Maciel & Prodócimo, 2018, p. 2).

Vigotski (1998, citado en Maciel & Prodócimo, 2018), afirma que “el juego, además de su papel lúdico e imaginario, se inserta en la formación social de la mente y contribuye con el aprendizaje significativo que ocurre por medio de la interacción entre sujeto, objeto y otros sujetos” (p. 2).

Las autoras afirman que “todos los agentes tienen conciencia de la situación violenta de la escuela, pero cuando se les pregunta sobre medidas para disminuirla, solamente el diálogo es mencionado, olvidando el cuerpo, que es el principal blanco de esta violencia” (Maciel & Prodócimo, 2018, p. 6).

Las mismas afirman que “la violencia es una situación presente en la escuela y afecta el clima escolar, pero es posible trabajar con esta cuestión por medio de juegos y acción es lúdicas, desarrollando temas con valores más democráticos, que promueven la emancipación y el pensamiento crítico” (Maciel & Prodócimo, 2018, p. 8).

Convivencia Escolar Relacionada con el Rol del Psicólogo

“El psicólogo educativo es un profesional que trabaja en estrecha colaboración con estudiantes, padres, madres y docentes para fomentar un ambiente de aprendizaje positivo y seguro. Es su tarea principal trabajar para crear una cultura de respeto, tolerancia y no violencia en la escuela y hacer que los estudiantes se sientan seguros y protegidos.” (Briceño Nuñez, 2023, p. 3). “…son el primer punto de contacto para los estudiantes que sufren violencia escolar, y pueden desempeñar un papel decisivo en la prevención y el abordaje de estos problemas.” (Briceño Nuñez, 2023, p. 3). “…no se limita solo a la resolución de conflictos y la prevención de la violencia escolar, sino que también implica brindar apoyo

integral a los estudiantes en su desarrollo académico y personal.” (Briceño Nuñez, 2023, p. 3).

Rodríguez Torres (2022), sostiene que “la convivencia escolar se entiende como el conjunto de interacciones que se producen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales se basan en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva” (p. 3). “La orientación educativa se configura como un espacio de acompañamiento que busca fortalecer dichas interacciones, promoviendo una cultura de paz y colaboración dentro de la escuela” (p. 4).

“La escuela es el espacio donde se configuran las primeras experiencias de convivencia social, en las que se ponen en práctica valores, actitudes y habilidades para la vida” (Ávila & González, 2020, p. 7). Por consiguiente, “la orientación debe propiciar el fortalecimiento de competencias socioemocionales que permitan afrontar los conflictos de manera constructiva y promover la cooperación entre pares” (p. 8).

Clima Escolar

“El clima escolar, entendido como un espacio de construcción de relaciones interpersonales entre los miembros pertenecientes al establecimiento, que permite que se promuevan el respeto mutuo, la diversidad, la inclusión, la cooperación y la resolución de conflictos sin violencia” (Muñoz et al., 2014, como se citó en Mardones Soto, 2023, p. 123)

“El Ministerio de Educación de Chile (2022) lo considera como las percepciones y las actitudes que presentan los estudiantes, docentes y apoderados sobre el ambiente escolar organizado y seguro del establecimiento educacional; este clima puede influir en el desarrollo

y bienestar de los alumnos, teniendo un impacto directo en su comportamiento, disposición y rendimiento académico" (MINEDUC, 2022, como se citó en Mardones Soto, 2023, p. 124)

Por otro lado, Herrera y Rico (2014) lo definen como un elemento fundamental que forma parte de la convivencia en la escuela, y que se refiere a comprender el comportamiento de los individuos en los distintos escenarios educativos (Herrera & Rico, 2014, como se citó en Mardones Soto, 2023).

Otro enfoque lo concibe como "un fenómeno que surge de las comunidades escolares, el cual influirá de forma significativa en los procesos de aprendizaje en los alumnos, ya sea de forma positiva o negativa" (Claro, 2013, como se citó en Barreto Trujillo & Álvarez Bermúdez, 2017, p. 32).

El clima escolar también "está determinado por la calidad de la relación profesor-alumno, la calidad de las amistades entre alumnos, el rendimiento e implicación de las tareas que se desarrollan en torno a actividades escolares" (Cava y Musitu, 2002; Moos, Moss y Trickett, 1984, como se citó en Barreto Trujillo & Álvarez Bermúdez, 2017, p. 32).

El clima escolar, según Baeza (2018), puede clasificarse en "climas sociales nutritivos", que "favorecen el desarrollo personal y escolar", y "climas sociales tóxicos", que "generan miedo, irritabilidad, rabia, frustración o resentimiento" (p. 99). Estos climas, en su dimensión afectiva, "pueden favorecer la vida escolar o interferirla" (Baeza, 2018, p. 99). Asimismo, "se vincula estrechamente al de clima emocional" (Soler & Conangla, 2004, citado en Baeza, 2018, p. 99), siendo un fenómeno que puede "enseñarse y sostenerse desde los estadios iniciales en la familia y en la escuela mediante un proceso de alfabetización emocional" (Baeza, 2018, p. 99).

La autora argumenta que “el clima escolar, en sus aspectos benéficos o adversos, afecta a todos los miembros del sistema: docentes, directivos, alumnos, padres y comunidad educativa” (Baeza, 2018, p. 100). Este suceso se encuentra “íntimamente relacionado con la efectividad, la retención de alumnos y docentes, la calidad del aprendizaje y el desgaste profesional (‘burn out’) de los educadores” (Milicic & Aron, 1995, citado en Baeza, 2018, p. 100).

Desde un enfoque sistémico, Baeza (2018) sostiene que “los sistemas familia y escuela presentan semejanzas estructurales: ambos son abiertos, con jerarquías, reglas y ciclos vitales propios” (p. 111). Por tanto, “el funcionamiento del aula no puede entenderse de forma aislada del contexto más amplio” (Baeza, 2018, p. 111), ya que los patrones de relación, las fronteras y las normas de interacción determinan la conducta de sus miembros.

El clima áulico positivo o nutritivo se caracteriza por “ambientes físicos apropiados, actividades motivadoras, comunicación respetuosa, empatía, apoyo emocional, resolución de conflictos no violenta y desarrollo de habilidades sociales” (Baeza, 2018, p. 104). Dichos factores permiten “favorecer la cohesión grupal y la responsabilidad social de los estudiantes” (Baeza, 2018, p. 104). Baeza (2018) identifica distintos tipos de aulas disfuncionales: las “enmarañadas”, donde hay sobreinvolucración y fronteras cerradas; las “desconectadas”, con escaso apego emocional; y las “caóticas”, caracterizadas por “falta de jerarquía y flexibilidad extrema” (pp. 112–113)

En este contexto, Baeza (2018) advierte que “toda violencia en la escuela ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia” (p. 115) y que “no hay posibilidad de construir un clima de convivencia sin consenso” (p. 115).

Interacciones Educativas

La interacción en el aula se entiende como las "representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí (docente, estudiante y conocimiento) además del entorno socioeducativo en el que participan" (Flanders, 1977, como se citó en Martínez-Maldonado, Armengol & Muñoz, 2019, p. 57).

También podemos entenderlo como aquellas “relaciones recíprocas entre los actores educativos” (Rivas, Gómez & Arango, 2016, p. 80), destacando que estas relaciones son cruciales para la permanencia de los estudiantes en la institución. De igual modo, se señala la importancia de los encuentros entre pares y las conversaciones informales con los docentes, ya que se evidencia que “la relación que se establece con los profesores y con los demás estudiantes determina en gran medida la permanencia de los alumnos” (Rivas, Gómez & Arango, 2016, p. 82).

“En los conflictos socio-cognitivos tienden a desarrollarse las habilidades comunicativas, tales como escuchar, pedir la palabra y estar atento. Además, tienden también a relucir algunos roles dentro de la comunidad de aprendizaje que facilitarán tanto el conflicto como el consenso” (Sánchez Escudero & Arango Restrepo, 2016, p. 13).

“La escuela promueve espacios de comunicación, razonamiento, discernimiento, pregunta y conexión, los cuales se ven mediados por el encuentro entre los diferentes actores de la educación y, por ende, por el lenguaje” (Sánchez Escudero & Arango Restrepo, 2016, p. 15).

“Las interacciones educativas promueven la negociación de contenidos de acuerdo con las necesidades y potencialidades del territorio. Si se opta por promover la participación comunitaria, habrá espacios democráticos, de iguales oportunidades y posibilidades en los cuales será viable la transformación del contexto sociocultural” (Sánchez Escudero & Arango Restrepo, 2016, p. 19).

Estrategias Educativas

Vargas-Murillo (2020), afirma que las estrategias educativas son concebidas como “un procedimiento (conjunto de acciones) dirigido a cumplir un objetivo o resolver un problema, que permita articular, integrar, construir, adquirir conocimiento en docentes y estudiantes en el contexto académico” (p. 70). Esta definición se complementa con la perspectiva de Acosta (como se citó en Orellana, 2008), quien las entiende como “todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se le proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información” (p. 70). Igualmente, Díaz y Hernández (2007, como se citó en Vargas-Murillo, 2020) sostienen que se trata de “procedimientos (conjuntos de operaciones o habilidades), que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para enseñar significativamente y solucionar problemas” (p. 70).

Para Barraza Macías (2016), las estrategias educativas se conciben como “un conjunto de acciones planificadas que buscan orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje hacia el logro de determinados objetivos pedagógicos” (p. 35). Estas acciones no son arbitrarias, sino que responden a una selección consciente de recursos y actividades, de modo que “toda estrategia educativa implica la selección intencional de recursos, actividades y dinámicas que permitan atender las necesidades del contexto escolar y de los estudiantes” (p. 36).

“La educación es el principal motor para el desarrollo de las sociedades contemporáneas [...] cobra vital importancia el desarrollo de estrategias educativas capaces de atender las vicisitudes del mundo contemporáneo, enmarcadas en dar respuesta a las complejidades sociales, económicas y culturales de la actualidad” (Ríos, Altamirano, Ponce & Bravo, 2022, p. 61).

“Las estrategias educativas buscan como meta fundamental el logro educativo, principalmente fomentando en el estudiante la comprensión de los contenidos abordados y el desarrollo de competencias integrales para la resolución efectiva de problemas” (Ríos et al., 2022, p. 61). Estas estrategias “deben capacitar a los estudiantes de cara a la interculturalidad, el autoaprendizaje y el uso adecuado de herramientas tecnológicas para su proceso educativo” (Ríos et al., 2022, p. 61).

Los autores sostienen que “hablar de estrategias educativas es hacer referencia a procedimientos de carácter voluntario e intencional que asume el estudiante con el propósito de alcanzar determinado objetivo, permitiéndole articular, integrar y construir un conocimiento” (Beltrán, 1996, citado en Ríos et al., 2022, p. 65). También, “estas son secuencias integradas de procedimientos o actividades que permiten la adquisición o almacenamiento de información y conocimiento, así como su utilización, lo cual implica un proceso intencional de toma de decisiones sobre cuál procedimiento utilizar para alcanzar determinado objetivo” (Nisbett & Shucksmith, 1987, citado en Ríos et al., 2022, p. 65).

Desde esta perspectiva, “hablar de estrategias educativas implica contrastar los nuevos enfoques otorgados al proceso educativo. En primer lugar, la educación se concibe como un proceso formador, más que formativo [...] donde el estudiante es protagonista y responsable

de su propio proceso de aprendizaje" (Ríos et al., 2022, p. 67). De igual modo, "las estrategias educativas deben superar la homogeneidad y dar lugar a la pluralidad que refleja las diferencias del mundo moderno, a partir de metodologías adaptativas sujetas a visiones personalizadas" (Ríos et al., 2022, p. 68). Los autores concluyen que "las nuevas estrategias educativas deben enfocarse en el aprendizaje integral del estudiante, no solo en la medición de conocimientos, sino en el compromiso de desarrollar un conjunto de logros que lo perfilen como un profesional competente, empoderándolo como un sujeto que participe civilmente y optimice sus aprendizajes" (Ríos et al., 2022, p. 68).

Cohesión Grupal como Factor de la Convivencia Escolar

NeuroClass (2021), define a la cohesión escolar como "el grado de unión entre las distintas personas que componen una institución educativa" (párr. 2).

Según Sánchez-Oñate, Céspedes Cárdenas, Pérez-Salas y Barriga (2021), "la cohesión social se entiende como una propiedad que mantiene unida a la sociedad, o evita que esta se desintegre" (p. 114), en el contexto educativo es la capacidad del grupo escolar para sostener vínculos estables. Los autores señalan que "denota una cualidad colectiva, y por lo tanto aplicable a un grupo, barrio, región o sociedad. En ningún caso es una característica de los miembros individuales" (p. 114). "Algunas nociones asociadas a esta idea son la interdependencia, la solidaridad, la confianza, la identidad común, los valores compartidos, la colaboración en grupos, la inclusión e integración social, la participación en la toma de decisiones y la reducción de desigualdades" (p. 114). En esta línea, "tiende a ser consistente en el estudio de la cohesión social abordando las dimensiones de inclusión, identidad, participación, sentido de pertenencia, colaboración, confianza y valores comunes; todo lo

cual ha demostrado una asociación con una disminución de comportamientos antisociales entre estudiantes" (p. 115).

Por lo tanto, "la educación escolar tiene una responsabilidad en la promoción de la cohesión, el respeto y la justicia en las sociedades" (p. 115). El estudio de Sánchez-Oñate et al. (2021) elaboró una escala que "evalúa la percepción que los estudiantes tienen sobre la cohesión social en la escuela, incluyendo indicadores de colaboración, confianza, participación y sentido de pertenencia" (p. 116), abordando este fenómeno "desde una perspectiva multidimensional" (p. 116). Llegaron a la conclusión de que hay que "fortalecer la cohesión social a través de la construcción de redes, confianza, mecanismos para la resolución no violenta de conflictos, respeto y aceptación de la diversidad dentro de los establecimientos educativos" (Sánchez-Oñate et al., 2021, p. 121).

Pino Pastor (2023) lo menciona como "el grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de interrelación continua" (p. 16). En este sentido, "la falta de esta cohesión grupal en el grupo clase sienta la base de una comunicación errónea, poco asertiva y sin respeto" (p. 24). Por ello, "no se puede ni se debería obligar a los y las adolescentes a entablar relaciones de amistad que no hayan surgido de manera natural, sin embargo, si es posible desarrollar dentro del aula relaciones de compañerismo y respeto que resulten beneficiosas tanto para el grupo clase como de forma individual" (p. 26). En consecuencia, una de las conclusiones del diagnóstico es que "la falta de cohesión grupal […] supone la no consecución de objetivos y del beneficio común, y la incapacidad de establecer un cambio en los hábitos de comunicación" (p. 25). Para hacer frente a esto, la propuesta de innovación busca "favorecer la comprensión por parte del alumnado, de los beneficios que supone a nivel académico y personal la consecución de un ambiente tranquilo,

relajado y positivo" (p. 25), utilizando actividades como la dinámica "Algo bueno mío, algo bueno tuyo", con la que "se pretende que aprendan a ser amables consigo mismos, pero también con sus iguales […] a tratarse con respeto, como se esperará de ellos en cualquier ámbito de la vida adulta" (p. 32).

Intervenciones Educativas

Burgo Bencomo, León González, Cáceres Mesa, Pérez Maya y Espinoza Freire (2019) sostienen que "la investigación y la intervención no existen de manera separada, son complementarias; no es posible desarrollar investigaciones educativas sin la intervención y la transformación del contexto educativo; mucho menos realizar una intervención sin antes investigar" (p. 328).

En este marco, los autores definen que "por intervención educativa, se entiende el "conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico (en este caso la escuela) los objetivos educativos socialmente determinados" (p. 326). Asimismo, señalan que "en la práctica educativa se pusieron de manifiesto, específicamente, dos tipos de intervención educativa; la socioeducativa y la psicoeducativa" (p. 327). Además, reconocen que los ámbitos de la intervención educativa abarcan "los ambientes de aprendizaje; en el diagnóstico educativo; en el diseño de planes y programas; en las asesorías a instituciones y profesores; al planear procesos educativos y sus acciones; así como la evaluación de procesos, instituciones y docentes para el desarrollo de la formación continua y permanente" (p. 327). Destacan que "todo proceso de intervención educativa, necesita de puntos de partida o ideas rectoras para su implementación por etapas, estos principios son: el tratamiento de la diversidad; el aprendizaje cooperativo y

participativo; el aprendizaje constructivo, significativo y funcional; aprendizaje globalizado interdisciplinar; el clima educativo; el desarrollo del auto concepto y de la autoestima" (p. 327-328).

Cuevas Romo (2024) sostiene que las intervenciones se conciben como procesos contextualizados, en tanto "se atienden a través de situaciones que muestran intervenciones educativas contextualizadas, adaptadas a las realidades específicas de cada comunidad" (p. 9). Además, se resalta la importancia de la diversidad teórica y metodológica en su aplicación, dado que "un aspecto fundamental [...] es la inclusión de diversas perspectivas teóricas y metodológicas en cada una de las intervenciones. Se presentan propuestas innovadoras como el uso de secuencias didácticas, el acompañamiento socioemocional de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y el uso de tecnologías para prevenir la violencia digital entre jóvenes" (p. 10). .

Bienestar Escolar

Se plantea que el bienestar escolar implica tanto los aspectos estables de la vida del alumnado como aquellos que dependen de su valoración subjetiva, abarcando los afectos, la satisfacción con la vida escolar y el sentido de autorrealización (Svane et al., 2019, citado en Losada-Puente et al., 2022).

Castro (2016) lo concibe como "una dimensión que integra la convivencia, la equidad y la inclusión dentro del marco de la calidad educativa". Destaca que "la educación de calidad supone un proceso permanente de mejora de la convivencia y de las condiciones escolares que garanticen el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa" (p. 4).

Según Herrera Melo (2024), “la dimensión psicológica y la dimensión social de la persona se configuran mutuamente y [...] según sea la consistencia y compatibilidad entre ambas dimensiones se incrementará la posibilidad de experimentar bienestar en un sentido generalizado” (p. 31). El autor propone “la noción de salud colectiva como una estrategia heurística capaz de ampliar los campos de investigación sobre el bienestar psicológico hacia factores sociales, económicos, políticos, ideológicos y educativos” (p. 31). Además, señala que “los directivos y profesores tendrán la capacidad de gestionar el bienestar con el fin de abordar, suavizar y, en algunos casos, disolver los conflictos de manera eficiente, pacífica e integral” (p. 44). En este aspecto, “la vida cotidiana escolar podría ser proyectada como el espacio configuracional prototípico para resolver diversos conflictos de índole personal y social” (Herrera Melo, 2024, p. 45). Por lo tanto, “resulta imprescindible reconocer la estrecha relación entre las acciones individuales y los comportamientos colectivos a la hora de promover el bienestar psicológico y la salud colectiva” (Herrera Melo, 2024, p. 49).

González Barrón, Montoya Castilla y Castillo García (2002), comentan que “el bienestar psicológico de los adolescentes se encuentra asociado al apoyo social percibido de sus figuras significativas, principalmente la familia, el profesorado y los iguales” (p. 97). Sostienen que “la escuela constituye uno de los contextos de socialización más relevantes, donde las relaciones con el profesorado y con los compañeros adquieren un papel determinante en la configuración del bienestar personal y social” (p. 98).

Plantean que “los adolescentes que perciben mayor apoyo del profesorado muestran niveles más altos de bienestar escolar y una mejor adaptación emocional” (González Barrón et al., 2002, p. 99). Asimismo, “la percepción de aceptación por parte del grupo de iguales se

relaciona positivamente con el ajuste psicosocial, la autoestima y la satisfacción con la vida escolar" (p. 100).

Bullying y Cyberbullying

El bullying y el ciberbullying comprenden situaciones violentas entre pares que pueden consistir en conductas de hostigamiento, agresiones, intimidaciones, situaciones de burlas o indiferencia, etc., ya sea en el ámbito escolar o en los entornos digitales. Tratar la problemática de violencia entre pares en la escuela o en los entornos digitales, como situaciones aisladas entre niños y adolescentes implica una mirada reducida, que no tiene en cuenta en profundidad los alcances de la violencia ejercida hacia la infancia y ni los componentes que conducen a estos emergentes (Sociedad Argentina de Pediatría, s. f.).

Buen Trato

Según la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), el "buen trato" "es aquel que promueve el respeto mutuo, la dignidad, la convivencia pacífica, la igualdad y la no discriminación. Es una forma activa de relación que fomenta vínculos positivos y seguros entre las personas adultas y los niños, niñas y adolescentes. Es importante fomentar una comunicación cercana y empática que permita establecer relaciones basadas en la confianza, el respeto y el apoyo" (Ayuntamiento de Murcia, 2025, p. 6).

Adolescencia

"La adolescencia es aquella etapa del desarrollo ubicada entre la infancia y la adultez, en la que ocurre un proceso creciente de maduración física, psicológica y social que lleva al ser

humano a transformarse en un adulto. En este período, en el que ocurren cambios rápidos y de gran magnitud, la persona se hace tanto biológica, como psicológica y socialmente madura y capaz de vivir en forma independiente" (Gaete, 2015, p. 437). "La adolescencia ha sido definida tradicionalmente por la Organización Mundial de la Salud como el período comprendido entre los 10 y 19 años de edad. Sin embargo, en los últimos años los especialistas en el área están tendiendo a considerar bajo su ámbito de acción a aquellos individuos entre 10 y 24 años —grupo denominado 'población joven' o 'gente joven'— ya que actualmente este rango etario abarca a la mayoría de las personas que están pasando por los cambios biológicos y la transición en los roles sociales que definieron históricamente la adolescencia" (Gaete, 2015, p. 438).

Desde la perspectiva neuropsicológica, Berger (2018) sostiene que "la maduración cerebral durante la adolescencia se caracteriza por un desarrollo desigual: el sistema límbico, que procesa emociones, madura antes que la corteza prefrontal, encargada del control de impulsos y la toma de decisiones. Este desfase explica por qué los adolescentes son más propensos a asumir riesgos, en particular en presencia de sus pares" (p. 408).

Adolescencia Media

"El desarrollo cognitivo de esta etapa comprende el comienzo del surgimiento del pensamiento abstracto o formal. La toma de decisiones empieza a involucrar habilidades más complejas, que son esenciales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior" (Gaete, 2015, p. 440). "En el ámbito del desarrollo social, se inicia la movilización hacia afuera de la familia. Aumenta el deseo de independencia del joven y disminuye su interés por las actividades familiares. El adolescente empieza a poner a prueba la autoridad,

evidencia más resistencia a los límites, a la supervisión y a aceptar consejos o tolerar críticas de parte de los padres" (Gaete, 2015, p. 440). "Respecto del desarrollo social, en esta fase el involucramiento del adolescente en la subcultura de pares es intenso (alcanza su máximo). No existe otra etapa en la que el grupo de pares sea más poderoso e influyente. El joven adopta la vestimenta, la conducta y los códigos y valores de su grupo de pares, en un intento de separarse más de la familia y encontrar su propia identidad" (Gaete, 2015, p. 441).

En esta línea, Berger (2018) explica que "el pensamiento formal permite a los adolescentes razonar de manera hipotético-deductiva. Esto los lleva a cuestionar las reglas, la autoridad y las estructuras escolares, lo que repercute directamente en el clima de aula y en su relación con los docentes" (p. 433).

Adolescencia Tardía

"Esta es la última etapa del camino del joven hacia el logro de su identidad y autonomía. Para la mayor parte de los adolescentes es un período de mayor tranquilidad y aumento en la integración de la personalidad. Si todo ha avanzado suficientemente bien en las fases previas, incluyendo la presencia de una familia y un grupo de pares apoyadores, el joven estará en una buena vía para manejar las tareas de la adultez" (Gaete, 2015, p. 442). "En el ámbito del desarrollo psicológico, en esta etapa la identidad se encuentra más firme en sus diversos aspectos. La autoimagen ya no está definida por los pares, sino que depende del propio adolescente. Los intereses son más estables y existe conciencia de los límites y las limitaciones personales" (Gaete, 2015, p. 442). "En cuanto al desarrollo cognitivo, en la adolescencia tardía existe un pensamiento abstracto firmemente establecido. Si las experiencias educativas han sido adecuadas, se alcanza el pensamiento hipotético-deductivo

propio del adulto. Aumenta la habilidad para predecir consecuencias y la capacidad de resolución de problemas" (Gaete, 2015, p. 442). "Respecto del desarrollo social, en esta etapa se caracteriza por una disminución de la influencia del grupo de pares, cuyos valores se hacen menos importantes a medida que el adolescente se siente más cómodo con sus propios principios e identidad. Las amistades se hacen menos y más selectivas. Por otra parte, el joven se reacerca a la familia, aumentado gradualmente la intimidad con sus padres si ha existido una relación positiva con ellos durante los años previos" (Gaete, 2015, p. 442).

Complementariamente, Berger (2018) señala que "Erikson describió la tarea central de la adolescencia como la búsqueda de identidad frente a la confusión de roles. Esta exploración se manifiesta en áreas religiosas, políticas, vocacionales y sexuales, y con frecuencia genera tensiones en los contextos educativos y familiares" (p. 457). Asimismo, "la formación de la identidad puede adoptar formas como la difusión, la exclusión prematura (foreclosure), la moratoria o el logro de identidad, lo que marca diferencias en la forma en que los adolescentes se integran a la vida escolar y social" (Berger, 2018, p. 458).

Adolescencia, Identidad y Escuela

Berger (2018) sostiene que "el grupo de pares alcanza su máxima influencia en la adolescencia media. Los adolescentes adoptan conductas, valores y códigos de sus compañeros, en un intento de separarse de la familia y construir una identidad propia" (p. 465). Del mismo modo, "la presión de pares puede tener efectos tanto positivos como negativos: facilita la motivación académica y la cooperación en el aula, pero también puede promover conductas de riesgo, dificultando la cohesión escolar" (p. 466).

Advierte Berger (2018), que “la tristeza y la ira son emociones comunes en la adolescencia, pero cuando se intensifican pueden afectar la convivencia escolar. La depresión adolescente, a menudo invisibilizada, se vincula con bajo rendimiento académico y dificultades en las relaciones con pares y docentes” (p. 471).

“Las prácticas de convivencia escolar se ven atravesadas por procesos de poder y por formas de construcción social del comportamiento —‘el poder refracta la conducta’ (citado en Bleger) — lo que obliga a instrumentar estrategias de mediación y regulación que consideren la dimensión grupal” (Repositorio institucional, 2019–2021).

“En conjunto, las relaciones entre pares y el clima escolar sirven como dos dominios socioecológicos de influencia críticamente importantes en el desarrollo adolescente. Además, las relaciones entre pares que ocurren en la escuela y los factores escolares más allá de las características demográficas a nivel escolar (por ejemplo, variables relacionadas con el clima escolar), ofrecen objetivos potencialmente modificables para intervenciones basadas en la escuela " (Long, Zucca y Sweeting, 2020/2021, p. 4).

Sin embargo, las trayectorias educativas de los adolescentes se ven atravesadas por desigualdades estructurales que afectan tanto el acceso como la permanencia en el nivel secundario. Así, por ejemplo, “1 de cada 6 adolescentes (17%) percibe mayores dificultades para vincularse en el ámbito escolar (…) quienes pertenecen a hogares socioeconómicamente más desfavorecidos señalan en mayor medida que experimentaron situaciones de bullying, acoso o discriminación” (UNICEF, 2023, p. 63).

Generación T

La denominada Generación T se refiere a los niños nacidos desde el año 2010 hasta la actualidad. El término "T" hace alusión a lo táctil, es decir, a la interacción directa con las pantallas y dispositivos digitales, constituyendo una generación que crece inmersa en un entorno tecnológico desde sus primeros años de vida (Komina, 2021). "...destacando como rasgo principal el dominio intuitivo de los dispositivos tecnológicos (Komina, 2021, p. 15). Señala que la motivación para estudiar esta nueva generación surge de la "vulnerabilidad infantil que padecen los menores de las nuevas generaciones, conocidas estas últimas como 'generación T', que van creciendo de la mano de los grandes avances tecnológicos" (p. 10). Tal vulnerabilidad está asociada a la hiperconectividad, la exposición temprana a internet y la falta de herramientas de regulación adulta que acompañen su desarrollo digital. Por ello, "la generación T cuenta con innumerables beneficios que otras generaciones desconocían, pero trae consigo grandes desventajas, una de ellas es el peligro latente de los engaños virtuales" (Komina, 2021, p. 16).

A nivel conductual y cognitivo, "estos niños pueden tener desde los tres años un completo control de aparatos con conexión a internet que ofrecen una respuesta inmediata a través de las pantallas táctiles, pero no saben adaptar este proceso a objetos analógicos. […] Por esto, son impacientes ya que siguen una regla de 'tocar y suceder' constante" (Guillén, 2018, párr. 3).

"Los procesos intergeneracionales actuales están atravesados por un vertiginoso desarrollo tecnológico que modifica las formas de comunicación, los vínculos y las dinámicas escolares. La convivencia escolar se ve afectada por la incorporación de nuevas tecnologías, que transforman las pautas de interacción y redefinen los espacios de

socialización dentro y fuera del aula. Los estudiantes de las generaciones más jóvenes traen consigo un bagaje cultural mediado por la inmediatez y la conectividad, lo que genera tensiones con docentes que provienen de lógicas pedagógicas analógicas. La escuela, como institución socializadora, enfrenta el desafío de integrar las tecnologías digitales sin perder su función formativa, propiciando un diálogo entre generaciones y modos diversos de aprender" (García, 2022, pp. 45–49).

Materiales y Métodos

El presente trabajo describe las actividades que se llevaron a cabo en el Equipo del Colegio, con una carga horaria total de 150 horas, distribuidas en jornadas comprendidas entre las 8:00 y las 14:00 horas, abarcando ambos turnos escolares (mañana y tarde). Las intervenciones áulicas se realizaron principalmente en el horario de cursado de los estudiantes, entre las 10:00 y las 13:00 horas. A partir de observaciones institucionales, reuniones con el equipo directivo, docentes y profesionales del gabinete, se identificaron problemáticas vinculadas a la convivencia escolar, los vínculos interpersonales, las conductas disruptivas y las dificultades en la cohesión grupal, las cuales incidían en el clima de interacción educativa y en el desempeño académico de los estudiantes. Con base en las necesidades detectadas, se seleccionaron los cursos destinatarios de las intervenciones, priorizando un abordaje preventivo y promocional.

Como estrategias de intervención se diseñaron e implementaron talleres psicoeducativos orientados a la prevención del bullying, la promoción del buen trato y la convivencia escolar de los estudiantes. De manera complementaria, se elaboró y administró un formulario online de respuesta anónima y voluntaria destinado a relevar percepciones estudiantiles sobre la convivencia escolar, los vínculos entre pares, las situaciones de maltrato y el clima del aula.

Actividades Desarrolladas en el Marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas, las actividades realizadas se organizaron en cuatro etapas:

Primera Etapa:

Se participó de una reunión informativa coordinada por la Dirección del Área Educacional de la carrera, cuyo propósito fue establecer el encuadre general de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educativo. En dicho encuentro se brindaron orientaciones respecto del rol profesional esperado, los alcances de la intervención y las responsabilidades del practicante.

Posteriormente, a través de comunicación virtual, se propuso como posible espacio de práctica el Gabinete de la institución, institución de nivel secundario con la cual la Universidad Católica de Cuyo mantiene convenio. Tras el contacto inicial con la psicóloga del gabinete, se acordó iniciar el proceso de vinculación con la institución y coordinar el primer acercamiento formal, quedando sujetos a la confirmación de días y horarios de asistencia.

Segunda Etapa:

Se estableció el primer contacto presencial con la institución educativa junto a la psicóloga del Equipo de Orientación, quien asumió el rol de tutora de campo. En esta instancia se llevó a cabo una reunión con el equipo directivo, en la cual se realizó la presentación formal de quien desarrollaría las Prácticas Profesionales Supervisadas en la institución y se entregó la documentación correspondiente a las prácticas profesionales. Así, se definieron los días y horarios de concurrencia al establecimiento y se realizó un recorrido por las instalaciones escolares, permitiendo conocer los distintos espacios institucionales, entre ellos el gabinete de orientación, la sala de profesores, la preceptoría, la biblioteca, el patio escolar y otros sectores relevantes. Durante este recorrido, se brindó información sobre la infraestructura, los recursos disponibles y la dinámica de trabajo interdisciplinaria que caracteriza al establecimiento.

Tercera Etapa:

Se desarrollaron diversas actividades bajo la supervisión de la tutora de campo y en articulación con la Licenciada en Psicopedagogía integrante del gabinete. Estas incluyeron: la participación en reuniones con el equipo directivo para el intercambio de información sobre situaciones institucionales relevantes; encuentros con preceptores y docentes para la detección de problemáticas vinculadas a la convivencia escolar; acompañamiento en citaciones de alumnos y padres al gabinete; y la colaboración en el registro y actualización de información en los archivos institucionales. Se realizaron observaciones no participantes en aulas, acompañamiento en reuniones con docentes de apoyo, participación en reuniones de padres y asistencia a jornadas institucionales. También se sostuvo un espacio de escucha de alumnos que manifestaban inquietudes personales o vinculares, las cuales eran posteriormente transmitidas al equipo del gabinete para su seguimiento. Estas instancias resultaron fundamentales para profundizar el conocimiento del funcionamiento cotidiano de la institución y orientar el proceso de construcción del Trabajo Integrador Final en función de las necesidades detectadas en la población estudiantil.

Cuarta Etapa:

A partir del análisis de la información relevada durante las etapas previas y en articulación con el equipo directivo y el Gabinete de Orientación, se procedió al diseño y ejecución de las intervenciones psicoeducativas previstas en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Estas acciones se desarrollaron conforme a las necesidades identificadas en la población estudiantil y fueron fundamentadas desde los aportes teóricos y metodológicos de la Psicología Educacional. La implementación de las propuestas permitió

llevar a la práctica los conocimientos adquiridos durante la formación académica, favoreciendo una experiencia de intervención situada y ajustada a las características del contexto institucional.

Diseño y Ejecución de Talleres

A partir de las necesidades detectadas a nivel institucional, y en fundamentación con los datos relevados y las observaciones realizadas, se consideró pertinente el diseño de planes de trabajo orientados a la intervención directa con los estudiantes y a la participación indirecta del cuerpo docente, favoreciendo un abordaje integral de las problemáticas vinculadas a la convivencia escolar y al clima de interacción educativa.

En función de ello, se organizaron proyectos de intervención conformados por tres talleres presenciales y la aplicación de un cuestionario en modalidad online, cada uno de ellos con objetivos específicos orientados a abordar los ejes identificados durante la experiencia institucional. Los talleres fueron planificados con una duración aproximada de 60 minutos por encuentro, mientras que el cuestionario se administró de forma virtual, con respuestas anónimas, otorgando un plazo estimado de diez días para su realización.

Los proyectos fueron presentados y aprobados por la Tutora del Área y el equipo Directivo, estableciéndose un cronograma de trabajo adaptado a los días y horarios de cursado de los estudiantes. Uno de los talleres fue articulado con la asignatura Adolescencia en el Mundo Actual, mientras que los otros dos talleres se desarrollaron con la autorización de docentes de otras áreas, a fin de evitar la superposición con actividades curriculares. Las familias fueron informadas sobre la realización de los talleres y sus objetivos, a través de los canales institucionales correspondientes.

A continuación, se describen los talleres implementados, así como los objetivos y las propuestas de intervención desarrolladas en cada uno de ellos:

Taller Nº1: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso"

El primer taller se desarrolló en dos encuentros presenciales, articulados con la asignatura Adolescencia en el Mundo Actual y con la experiencia previa de los estudiantes a partir de la obra teatral “Basta ya de Bullying”. Destinado a alumnos de primer año del secundario.

Objetivos del Taller:

- Sensibilizar a los estudiantes acerca del impacto negativo del bullying, tanto en las personas que lo padecen como en la comunidad escolar en su conjunto.
- Promover actitudes de empatía, respeto y consideración hacia los demás, favoreciendo la comprensión de las experiencias y perspectivas de los pares.
- Brindar herramientas y estrategias para la prevención y el abordaje de situaciones de bullying dentro del ámbito escolar.
- Incentivar la participación activa de los estudiantes en la construcción de un entorno escolar seguro, inclusivo y acogedor, fortaleciendo la convivencia pacífica y el bienestar emocional.

Estructura del Taller:

1) Introducción

- Bienvenida y presentación de los objetivos del taller.
- Definición introductoria del concepto de bullying y de sus principales manifestaciones.

2) Sensibilización

- Presentación de dispositivos con situaciones de bullying y sus consecuencias.
- Espacio de intercambio y reflexión grupal a partir de experiencias y percepciones de los estudiantes.

3) Consecuencias del bullying

- Exposición dialogada sobre las repercusiones emocionales, físicas y académicas del bullying, tanto en las víctimas como en quienes ejercen estas conductas.
- Análisis del impacto del bullying en el clima escolar y en la convivencia institucional.

4) Estrategias de prevención

- Presentación de estrategias para reconocer, prevenir y abordar situaciones de bullying, haciendo énfasis en la empatía, la comunicación asertiva y el trabajo cooperativo.
- Actividades prácticas y de role–playing para el desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y apoyo entre pares.

5) Recursos y apoyo institucional

- Información sobre los recursos disponibles en la institución para la atención de situaciones de bullying, tales como el Gabinete de Orientación y los canales de acompañamiento escolar.
- Promoción de la búsqueda de ayuda y el rol activo de los estudiantes como agentes de cuidado.

6) Cierre y compromiso

- Elaboración de compromisos individuales y grupales orientados a la construcción de un entorno escolar libre de violencia.

- Reflexión final y cierre del taller.

Actividades:

Encuentro 1

- Presentación de los disertantes y del taller.
- Recuperación de saberes previos a partir de la obra teatral “Basta ya de Bullying”.
- Definición del bullying, tipos, actores involucrados y consecuencias.
- Dinámica grupal de roles: los estudiantes, organizados en pequeños grupos, representaron distintos tipos de bullying mediante breves escenas teatrales.
- Diseño de una campaña de concientización sobre el bullying, integrada como actividad evaluativa dentro de la asignatura Adolescencia en el Mundo Actual.

Encuentro 2

- Socialización de las producciones realizadas por los estudiantes.
- Espacio de reflexión grupal sobre los aprendizajes adquiridos y el rol de cada estudiante en la prevención del bullying.
- Elaboración de compromisos personales orientados a promover un clima escolar respetuoso.
- Presentación de los recursos institucionales disponibles para el acompañamiento ante situaciones de bullying.

Taller Nº2: "El Valor del Respeto"

El tercer taller se implementó a partir de una reunión mantenida entre el Gabinete de Orientación y el equipo directivo, en la cual se analizaron diversas situaciones vinculadas a problemáticas conductuales detectadas en estudiantes de segundo y cuarto año del nivel

secundario. A partir de dichas demandas institucionales, se propuso el diseño y la ejecución de un taller orientado a la promoción del buen trato y la mejora de la convivencia escolar. La propuesta se llevó a cabo en un único encuentro por curso. A partir de una intervención previa de la directora con un estudiante, se promovió la participación activa de un alumno como colaborador durante el desarrollo del taller en ambos cursos, favoreciendo una dinámica de trabajo entre pares. Previamente a la implementación, se informó a las familias a través de los canales formales de comunicación institucional.

Objetivo:

Fomentar el respeto, la empatía y el buen trato entre los adolescentes, proporcionando herramientas y estrategias para mejorar las relaciones interpersonales.

Estructura y Actividades del Taller

1) Introducción y Presentación (10min)

- Dinámica de Presentación: Breve actividad para romper el hielo. Por ejemplo, cada participante dice su nombre y una palabra que asocie con “buen trato”.
- Explicación del Objetivo: Breve explicación sobre lo que se entenderá por “buen trato” y su importancia en la vida cotidiana.

2) Actividad de Reflexión (20min)

- Dinámica: “EL Mapa del Buen Trato”
- Materiales: Cartulina, marcadores, globo.
- Instrucciones: Dividir a los participantes en grupos pequeños (2 o 3 personas). Cada grupo dibuja en la cartulina un “mapa del buen trato” y del “mal trato”, incluyendo en el

centro la frase y alrededor palabras o frases que consideren fundamentales para promover el buen trato; en la otra cartulina lo que consideren mal trato. Luego, cada grupo comparte sus mapas con el resto del grupo.

3) Cierre y Compromiso (20min)

- Reflexión sobre el taller: Se le pregunta a los chicos si quisieran compartir una experiencia en el colegio o algo que quieran compartir.
- Reflexión final: Breve discusión sobre lo aprendido en el taller.
- Compromiso: Pedir a cada participante que escriba un compromiso personal relacionado con el buen trato.
- Conclusión: Cierre de los exponentes.

Formulario: "Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula"

El formulario fue elaborado con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes respecto a aspectos vinculados a la convivencia escolar y al clima de interacción educativa. La aplicación del cuestionario estuvo dirigida a alumnos de primer, segundo y cuarto año del nivel secundario, correspondientes a ambos turnos de la institución. Previo a su implementación, el instrumento fue revisado y aprobado por el equipo directivo y por el Gabinete de Orientación del colegio. Una vez autorizado, se informó a las familias a través de los canales formales de comunicación institucional. El cuestionario fue administrado en modalidad online y garantizó el carácter anónimo de las respuestas, resguardando la confidencialidad y el encuadre ético de la participación estudiantil.

Objetivo:

Conocer la percepción de los estudiantes sobre la convivencia escolar y el clima de interacción educativa en el aula.

Materiales

Los materiales y recursos utilizados para el desarrollo de las intervenciones en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas fueron los siguientes:

- Recursos humanos:
    - Alumnos
    - Docentes
    - Integrantes del Gabinete de Orientación y Apoyo
    - Equipo directivo
    - Preceptores
    - Asesora pedagógica
    - Personal de maestranza
    - Familias de los alumnos
- Recursos materiales e infraestructura institucional:
    - Aulas
    - Salón de Usos Múltiples (SUM)
    - Mesas y sillas
    - Proyectores
    - Computadoras
- Materiales específicos por taller:

    - Taller Nº 1: Prevención del Bullying
        - Pantalla
        - Proyector
        - Computadora
        - Micrófono
        - Parlantes
        - Afiches
        - Marcadores
    - Taller Nº 2: Buen Trato
        - Aulas de los cursos seleccionados
        - Afiches o cartulinas
        - Marcadores
        - Globos (para dinámicas grupales)
- Cuestionario online:
    - Computadoras u otros dispositivos electrónicos
    - Acceso a plataforma digital para responder el formulario
    - Garantía de confidencialidad en las respuestas

Resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir de las intervenciones desarrolladas y descritas en el capítulo anterior.

Las intervenciones realizadas contaron con la participación aproximada de 132 estudiantes distribuidos entre los talleres de Prevención del Bullying y Buen Trato. A lo largo de los encuentros se observó una participación activa y progresiva de los estudiantes en las actividades propuestas, favoreciendo espacios de intercambio, reflexión y expresión de experiencias vinculadas a la convivencia escolar, los vínculos entre pares y el proyecto personal.

Durante el desarrollo de los talleres se evidenció una adecuada disposición de los estudiantes para el trabajo grupal, observándose una creciente participación en las dinámicas propuestas y una mayor apertura al diálogo y la escucha mutua. Así, las actividades permitieron identificar percepciones, necesidades e inquietudes relacionadas con la convivencia escolar, aportando información relevante para la comprensión de las dinámicas vinculares presentes en los cursos abordados.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de los talleres implementados, organizados según cada una de las intervenciones realizadas:

Taller Nº1: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso"

Encuentro 1:

Actividad Nº1 Presentación de Disertantes

El primer encuentro del Taller de Prevención del Bullying se llevó a cabo en el Salón de Usos Múltiples (SUM) con estudiantes de primer año del nivel secundario del ciclo básico, correspondientes a ambos turnos. En ambos turnos, los alumnos ingresaron al espacio luego del recreo, acompañados por el preceptor y dentro del horario estipulado.

Durante el ingreso y la organización inicial, los estudiantes comenzaron a ubicarse en las sillas dispuestas en el salón. En el turno mañana se observó que los alumnos tendían a ocupar las filas de atrás, evitando las primeras filas. Varios estudiantes ingresaban en pequeños grupos, ubicándose junto a pares conocidos. Se registraron miradas dirigidas entre compañeros más que hacia el frente, el contacto visual se daba al practicante en donde preguntaban algunos alumnos “quien es usted?”, a lo que se responde “soy practicante de psicología, estoy en el gabinete de orientación con la psicóloga y psicopedagoga”. Luego de esto se les solicita a los estudiantes que se reubiquen en las primeras filas con el objetivo de favorecer la cercanía y facilitando la interacción.

Una vez que todos los alumnos estuvieron ubicados, se realizó la presentación de las docentes de la asignatura Adolescencia en el Mundo Actual, seguida de la presentación del practicante encargado del taller. Durante este momento inicial, se evidenció una actitud atenta y receptiva por parte del grupo, manteniendo la atención visual hacia adelante y sin conversar entre ellos.

En el turno tarde, si bien los estudiantes ingresaron al SUM con similares muestras de curiosidad respecto al contenido del taller, se observó una actitud más abierta y extrovertida en comparación con el grupo de la mañana. En este caso, los alumnos accedieron con mayor rapidez a la ocupación de los asientos delanteros, sin resistencia ante la sugerencia realizada.

Estas primeras observaciones permitieron reconocer diferencias en el modo de aproximación al espacio grupal entre ambos turnos, al mismo tiempo que evidenciaron un interés compartido por la propuesta, constituyendo un punto de partida relevante para el desarrollo posterior de las actividades.

Actividad Nº2: Presentación del Taller

La presentación del taller se inició mediante una técnica de “rompehielos”, orientada a favorecer la participación activa de los estudiantes y a recuperar la experiencia compartida en torno a la obra teatral “Basta ya de Bullying”, presenciada días previos del encuentro. A partir de preguntas abiertas formuladas por las profesoras, tales como “¿qué recuerdan de la obra?”; “¿qué les llamó la atención?”; “¿qué les sucedió con el final?”, se realizó un intercambio verbal con los alumnos, quienes fueron invitados a expresar qué habían observado, interpretado y sentido durante la función.

Los estudiantes lograron identificar los personajes y roles dentro de la obra, utilizando expresiones como “el que molestaba”, “la chica que no decía nada” o “los que miraban y no hacían nada, no los defendía”, evidenciando una primera aproximación a la mirada de ciertas situaciones que se dan en el bullying (víctima, victimario, consecuencias). Varios señalaron que “al principio parecía algo normal que se ve siempre” o “cosas que siempre pasan”, mientras que respecto al final expresaron “el final fue inesperado, porque nunca esperamos que ese personaje

fuera quién iniciara todo lo que pasó con la chica que le hacían bullying". Se observó que algunos estudiantes asentían con la cabeza ante los comentarios de sus compañeros.

Posteriormente, se realizó la presentación formal del taller, explicando sus objetivos, encuadre y la dinámica de trabajo prevista. Durante esta instancia, los estudiantes mantuvieron una disposición atencional sostenida, con escasas interrupciones y orientación corporal hacia quien tenía la palabra en ese momento.

En el turno tarde se replicó la misma modalidad de intervención. Al igual que en el grupo de la mañana, los estudiantes se mostraron interesados en la temática y participaron activamente del intercambio. Desde el inicio, intervinieron de manera más espontánea, sin requerir en todos los casos la mediación directa de las docentes. Se registraron respuestas en voz alta y en ocasiones simultáneas, tales como "eso es bullying", "lo hacen en el colegio también "o "nadie hacía nada en ese momento", generándose superposiciones de voces e intercambio entre pares, dando lugar a micro-debates. Aquí se observó una mayor movilidad donde giraban sus torsos o se inclinaban para hablar o escucharse.

Esta mayor expresividad implicó en determinados momentos la necesidad de intervención por parte del equipo docente para regular la dinámica grupal, solicitando silencio o recordando pautas de respeto para garantizar la escucha de quien tenía la palabra. Debido a esto, se comprende que es un grupo más desinhibido y expresivo, que, si bien requirió regulación, no obstaculizó la implicación con la propuesta.

Actividad Nº3 Definición y Tipos de Bullying

Luego de la presentación del taller, se les pidió a los alumnos que hicieran silencio, ya que habían comenzado a conversar entre ellos sobre la obra teatral que habían visto días antes, como por ejemplo “Yo me senté con la Cande”, “Nosotros nos sentamos adelante porque queríamos escuchar y ver todo sin interrupciones”. Una vez recuperada la atención del grupo, se les preguntó qué entendían por bullying. Los estudiantes levantaban la mano para poder hablar, respetando el turno de quien estaba exponiendo, lo que permitió generar un clima de escucha.

Antes de comenzar con la presentación, se solicitó la colaboración de quienes quisieran participar leyendo las diapositivas proyectadas en pantalla, con la intención de que fueran ellos mismos los protagonistas del taller. Tres alumnos se ofrecieron voluntariamente, a quienes se les entregó el micrófono para realizar la lectura. Cuando sucede tal situación, los estudiantes dirigían sus miradas hacia la pantalla para leer lo que su par leía por micrófono.

A continuación, se les preguntó qué tipos de bullying conocían y si observaban algunos de ellos dentro del colegio. A partir de las respuestas, se proyectaron las diapositivas donde se explicaban el concepto de bullying, sus tipos, características, consecuencias y los diferentes roles implicados. Ante cada tipo presentado, se les preguntaba si conocían algún caso dentro o fuera de la institución, por lo que los alumnos compartieron ejemplos de amigos o experiencias vividas en otros ámbitos escolares y no escolares. Tanto el practicante como las profesoras aportaron ejemplos adicionales para facilitar la comprensión.

Cuando se les consultó si veían situaciones de bullying dentro del colegio y del aula, respondieron que sí, principalmente de tipo verbal, mencionando “insultos entre algunos”, “sobrenombres que no gustan”, “comentarios en secreto hacia un compañero” y “burlas”. Se

aclaró que no era necesario mencionar nombres, sino expresar las situaciones para poder trabajarlas luego. Con menor frecuencia se mencionó el bullying físico, como “golpes en la cabeza en forma de broma” o “zancadillas”.

También surgieron situaciones vinculadas al bullying social. Dos alumnas manifestaron sentirse discriminadas por otro grupo por considerarlas “pobres”, situación que fue registrada para su posterior abordaje desde el Gabinete de Orientación. Estas verbalizaciones fueron realizadas en un tono alto y dirigiendo su mirada hacia el grupo.

Un tipo de bullying que los alumnos no conocían era el Ciberbullying. Luego de leer su definición, se explicó con un ejemplo concreto, como la creación de stickers con imágenes de compañeros o docentes sin su consentimiento. Se observaron reacciones de sorpresa, exclamaciones, miradas entre ellos, expresiones en sus caras como de sorpresa. A partir de esto, surgió un relato de una alumna a quien le habían creado stickers con su imagen para burlarse en un grupo del que ella no formaba parte.

Esta situación permitió abrir un espacio de reflexión sobre lo que siente una persona cuando es objeto de este tipo de burlas, introduciendo la diferencia entre víctima y agresor. En este momento, una alumna pidió la palabra y realizó una reflexión en voz alta dirigida al grupo, “después de aprender esto sobre los diferentes bullying, tenemos que pensar mejor y dejar de hacer estas cosas” destacando la importancia de disminuir estas conductas para poder convivir mejor dentro del aula.

En el turno tarde, la dinámica fue similar, aunque se registró una mayor frecuencia de conversaciones simultáneas y necesidad de intervención para sostener el encuadre. Las solicitudes de silencio debieron ser en reiteradas oportunidades. Sin embargo, al preguntar qué

era el bullying, respondieron con mayor precisión que el grupo del turno mañana, aportando ejemplos personales, de amigos y de otros espacios como clubes.

Durante el abordaje del bullying sexual, se evidenció una situación puntual en la que un alumno tenía conductas reiteradas hacia sus compañeras, como tocarles el cabello o los brazos, y en una ocasión golpeó a una alumna en la parte posterior de las piernas. Varios compañeros manifestaron que este tipo de comportamientos eran frecuentes por parte del mismo alumno, lo que generó conversaciones simultáneas entre ellos. Ante esto, las docentes intervinieron para calmar al grupo y se explicó a los estudiantes la importancia de comunicar este tipo de situaciones a docentes, preceptores, directivos o al Gabinete de Orientación.

Actividad Nº4 Importancia de hablar sobre Bullying

Aquí se les pregusta a los alumnos “por qué es importante hablar sobre bullying?”. A lo que los de turno mañana responden levantando la mano para hablar, diciendo “que es importante hablarlo para poder darnos cuenta de ciertas cosas que hacen nuestros compañeros”; “porque nos hace ver como actuamos dentro del curso”; “para darnos cuenta de los diferentes tipos de bullying que hay”; “para ayudar a los demás”; “hablar bullying, al menos a mi, me hace pensar con cuidado sobre como trato a otros”.

En el turno tarde surgieron respuestas similares como *“*nos hace dar cuenta de cosas que no sabíamos”; “para conocer del tema”; “para ayudar a los demás si vemos que tienen un problema así”. Aunque también hicieron referencia al tema sobre el compañero que tenía conductas que sobrepasaban los limites, diciendo “nos ayuda a ver cosas que no entendíamos o que no conocíamos y hablar sobre lo que paso con X compañero y que no sabíamos cómo

expresarlo o porque aquí (haciendo referencia al taller) nos sentimos más escuchados y que quizás puedan hacer algo".

Luego se les pregunta de "¿qué podemos hacer para poder prevenirlo?". Aquí hubo silencio pensativo y se les respeta su tiempo. Cuando una compañera levanta la mano y dice "hablarlo con las profesoras". Luego se le pide que si puede extender su respuesta y dice "Contarles si pasa algo de lo que hemos visto y aprendido aquí, si alguien hace algo". A lo que se le pregunta si solo a los profesores y responden entre 2 o 3 "a los preceptores sino". Esto en el turno mañana.

En el turno tarde cuando se les hace esta pregunta, hay un silencio similar, solo que más extenso. A lo que se interviene si alguien se animaba a decir lo que pensaba, que nadie los iba a juzgar por su respuesta, a lo que un compañero dice "decirle a un adulto", y se le pregunta que…que adulto? Y dice "a la preceptora o al profesor que esté". Luego se les pide si había otra respuesta, y una compañera dice "también hay que decirle a quien esté haciendo algo que no haga eso, y si no hace caso, decirles a los profesores o preceptores".

A los dos turnos se les dejó con esas respuestas y se les aclaró que más adelante se verían los canales de comunicación a quienes deben dirigirse por si detectan o ven algo de lo aprendido anteriormente.

Actividad Nº 5 Dinámica de Roles

En ambos turnos se presentó la consigna de la actividad, solicitando atención y explicitando el tiempo disponible. Se indicó que debían organizarse en grupos de entre 5 y 6 integrantes. Durante el proceso, se observaron desplazamiento dentro del SUM, llamándose entre

pares para formar los grupos, agrupándose según su afinidad previa. Algunos alumnos consultaban “¿podemos ser más de 6?”, “¿podemos ser 5 y el otro grupo que sean 4?”, “quedaron chicos sin grupo”. En ciertos casos se permitió la conformación de grupos de hasta 7 integrantes, mientras que aquellos pedidos de grupos numerosos de 8 o 10, se les informó que debían dividirse con el fin de favorecer la participación más equitativa.

Se conformaron 8 grupos en el turno mañana y 7 grupos en el turno tarde. Una vez organizados, se les explicó que a cada grupo se le entregaría un papel con un tipo de bullying, y que debían pensar una situación dentro del contexto escolar para luego representarla de forma teatral. Ante esta consigna, se registraron reacciones diversas: algunos alumnos manifestaron entusiasmo como sonrisas y comentarios de “está bueno” o “me gusta”; mientras otros expresaron resistencia o incomodidad mediante verbalizaciones como “oh, no”, “no me gusta actuar”, “hagamos otra cosa”.

Luego de la conformación de los grupos, se les entregó el tipo de bullying correspondiente y se les indicó que contaban con 10 minutos para planificar la teatralización. Sin embargo, en la práctica se les brindaron aproximadamente 15 minutos, acordado previamente con las profesoras, para que pudieran organizar mejor la actividad.

Durante este tiempo de preparación, varios alumnos se acercaban al practicante y a las docentes para realizar consultas sobre cómo llevar adelante la representación, tales como: “¿podemos hacer que lo golpeamos, pero sin lastimarnos?”, “¿podemos usar el escritorio?” o “¿puedo relatar lo que sucede mientras ellos actúan?”.

Para la puesta en escena, se reorganizó el espacio físico, desplazando el escritorio hacia el lateral para brindar un área central y con comodidad. Finalizado el tiempo de preparación, los alumnos se ubicaron por grupos y se convocó quien pasaría primero y levantó la mano un grupo.

Durante las teatralizaciones, los distintos tipos de bullying fueron representados de forma comprensible, identificándose roles como agresor, víctima y observadores. En varias escenas se registraron risas, tanto de quienes actuaban como en quienes observaban. Sin embrago, las interpretaciones no se interrumpieron. Todos los grupos mantuvieron la atención dirigida hacia la escena conservando el cuerpo hacia el frente y no se registraban conversaciones. Si se evidenciaron inhibiciones como voz baja, menor expresividad en algunos grupos que representaban la escena, pero lograron mantener la consigna.

Al finalizar cada representación, los compañeros aplaudían, generando un clima de reconocimiento y apoyo entre pares. Según lo planificado, todos los grupos lograron participar en ambos turnos.

En el cierre, se informó la continuidad del taller en el siguiente encuentro. Los estudiantes mantuvieron la atención durante la indicación final, sin registrarse interrupciones significativas.

Actividad Nº6 Campaña de Concientización

Para dar cierre al primer encuentro, se les solicitó a los alumnos que hicieran silencio para poder explicar la consigna. En el turno mañana el silencio se logró de manera inmediata, mientras que en el turno tarde fue necesario reiterar el pedido en varias ocasiones hasta lograr la atención del grupo.

Una vez logrado esto, se les agradeció a los estudiantes por la participación en las teatralizaciones realizadas previamente, y se les explicó que la siguiente consigna consistía en poder concientizar sobre lo trabajado. Se les propuso que, junto con algún miembro de su familia (madre, padre, hermanos u otros), realizaran una producción a elección (carteles, afiches, videos, fotos u otro formato que consideraran) para ser presentada en el siguiente encuentro.

En el turno mañana, la propuesta fue recibida con disposición favorable: se observó que asentaban con la cabeza, miradas atentas y comentarios en voz baja vinculadas a ideas a realizar, como “prefiero video así lo pasan por la pantalla”. En el turno tarde, en cambio, surgieron algunas expresiones de resistencia como “oh, no” o “hay que hacer más cosas”. Frente a esto, se les aclaró que la actividad era para la semana siguiente y que contaban con tiempo suficiente para realizarla, reforzando la idea de que podían hacerlo.

Se les informó que esta actividad sería considerada como parte de la evaluación de la asignatura Adolescencia en el Mundo Actual, lo cual generó una mayor motivación en varios alumnos, especialmente en aquellos que necesitaban mejorar su promedio, “ah, entonces suma nota”.

Al finalizar, se les volvió a agradecer por la participación en el primer encuentro, indicándoles que podían retirarse en orden. Ante esto, varios alumnos respondieron con expresiones como “gracias a ustedes”, “nos vemos” y “gracias por el taller, lo necesitábamos”, lo que permitió observar una recepción positiva de la propuesta.

Algunos estudiantes se acercaron de manera individual o en pequeños grupos para realizar consultas específicas sobre la consigna, tales como “¿puedo hacerlo con mi abuela?”, “tengo hermanos, ¿les puedo pedir ayuda a ellos?”. Se les aclara que sí, lo pueden realizar con un

adulto que ellos consideren, eligiendo libremente al referente familiar. Luego de estas consultas, los alumnos se retiraron.

Encuentro 2

Previo al segundo encuentro, el equipo directivo señaló que en el colegio se resguarda la identidad de los alumnos en las producciones audiovisuales, indicando que no podían aparecer menores sin autorización formal. Es por ello que se acordó que los videos podían realizarse sin exposición de imagen, utilizando únicamente la voz o imágenes de los adultos, manteniendo también las otras opciones como afiches, cartulinas o fotos.

También se autorizó la utilización de un drive para la entrega y centralización de los trabajos, con acceso restringido, donde solo tenían acceso a los contenidos el equipo directivo, gabinete de orientación y responsables del taller. Una vez revisados y aprobados los materiales, se dio continuidad a la actividad.

Actividad Nº 7 Compartir las Experiencias de lo Solicitado y Realizado

En el segundo encuentro, el taller fue coordinado únicamente por el practicante, debido a la ausencia de las docentes. En el turno mañana, los estudiantes ingresaron puntualmente con sus producciones (afiches y cartulinas), mientras que en el turno tarde lo hicieron minutos después, acompañados por el preceptor. Al ingresar, algunos alumnos se acercaron a consultar en voz directa: “¿pudo ver los videos?”, “¿le llegó mi video?”, a lo que se les responde afirmativamente que estaban en el drive y se pudieron ver algunos. Mientras se acomodaban, se registraron conversaciones vinculadas a un examen que tenían luego del taller: ¿”estudiaste?”, “¿te acordás la fórmula de…?”. Tras organizarse, se retomó el encuadre.

Al indagar sobre la realización de la actividad, los estudiantes respondieron espontáneamente “yo lo hice con mi madre”, “me ayudó mi abuela”, “lo hicimos todos juntos con mi familia, mis padres y mi hermana”. Posteriormente se invitó a exponer a quienes realizaron producciones gráficas en afiches o cartulinas. Los alumnos pasaron en pequeños grupos, sosteniendo sus materiales, y explicaron lo trabajado con frases breves, en general centradas en definiciones y tipos de bullying. Se observó predominio de contenido conceptual, acompañado por imágenes. Al finalizar cada exposición, se produjeron aplausos, estableciendo un clima de reconocimiento.

Durante la proyección de videos y audios, los estudiantes orientaron la mirada hacia la pantalla, registrándose risas breves asociadas a la propia exposición o a la identificación entre pares, sin indicios de burla. Los materiales incluían mensajes de familiares, lo que generó momentos de atención sostenida. Al finalizar cada reproducción, se reiteraron los aplausos, consolidando una dinámica de valoración grupal.

Se felicitó a los estudiantes, observándose atención y ausencia de interrupciones, en donde se les pide aplausos generales para ellos mismos por lo trabajado, por lo que proceden a aplaudir y algunos silbidos en el fondo.

Actividad Nº 8 Reflexión Final

Luego de finalizar la actividad de socialización de las producciones, se propone a los alumnos realizar una reflexión final. Para ello, se les pregunta: “¿qué aprendieron sobre bullying?”.

Las respuestas fueron diversas y espontáneas: “aprendimos los tipos de bullying, no los sabíamos”; “no conocíamos los ejemplos y nos ayudó a ver cosas que quizás lo vivimos en el curso y podemos identificarlo para cambiarlo”; “aprendimos mucho en el taller, era algo que necesitábamos saber”; “es la primera vez que tenemos un taller donde podemos ver y hablar sobre esto, porque antes no nos habían dicho y no sabíamos, ahora podemos saberlo, verlo y aprendimos mucho”.

A partir de estas respuestas, se evidencia no solo la incorporación de contenidos conceptuales, sino también la posibilidad de reconocer situaciones concretas dentro del propio grupo, lo que habilita instancias de cambio.

Se les pregunta: “¿de qué forma pueden contribuir a crear o fomentar un ambiente libre de bullying?”. Entre sus respuestas, se destacan: “al saber cómo identificarlo ahora, podemos verlo y decirle a aquella persona que deje de hacerlo, hacerle ver que está haciendo mal y que lo cambie”, a lo que otros compañeros agregan: “sí, como ella dijo, hacerle notar al otro que cambie eso”; “lo que podemos hacer es hablarlo entre nosotros cuando pasa algo, hablarlo con los profesores si tenemos dudas y poder cambiarlo si pasa algo”; “cuando haya un compañero que esté haciendo bullying, podemos hablarlo con él y poder cambiar la situación por el bien de nosotros, para que estemos bien”.

Una de las reflexiones que resultó especialmente significativa, principalmente en el turno tarde, fue la siguiente: “creo que para crear un ambiente donde no haya bullying no pasa solo por no molestar o burlarse del otro, sino que si lo vemos debemos actuar para poder eliminar o cambiar lo que vemos o pasa, tener más empatía por el otro y por quien hace el bullying, para

ayudar y hacerle ver que no está bien y poder hacer algo para que estemos bien como curso. Y si es necesario, lo hablamos con las profes o directora para hacer algo y cambiarlo".

Actividad Nº 9 Compromiso

Luego de la instancia de reflexión final, se les propone a los alumnos asumir un compromiso que permita dar continuidad a lo trabajado en el taller, promoviendo la difusión y concientización sobre el bullying más allá del espacio escolar. Se sugirieron posibles producciones como banners, videos u otros formatos que pudieran ser compartidas en redes sociales, con el objetivo de ampliar el alcance del mensaje.

Ante la propuesta, respondieron de manera muy favorable, registrándose asentimientos, miradas dirigidas al disertante y comentarios como "sí, podemos hacerlo", "lo podemos subir", "lo subo y voy a tener muchos likes". Algunos alumnos manifestaron en voz alta su interés por compartir estas producciones dentro de la institución, expresando "se lo podemos mostrar a los profes" o "a los preceptores también".

Actividad Nº10 Recursos Disponibles

En esta última actividad se abordaron los recursos institucionales disponibles ante situaciones de bullying, proyectando la información en pantalla. Se formuló la pregunta: "¿saben a quién acudir si son víctimas o ven situaciones de bullying?". Las respuestas fueron heterogéneas y dubitativas: algunos alumnos respondieron "sí" y otros mayormente "no"; entre quienes afirmaron, mencionaron principalmente "a los profesores" o "a un mayor", sin mayor precisión.

Al invitarlos a ampliar otras posibles figuras institucionales, se produjo un silencio prolongado, acompañado de miradas entre ellos, concluyendo en expresiones como “no sabemos” o “no sé”.

En función de ello, se explicitó la red institucional disponible: docentes, preceptores, directivos, personal no docente y, especialmente, el gabinete de orientación. Al consultar si conocían a las profesionales del gabinete, la mayoría respondió “no, no tenemos ni idea”; lo mismo ocurrió al indagar sobre su ubicación física dentro del colegio, reconociéndose un desconocimiento generalizado.

Ante esta situación, se brindó información concreta sobre el rol del gabinete como espacio de escucha y acompañamiento, así como su localización dentro de la institución. Los estudiantes mantuvieron la atención durante la explicación, con orientación visual hacia la pantalla y el disertante. Finalmente, se planteó el compromiso de comunicar situaciones de bullying o cualquier malestar, con el objetivo de favorecer su visibilización y acercamiento a los cursos.

Taller Nº2: "El Valor del Respeto"

Introducción y Presentación

Este taller estuvo acompañado por un alumno derivado del equipo de orientación. Destinado a alumnos de segundo año del turno mañana y a cuarto año del turno tarde. Se pide permiso al ingresar al aula saludando a profesora y Dai presente y alumnos. Se les explica de que trata el taller y se les realiza una pregunta clave, “¿conocen el Gabinete de Orientación?”, en

donde los estudiantes responden “no, no sabemos”, mostrando desconocimiento. Debido a esto se les explica donde está ubicado en e colegio y cuáles son sus funciones.

Luego, se presentó una dinámica rompehielos con música y un globo. En el turno tarde, antes de iniciar, se registró un conflicto entre dos alumnas (insultos, aumento del tono de voz). Se intervino para regular la situación y se las derivó al gabinete, lo cual fue aceptado; el grupo retomó la actividad con comentarios como “eran amigas”, normalizando lo ocurrido, “siempre se pelean”, “esta vez se fueron de boca”.

La dinámica tenía como consigna irse pasando un globo mientras sonaba una canción, cuando la canción se pausaba, quien tuviese el globo debía presentarse y decir que entendían por “buen trato”. Durante la dinámica, los alumnos participaron activamente siendo dinámicos, hubo risas. Al detenerse la música, quienes quedaban con el globo respondían mayormente “respeto” o “respetar a los demás”. Ante la reiteración, se promovió la ampliación, generando pausas reflexivas; una alumna aportó “empatía”, diversificando el concepto. En general, se observó un clima distendido, con atención sostenida.

La psicopedagoga realizó una explicación conceptual, con ejemplos situados. Los estudiantes mantuvieron la mirada al frente y disminuyeron las conversaciones, lo que indica recepción del contenido.

Actividad de Reflexión

Para esta actividad se solicitó la conformación de cuatro grupos. En el turno mañana, la organización se realizó de manera ordenada, sin interrupciones; en el turno tarde, se registraron conversaciones simultáneas y movimiento de mesas, requiriendo mayor regulación. En el turno mañana, se observó una agrupación por género, tres grupos de alumnas y uno de varones.

Se presentó la consigna “El mapa del buen trato”, utilizando cartulinas y marcadores. Dos grupos trabajaron sobre buen trato y dos sobre mal trato, con un formato orientativo. Durante el desarrollo, se observó participación activa: alumnos inclinados sobre el material, escritura, intercambio verbal y consultas como “¿podemos agregar otra palabra?” o “¿así está bien?”. El alumno ayudante colaboró activamente en la organización y acompañamiento.

Ante dudas, se ofrecieron ejemplos (tolerancia, solidaridad, etc.), tras lo cual los estudiantes continuaron la tarea. Al anunciar el cierre, los grupos aceleraron la producción como mayor ritmo de escritura, organización del afiche. En la exposición, se registró atención del grupo (miradas al frente, silencio) y explicaciones breves de cada equipo.

Entre los conceptos, en buen trato predominaron “respeto”, “empatía” y “compañerismo”; en mal trato, “bullying”, “insultos” y “exclusión”.

Cierre y Compromiso

Finalizada la exposición de los trabajos, se habilitó un espacio de reflexión grupal. Ante la consigna, los alumnos comenzaron a compartir experiencias vinculadas al buen trato y al mal trato, principalmente dentro del ámbito escolar. En el turno mañana, las intervenciones se orientaron rápidamente hacia situaciones del propio curso, con comentarios directos entre pares y señalamientos explícitos. Surgieron expresiones como “hacen burlas”, “dicen cosas a las chicas como ‘lindas piernas’” y referencias a conflictos en grupos de WhatsApp. Estas intervenciones se dieron en tono creciente, con superposición de voces, risas en algunos casos y gestos de señalamiento entre compañeros.

En este intercambio, varios alumnos reconocieron que dichas conductas eran realizadas “en forma de broma”, especialmente por parte de algunos varones. Sin embargo, también se

registraron intervenciones de alumnas que expresaron malestar, mencionando situaciones como “se dicen cosas”, “tiran papeles” o “se tiran del pelo”, lo que generó un aumento de la tensión grupal. Se observaron interrupciones, elevación del tono de voz y dificultad para sostener la escucha.

Ante esta situación, se solicitó silencio y se intervino para ordenar el intercambio. En ese contexto, una alumna expresó: “es que somos así y no creo que cambiemos”, comentario que fue acompañado por gestos de asentimiento y algunas expresiones de acuerdo por parte del grupo. Esta afirmación permitió visibilizar una representación grupal de cierta estabilidad en las conductas.

A partir de esto, se propuso pensar si al menos era posible disminuir estos comportamientos. Se produjo un breve silencio, tras el cual varios alumnos respondieron “sí, puede ser”, y uno de ellos agregó: “chicos, tratemos, porque sabemos que nos zarpamos”.

En este momento, el alumno ayudante solicitó la palabra y expresó: “dejemos de joder ya, pongámonos las pilas, queda poco”, en un tono firme pero cercano. Durante su intervención se observó silencio sostenido, orientación de la mirada hacia él y ausencia de interrupciones. Cuando terminó, recibió un aplauso grupal, lo que da cuenta de un reconocimiento de su lugar como par y del impacto de su discurso.

Se propuso una instancia de reflexión individual escrita. Los alumnos aceptaron la consigna sin objeciones, observándose un pasaje a un clima de mayor concentración: disminución del ruido, escritura sostenida y posturas corporales inclinadas sobre la hoja.

Al consultar sobre la utilidad del taller, respondieron afirmativamente con expresiones como “sirve”, “te hace pensar”, acompañadas de asentimientos. En el cierre, se reforzó la idea de compromiso individual y grupal, manteniéndose la atención del grupo.

Terminando, se informó que el equipo de orientación retomaría el trabajo hacia el cierre del ciclo lectivo. La salida se produjo de manera ordenada, sin registrarse nuevas situaciones de conflicto.

Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula”

El formulario fue administrado de manera online, lo cual implicó que no se pudiera registrar u observar de forma directa a los alumnos durante su realización, ni registrar posibles dudas o conductas al momento de responder.

No obstante, se evidenció que varios estudiantes demoraron en completar el cuestionario dentro del tiempo inicialmente establecido. Debido a esto, fue necesario recordarles a través de los canales de comunicación del colegio por medio de los preceptores, solicitando que aquellos alumnos que aún no lo habían respondido pudieran hacerlo. Por lo tanto, se otorgó una prórroga de una semana adicional para su cumplimiento.

Se obtuvo la participación de 53 alumnos pertenecientes a los cursos seleccionados. El cuestionario estuvo conformado por preguntas orientadas a conocer la percepción de los estudiantes sobre la convivencia escolar, el clima de interacción educativa, la presencia de situaciones de bullying o maltrato entre pares, el respeto dentro del aula, el sentido de pertenencia al curso y el conocimiento de los recursos institucionales disponibles para solicitar ayuda.

Las respuestas reflejaron que una proporción significativa de los estudiantes reconoció la existencia de situaciones de burlas, exclusión y maltrato verbal dentro del ámbito escolar, aunque muchas de estas conductas eran percibidas como habituales entre compañeros. También, la mayoría manifestó valorar el respeto, la empatía y el buen trato como aspectos fundamentales para mejorar la convivencia escolar. Otro hallazgo, fue que varios estudiantes desconocían inicialmente el funcionamiento y el rol del Gabinete de Orientación como espacio de acompañamiento ante situaciones de conflicto. Los resultados obtenidos mediante el formulario se presentan gráficamente en el Anexo B.

Discusión

En el presente capítulo se analizan e interpretan los resultados obtenidos a lo largo del proceso, en función del objetivo general planteado, con el propósito de establecer conclusiones relevantes en relación con la convivencia escolar y el clima de interacción educativa.

Conclusiones Generales de la Práctica Profesional.

En la exploración y análisis profundo basados en reuniones con el equipo directivo, equipo de gabinete de orientación y asesora de alumnos, charlas constantes y trabajo en equipo con profesores, además de observaciones participantes y no participantes y contacto directo con alumnos, se logró identificar aquellas dificultades y problemáticas que suscitaban en las aulas e institución misma que requerían un mayor enfoque e importancia debido a las disrupciones en las mismas y afectaban tanto a estudiantes, profesores y aún más lejos a los padres. “Los directivos y profesores tendrán la capacidad de gestionar el bienestar con el fin de abordar, suavizar y, en algunos casos, disolver los conflictos de manera eficiente, pacífica e integral” (Herrera Melo, 2024, p. 44). “Los ambientes de aprendizaje; en el diagnóstico educativo; en el diseño de planes y programas; en las asesorías a instituciones y profesores; al planear procesos educativos y sus acciones; así como la evaluación de procesos, instituciones y docentes para el desarrollo de la formación continua y permanente” (Burgo Bencomo, León González, Cáceres Mesa, Pérez Maya y Espinoza Freire, 2019, p. 327). Se detectó que todas aquellas problemáticas estaban directamente relacionadas a lo conductual, emocional, relacional y social.

Comprensión del Fenómeno

En las observaciones realizadas dentro de la institución se evidenciaron características propias de la denominada Generación T, concepto que refiere a los niños y adolescentes nacidos

desde el año 2010 hasta la actualidad (Komina, 2021, p. 6). La sigla “T” refiere a lo “táctil” o “touch”, destacando como rasgo principal el dominio intuitivo de los dispositivos tecnológicos (Komina, 2021, p. 15). Esto pudo observarse en situaciones de ciberbullying trabajadas durante los talleres, como la creación de stickers o burlas mediante WhatsApp.

Las intervenciones realizadas permitieron identificar en los estudiantes de primer año manifestaciones de impulsividad, necesidad de aprobación grupal y dificultades en la regulación emocional, especialmente en la presencia de sus compañeros. Así, se observaron conductas asociadas a la búsqueda de aceptación por parte del grupo de pares, las cuales incidían en las dinámicas vinculares y en la convivencia dentro del aula. Estas situaciones pueden comprenderse a partir de lo planteado por Berger (2018), quien sostiene que “la maduración cerebral durante la adolescencia se caracteriza por un desarrollo desigual: el sistema límbico, que procesa emociones, madura antes que la corteza prefrontal, encargada del control de impulsos y la toma de decisiones. Este desfase explica por qué los adolescentes son más propensos a asumir riesgos, en particular en presencia de sus pares” (p. 408).

En el taller se observó que muchos estudiantes naturalizan burlas, sobrenombres o situaciones de exclusión social, considerándose conductas habituales dentro del curso. También surgieron relatos vinculados a discriminación por cuestiones económicas y dificultades en las relaciones entre pares. Estas situaciones coinciden con lo planteado por UNICEF (2023), quienes sostienen que “1 de cada 6 adolescentes (17%) percibe mayores dificultades para vincularse en el ámbito escolar (…) quienes pertenecen a hogares socioeconómicamente más desfavorecidos señalan en mayor medida que experimentaron situaciones de bullying, acoso o discriminación” (p. 63).

Taller Prevención de Bullying: "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso"

Durante el desarrollo del Taller de Prevención de Bullying se observó que la participación activa de las docentes de la materia Adolescencia en el Mundo Actual favoreció significativamente la apertura y participación de los estudiantes. En un inicio, varios alumnos se mostraban tímidos o expectantes frente a la presencia del practicante; sin embargo, la intervención de las profesoras permitió generar un clima de mayor confianza, facilitando el diálogo, las intervenciones espontáneas y el intercambio grupal. La relación cercana que mantenían con los estudiantes también se evidenciaba en la dinámica cotidiana del aula, especialmente cuando las docentes solicitaban silencio o pautaban formas de participación y los alumnos respondían de manera positiva. Esto permite comprender la importancia de los vínculos entre docentes y estudiantes dentro del clima escolar, considerando que “la relación que se establece con los profesores y con los demás estudiantes determina en gran medida la permanencia de los alumnos” (Rivas, Gómez & Arango, 2016, p. 82) y “la intervención orientadora en el ámbito escolar debe propiciar espacios de diálogo, reflexión y autoconocimiento que favorezcan el desarrollo de la comunicación interpersonal y la convivencia entre los estudiantes” (Martínez Rodríguez & Guzmán Rosquete, 2019, p. 58)

Se observó que las propuestas participativas favorecieron un mayor involucramiento de los alumnos dentro del taller. El hecho de invitarlos a leer consignas, dar ejemplos, expresar opiniones y participar de dramatizaciones permitió que ocuparan un rol más activo durante las actividades. Esto generó mayor interés, intercambio y apropiación de los contenidos trabajados. En este sentido, “la reflexión, la acción y la construcción de procesos participativos permiten promover el manejo de emociones y la resolución de conflictos” (López Granda & Jojoa Morales, 2022, p. 2). Del mismo modo, Beltrán (1996, citado en Ríos et al., 2022) sostiene que

las estrategias educativas permiten que el estudiante construya activamente el conocimiento (p. 65).

En relación con los conocimientos previos sobre bullying, se observó que muchos estudiantes asociaban el fenómeno principalmente a agresiones físicas, burlas o faltas de respeto entre compañeros. Sin embargo, existía menor reconocimiento respecto a otras formas de violencia, especialmente aquellas vinculadas al cyberbullying y a determinadas prácticas naturalizadas dentro de la convivencia cotidiana. Durante las actividades surgieron ejemplos relacionados con stickers ofensivos, publicaciones en redes sociales y comentarios despectivos que inicialmente eran minimizados por algunos estudiantes. A medida que avanzaba el taller, comenzó a evidenciarse una mayor reflexión sobre las consecuencias emocionales y sociales de estas conductas. Esto coincide con lo planteado por Fierro Evans (2013), quien sostiene que "el reto de fortalecer la convivencia escolar implica mirar más allá de la disciplina y abrir espacios para la participación, el diálogo y la construcción colectiva de acuerdos" (p. 15).

Los espacios de intercambio grupal permitieron además que muchos estudiantes compartieran experiencias personales o situaciones observadas dentro del aula y del colegio. En varias oportunidades surgieron relatos vinculados a exclusión, discriminación o conflictos entre pares que no habían sido expresados anteriormente dentro de espacios institucionales. Esto permitió visibilizar la necesidad que presentan muchos adolescentes de contar con ámbitos de escucha y reflexión donde puedan expresarse sin temor al juicio de sus compañeros. Las dramatizaciones y actividades grupales favorecieron especialmente este proceso, ya que permitieron trabajar las situaciones desde lo simbólico y desde la experiencia compartida. Vigotski (1998, citado en Maciel & Prodócimo, 2018) afirma que "la brincadeira, además de su

papel lúdico e imaginario, se inserta en la formación social de la mente y contribuye con el aprendizaje significativo" (p. 2).

Por otra parte, las dinámicas de role-playing, producciones audiovisuales y elaboración de afiches demostraron ser herramientas muy significativas para trabajar contenidos vinculados a la convivencia escolar. Se observó que los estudiantes lograban involucrarse más cuando las actividades implicaban creatividad, dramatización y trabajo cooperativo, favoreciendo procesos de empatía y reflexión grupal. Estas estrategias permitieron que los contenidos no quedaran únicamente en una explicación teórica, sino que pudieran ser representados y vivenciados por los propios alumnos. Vargas-Murillo (2020) sostiene que las estrategias educativas constituyen procedimientos orientados a resolver problemas y construir conocimientos dentro del contexto académico (p. 70).

Uno de los aspectos más relevantes observados durante el taller fue el desarrollo progresivo de la empatía hacia quienes atraviesan situaciones de bullying. A medida que avanzaban las actividades, muchos estudiantes comenzaron a reflexionar no solo sobre quienes ejercen agresiones, sino también sobre el rol de quienes observan estas situaciones sin intervenir. Esto permitió problematizar ciertas actitudes naturalizadas dentro del grupo y generar mayor conciencia respecto a la importancia del acompañamiento entre compañeros. Tal como señalan Long, Zucca y Sweeting (2020/2021), "las relaciones entre pares y el clima escolar sirven como dos dominios socioecológicos de influencia críticamente importantes en el desarrollo adolescente" (p. 4) También, "fortalecer la cohesión social a través de la construcción de redes, confianza, mecanismos para la resolución no violenta de conflictos, respeto y aceptación de la diversidad dentro de los establecimientos educativos" (Sánchez-Oñate et al., 2021, p. 121).

No obstante, también se evidenció que algunas conductas continuaban parcialmente naturalizadas dentro de la dinámica grupal. En ciertos momentos aparecían risas o minimización frente a algunas dramatizaciones o ejemplos trabajados durante el taller, especialmente cuando se abordaban situaciones de burlas entre compañeros. Esto demuestra que las problemáticas vinculadas al bullying forman parte de dinámicas ya instaladas dentro de muchos grupos escolares y que su transformación requiere procesos sostenidos de intervención. En este sentido, Maciel y Prodócimo (2018) sostienen que "la violencia es una situación presente en la escuela y afecta el clima escolar, pero es posible trabajar con esta cuestión por medio de juegos y brincadeiras" (p. 8).

Un dato que impactó fue que muchos estudiantes desconocían inicialmente el rol y funcionamiento del gabinete de orientación dentro de la institución. A partir de los espacios de diálogo e intercambio, varios alumnos comenzaron a identificar estos recursos institucionales como posibles espacios de escucha y acompañamiento frente a situaciones conflictivas. Esto evidencia la importancia de fortalecer la visibilidad y accesibilidad de dichos dispositivos dentro de la escuela. Briceño Núñez (2023) señala la necesidad de fortalecer el rol del orientador educativo para garantizar espacios de contención y acompañamiento dentro de las instituciones escolares (p. 3).

Otro aspecto significativo fue la participación de las familias en algunas actividades propuestas para realizar desde el hogar. La elaboración de afiches, videos y producciones grupales permitió ampliar el trabajo realizado en el taller hacia el contexto familiar, favoreciendo espacios de comunicación y reflexión también fuera de la escuela. Esto demuestra la importancia del trabajo articulado entre institución educativa y familia para el fortalecimiento de la convivencia escolar. En este sentido, Bustamante Lecca y Taboada Marín (2022) afirman que la

convivencia escolar implica la interacción entre estudiantes, docentes, familias y comunidad educativa en general (p. 1294).

Por lo tanto, el Taller de Prevención de Bullying permitió generar espacios de sensibilización, participación y reflexión colectiva donde los estudiantes pudieron identificar conductas problemáticas, cuestionar prácticas naturalizadas y reflexionar sobre la importancia del respeto, la empatía y el cuidado entre pares. A su vez, permitió evidenciar que la mejora de la convivencia escolar requiere intervenciones continuas, participación institucional y compromiso de toda la comunidad educativa. Como sostiene Fierro Evans (2013), “la convivencia escolar se convierte en el terreno privilegiado para aprender a vivir con otros, en la diferencia y en el respeto a la diversidad” (p. 22).

Taller de Buen Trato: "El Valor del Respeto"

La implementación del taller “El Valor del Respeto” permitió visibilizar y problematizar diferentes formas de interacción cotidiana entre los estudiantes, mostrando tanto conductas de maltrato naturalizadas como la posibilidad de generar procesos de reflexión orientados a su modificación. En las actividades, muchos alumnos asociaban inicialmente el buen trato únicamente con la palabra “respeto”, mostrando una noción general del concepto, aunque limitada a determinadas acciones concretas. A partir de las dinámicas grupales y los espacios de intercambio, los estudiantes comenzaron a ampliar esta concepción, incorporando aspectos vinculados a la empatía, la escucha y la comunicación entre pares. Esto se relaciona con lo planteado por Rodríguez Torres (2022), quien sostiene que “la convivencia escolar se entiende como el conjunto de interacciones que se producen entre los diferentes actores de la comunidad educativa, las cuales se basan en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva” (p. 3).

Además, la actividad denominada “mapa del buen trato” propició la construcción colectiva de significados respecto a las prácticas de convivencia dentro del aula. A través de esta propuesta, los estudiantes pudieron identificar tanto conductas positivas como negativas presentes en su dinámica grupal cotidiana, reflexionando sobre cómo determinadas formas de trato afectan el clima dentro del curso. De acuerdo con esto, Rodríguez Torres (2022) plantea que “la orientación educativa se configura como un espacio de acompañamiento que busca fortalecer dichas interacciones, promoviendo una cultura de paz y colaboración dentro de la escuela” (p. 4). Del mismo modo, Ávila y González (2020) sostienen que “la escuela es el espacio donde se configuran las primeras experiencias de convivencia social, en las que se ponen en práctica valores, actitudes y habilidades para la vida” (p. 7).

Durante el inicio del taller surgió un conflicto entre dos estudiantes, situación que permitió observar cómo determinadas tensiones y formas de violencia forman parte de las dinámicas escolares cotidianas. El episodio generó silencio e incomodidad dentro del grupo, evidenciando el impacto que este tipo de situaciones produce sobre la convivencia y el clima áulico. Sin embargo, lejos de convertirse en un obstáculo para el desarrollo del taller, la intervención permitió habilitar un espacio de mediación y reflexión inmediata, orientando a las estudiantes hacia el gabinete de orientación. Esto coincide con lo planteado por Maciel y Prodócimo (2018), quienes sostienen que “la convivencia escolar es permeada por situaciones de conflicto y violencia que interfieren en el clima escolar” (p. 1), y Baeza (2018) señala que “toda violencia en la escuela ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia” (p. 115), destacando la importancia del diálogo y de las intervenciones institucionales frente a estas situaciones.

Desde las actividades desarrolladas, el taller funcionó como un espacio que permitió cuestionar ciertas prácticas de maltrato naturalizadas entre los estudiantes, tales como burlas, comentarios ofensivos o expresiones realizadas “en tono de broma”. Muchos alumnos comenzaron a reconocer que determinadas conductas frecuentes dentro del grupo podían generar malestar o afectar emocionalmente a otros compañeros. Esto favoreció una mayor toma de conciencia respecto a la importancia del cuidado en las relaciones interpersonales y del impacto de las palabras dentro de la convivencia escolar. En este sentido, Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia (2015) sostienen que la convivencia “debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias para mejorar los ambientes de aprendizaje” (p. 66).

Un aspecto particularmente significativo fue la intervención del alumno ayudante y, en parte, de la docente presente durante el taller. Sus comentarios y reflexiones generaron un fuerte impacto en el grupo, especialmente porque provenían de figuras cercanas a los estudiantes. Se observó que muchos alumnos mostraban mayor atención e identificación cuando las reflexiones surgían desde un par, facilitando procesos de empatía y reconocimiento grupal. Esto puede comprenderse a partir de lo planteado por Berger (2018), quien sostiene que “el grupo de pares alcanza su máxima influencia en la adolescencia media” (p. 465). Asimismo, el autor explica que “la presión de pares puede tener efectos tanto positivos como negativos” (p. 466), aspecto que pudo evidenciarse en cómo ciertos estudiantes promovían reflexiones positivas dentro del grupo. Del mismo modo, Pérez (2023) afirma que la orientación fortalece “el clima de convivencia y contribuye al bienestar colectivo en el aula” (p. 15).

En relación con el clima escolar y la interacción educativa, se observó que el taller generó un espacio diferente a las dinámicas habituales del aula tradicional. Los estudiantes pudieron expresarse, debatir, compartir experiencias y participar activamente de las actividades

propuestas, favoreciendo un clima más abierto, participativo y reflexivo. Las dinámicas implementadas permitieron fortalecer la escucha, la comunicación y el intercambio entre pares, impactando positivamente sobre la convivencia grupal. Esto se relaciona con lo planteado por Muñoz et al. (2014, como se citó en Mardones Soto, 2023), quienes definen el clima escolar como un espacio donde se promueven "el respeto mutuo, la diversidad, la inclusión, la cooperación y la resolución de conflictos sin violencia" (p. 123). Asimismo, Baeza (2018) sostiene que un clima áulico positivo se caracteriza por "comunicación respetuosa, empatía, apoyo emocional y resolución de conflictos no violenta" (p. 104).

Otro aspecto relevante observado durante el taller fue la resistencia inicial al cambio manifestada por algunos estudiantes mediante expresiones como "somos así", haciendo referencia a determinadas formas habituales de vinculación dentro del grupo. Aunque varios alumnos afirmaron que intentarían modificar algunas conductas, estas respuestas permitieron evidenciar que ciertas prácticas se encuentran profundamente arraigadas en la dinámica grupal cotidiana. Esto demuestra que los procesos de transformación de la convivencia requieren continuidad, acompañamiento y espacios sostenidos de intervención. En este sentido, Baeza (2018) plantea que algunas aulas pueden presentar dinámicas disfuncionales vinculadas a dificultades en la regulación grupal y en las formas de interacción (p. 112–113).

Se concluye que el Taller de Buen Trato permitió generar un espacio de reflexión crítica sobre las formas de vinculación entre los estudiantes, promoviendo valores vinculados al respeto, la empatía, la escucha y la responsabilidad colectiva. Además, posibilitó identificar problemáticas concretas dentro del aula y comenzar a construir alternativas de abordaje desde el diálogo y la participación grupal. Las actividades desarrolladas favorecieron la mejora del clima áulico, la cohesión grupal y la convivencia escolar, en tanto los estudiantes pudieron reflexionar

sobre sus propias conductas y comprometerse colectivamente con formas de interacción más saludables. Baeza (2018) sostiene que la cohesión implica “apoyo mutuo, motivación, cooperación y la habilidad para compartir entre los miembros” (p. 113), aspectos que comenzaron a fortalecerse durante el desarrollo del taller. Por ello, se considera fundamental dar continuidad a este tipo de propuestas dentro de la dinámica institucional para promover cambios sostenidos en la convivencia escolar.

Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula”

A partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los estudiantes, se evidenció una percepción clara respecto a la presencia de problemáticas vinculadas a la convivencia escolar, principalmente relacionadas con burlas, exclusión y distintas formas de maltrato entre pares, especialmente de tipo verbal y social. Muchos alumnos lograron identificar situaciones asociadas al bullying y reconocer algunas de sus manifestaciones, tanto en cursos que participaron del Taller de Prevención de Bullying como en aquellos que no habían recibido dicha intervención. Sin embargo, también se observó que determinadas conductas continúan naturalizadas dentro de la dinámica cotidiana del aula, siendo interpretadas como formas habituales de interacción entre compañeros. En este sentido, Baeza (2018) advierte sobre “climas sociales tóxicos”, los cuales “generan miedo, irritabilidad, rabia, frustración o resentimiento” (p. 99), destacando además que “toda violencia en la escuela ejercida por cualquiera de sus actores es un hecho de injusticia” (p. 115).

Los resultados obtenidos permitieron identificar que varios estudiantes manifestaban actitudes empáticas y predisposición para mejorar la convivencia dentro del aula, expresando

consejos vinculados al respeto, la inclusión y el acompañamiento entre compañeros. No obstante, también surgieron dificultades en algunos alumnos para posicionarse activamente frente a situaciones conflictivas o intervenir adecuadamente cuando ocurrían episodios de maltrato entre pares. Esto muestra la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades sociales, comunicacionales y de resolución pacífica de conflictos dentro de los espacios escolares. Ávila y González (2020) sostienen que "la orientación educativa orientada hacia la convivencia favorece la transformación de los estudiantes en sujetos autónomos, críticos y solidarios, capaces de asumir responsabilidades en la construcción del bien común" (p. 20).

Otro aspecto relevante que se pudo identificar mediante el formulario fue el desconocimiento parcial de muchos estudiantes respecto a los recursos institucionales disponibles dentro del colegio, particularmente el gabinete de orientación. Esta situación limita las posibilidades de pedir ayuda, comunicar conflictos o buscar acompañamiento frente a determinadas problemáticas escolares. A partir de esto, se evidencia la importancia de fortalecer la presencia y accesibilidad de dichos espacios dentro de la institución educativa. Briceño Núñez (2023) plantea que "el orientador educativo… son el primer punto de contacto para los estudiantes que sufren violencia escolar" y que su función "no se limita solo a la resolución de conflictos y la prevención de la violencia escolar, sino que también implica brindar apoyo integral a los estudiantes en su desarrollo académico y personal" (p. 3).

Los datos recolectados también reforzaron la importancia de implementar estrategias de intervención dentro de la escuela, como talleres y espacios participativos, que permitan no solo visibilizar las problemáticas presentes en la convivencia cotidiana, sino también promover instancias de reflexión, empatía y construcción colectiva de vínculos más saludables. A través de estas propuestas es posible favorecer procesos de escucha, diálogo y participación activa entre

los estudiantes, impactando positivamente sobre la cohesión grupal y el clima de interacción educativa. Burgo Bencomo, León González, Cáceres Mesa, Pérez Maya y Espinoza Freire (2019) definen la intervención educativa como un "conjunto de acciones con finalidad planteadas con miras a conseguir en un contexto institucional específico (…) los objetivos educativos socialmente determinados" (p. 326). Del mismo modo, Sánchez-Oñate et al. (2021) sostienen que estas intervenciones permiten "fortalecer la cohesión social a través de la construcción de redes, confianza, mecanismos para la resolución no violenta de conflictos, respeto y aceptación de la diversidad dentro de los establecimientos educativos" (p. 121).

Por último, el cuestionario permitió constatar la necesidad de continuar trabajando de manera sistemática e integral sobre la convivencia escolar, involucrando tanto a los estudiantes como a los diferentes actores institucionales. Las respuestas obtenidas reflejan que la construcción de un ambiente educativo respetuoso e inclusivo requiere intervenciones sostenidas en el tiempo, espacios de diálogo y estrategias orientadas al fortalecimiento de los vínculos entre pares. En este marco, resulta fundamental promover la cohesión grupal, definida por Pino Pastor (2023) como "el grado en que se establecen las relaciones de ayuda, conocimiento y amistad como fruto de interrelación continua" (p. 16).

Consideraciones Finales sobre el Taller

La implementación de los talleres diseñados en el marco de este trabajo integrador final permitió constatar la eficacia de las estrategias de intervención psicoeducativa para el abordaje de la dinámica grupal. A través del despliegue de técnicas vivenciales y espacios de diálogo y expresiones de los alumnos, se lograron incorporar aquellos conceptos teóricos, facilitando así una verdadera internalización de los principios de la convivencia escolar. Los alumnos no solo

identificaron las problemáticas de maltrato o exclusión, sino que comenzaron a desarrollar herramientas de afrontamiento y resolución no violenta de conflictos.

Se destaca que el carácter participativo de las actividades otorgó a los alumnos un rol protagónico, lo cual resultó fundamental para transformar la percepción del clima de interacción educativa. Al verse involucrados en la construcción de acuerdos y en ejercicios de compromiso personal, se observó un cambio cualitativo en la disposición hacia el otro, fortaleciendo los vínculos de ayuda y respeto mutuo. Esta asimilación de herramientas responde a la importancia de construir espacios donde las diferencias individuales se integran de manera constructiva, transformando los posibles desacuerdos en oportunidades de aprendizaje para el grupo.

Se concluye que los talleres implementados cumplieron con los objetivos establecidos, logrando resultados positivos en los participantes. Estas acciones facilitaron la comprensión y asimilación de los conceptos de convivencia escolar, optimizando el clima de interacciones y promoviendo de manera efectiva la cohesión en el aula.

Reflexión Final

La creciente visibilización de fenómenos de violencia escolar extrema, que incluyen desde el acoso sistemático hasta amenazas de agresiones físicas graves por parte de adolescentes, nos obliga a repensar la escuela no solo como un espacio de aprendizaje académico, sino como un entorno de cuidado urgente y contención social.

Los episodios de violencia que ocupan los espacios públicos y sociales no son hechos aislados, sino la manifestación crítica de una convivencia debilitada, vulnerada, fragmentada y degradada, dentro de climas escolares donde la exclusión y el maltrato de han naturalizado. En este sentido, este trabajo cobra una relevancia vital: los resultados obtenidos demuestran que la

cohesión en el aula no es un estado espontáneo, sino una construcción que requiere intervenciones sistemáticas. Cuando un estudiante no encuentra espacios de diálogo, pertenencia o recursos de apoyo, el conflicto puede escalar hacia formas de expresiones violentas.

Ante la realidad que enfrentan las instituciones escolares, queda de manifiesto que trabajar sobre “cohesión escolar”, “clima de interacción” y “convivencia escolar” no es una tarea secundaria. Es, es esencia, una estrategia de prevención primaria frente a la violencia. Fortalecer los vínculos, promover la empatía y brindar herramientas concretas de resolución de conflictos en el aula, tales como los talleres desarrollados, concluye la barrera más efectiva contra la deshumanización del otro.

Por último, este trabajo integrador final reafirma que una escuela cohesionada, participativa y con un gabinete de orientación presente es el antídoto fundamental para que el aula e institución educativa vuelva a ser un espacio seguro donde el respeto y la palabra prevalezcan sobre cualquier forma de agresión y violencia.

Acerca de la Práctica: Fortaleza Profesional

En el transcurso de las Prácticas Profesionales Supervisadas se lograron identificar diversas fortalezas profesionales que favorecieron el abordaje de las demandas institucionales y el trabajo de la comunidad educativa. Se destaca la capacidad de escucha y observación participante y no participante, las cuales facilitaron la comprensión de las dinámicas vinculares de la institución escolar y permitieron identificar las necesidades relacionadas a la convivencia escolar y el clima del aula.

Se mostró una adecuada predisposición para el trabajo cooperativo entre directivos, docentes y gabinete, facilitando la planificación e implementación de estrategias de intervención acordes a las características del colegio y sus estudiantes. Con esto, se fortalecieron habilidades comunicativas interpersonales, la empatía y el establecimiento de vínculos de confianza con los alumnos, favoreciendo espacios de participación y reflexión grupal.

Por otra parte, la práctica permitió integrar competencias relacionadas con la planificación, coordinación y ejecución de talleres psicoeducativos, así como también la capacidad de análisis crítico y reflexión profesional frente a las problemáticas observadas.

Propuestas

A la Universidad Católica de Cuyo se le propone continuar fortaleciendo los espacios de Prácticas Profesionales Supervisadas destinados a los estudiantes, promoviendo una mayor articulación entre la formación académica y el ejercicio profesional. Se considera pertinente ampliar y consolidar los vínculos y convenios con instituciones educativas y sus gabinetes de orientación, favoreciendo mayores oportunidades de inserción profesional.

Al Área de Psicología Educacional se le propone continuar promoviendo espacios de trabajo interdisciplinario que favorezcan un abordaje integral de las problemáticas presentes en el ámbito educativo. Se recomienda seguir incentivando la participación de los estudiantes de Psicología en esta área, fortaleciendo los vínculos con los gabinetes de orientación de las instituciones educativas para ampliar las oportunidades de prácticas profesionales. Esto permitirá a los estudiantes conocer las realidades del ámbito educacional, experimentar el trabajo interdisciplinario y orientar sus intereses dentro de las diversas temáticas propias del área.

A futuros practicantes se les recomienda asumir una actitud activa, comprometida y reflexiva durante el desarrollo de las prácticas profesionales, manteniendo una postura ética y respetuosa frente a las particularidades institucionales y las necesidades de la población abordada. Es fundamental desarrollar competencias comunicativas acordes al ámbito profesional, haciendo uso de un lenguaje técnico, claro y pertinente tanto en la comunicación oral como escrita. Se sugiere continuar profundizando y ampliando las líneas de trabajo vinculadas a la convivencia escolar, el clima de interacción educativa y la cohesión grupal, incorporando nuevas propuestas e intervenciones que permitan dar respuesta a una problemática vigente y de creciente relevancia en los contextos educativos actuales.

Referencias

Auces, M. R. (2016). *Las diferencias en educación*. Editorial Brujas.

Ayuntamiento de Murcia. (2025). *Guía para el buen trato a la infancia y adolescencia*. Área de Servicios Sociales. https://amaim.org/wp-content/uploads/2025/10/Gui%CC%81a-para-el-Buent-Trato-VF.pdf

Ávila, M., & González, J. (2020). Convivencia escolar: escenario para la transformación del proyecto de vida. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *50*(2), 5–15.

Baeza, S. (s.f.). *El clima social escolar*. En I Congreso Internacional de Psicología Educativa. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.

Barraza Macías, S. (2016). *Proyectos de innovación didáctica en, y desde, los diferentes niveles educativos*. Universidad Pedagógica de Durango.

Barreto Trujillo, F. J., & Álvarez Bermúdez, J. (2017). Clima escolar y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Daena: International Journal of Good Conscience*, *12*(2), 31–44.

Berger, K. S. (2018). *The developing person through childhood and adolescence* (11th ed.). Worth Publishers.

Bonilla Barón, D. (2017). *La interacción en la convivencia escolar*. Universidad Pedagógica Nacional.

Briceno Nunez, C. E. (2023). Convivencia escolar. Perspectivas desde la orientación educativa. *TSAFIQUI | Revista Científica en Ciencias Sociales*, *14*(22), 7-25. https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v14i22.1171

Burgo Bencomo, O. B., León González, J. L., Cáceres Mesa, M. L., Pérez Maya, C. J., & Espinoza Freire, E. E. (2019). Algunas reflexiones sobre investigación e intervención educativa. *Revista Cubana de Medicina Militar*, *48*(2, Suppl), 316-330.

Bustamante Lecca, I. M., & Taboada Marín, H. M. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(1), 1291–1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579

Castro, A. (2016). *Bienestar escolar: calidad basada en la convivencia* [Introducción del libro]. Pontificia Universidad Católica Argentina. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3261.8647

Contreras Pérez, I. M. (2016). *La adolescencia desde la mirada de la psicología analítica junguiana* [Ensayo de Magíster en Psicología Clínica Junguiana]. Facultad de Medicina, Escuela de Psicología, Universidad de Chile.

Fernández Muñoz, E. (2021). *La orientación vocacional como estrategia educativa para el desarrollo integral de los estudiantes de educación media* [Trabajo de titulación, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio Institucional UTMACH.

Fierro Evans, C., & Fortoul Ollivier, B. (Coords.). (2015). *Experiencias para fortalecer la convivencia en la escuela*. Universidad Iberoamericana León.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, *86*(6), 436-443. https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005

García, M. E. (2022). *Convivencia escolar y procesos intergeneracionales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Dialnet.

González, A. (2019). *Transformar las aulas por el futuro de la Generación T*. Creactivitat. https://www.creactivitat.com/transformar-las-aulas-por-el-futuro-de-la-generacion-t/

González Barrón, R., Montoya Castilla, I., & Castillo García, F. J. (2002). *Apoyo social de familia, profesorado y amigos: Efectos sobre el bienestar psicológico y el rendimiento académico de los adolescentes*. Universidad de Valencia.

Guillén, L. (2018, 10 de mayo). *Generación T: la generación que heredará el mundo*. BBVA. https://www.bbva.com/es/generacion-t-generacion-heredara-mundo/

Gutiérrez-Méndez, D., & Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai*, *11*(1), 63-81. Universidad Autónoma Indígena de México. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004

Herrera Melo, J. A. (2024). Bienestar psicológico y salud colectiva: Reflexiones desde la vida cotidiana escolar. En S. García Pérez, M. Domínguez Basurto e I. N. Lendechy Velázquez (Coords.), *Cultura para la Paz y Bienestar* (pp. 31–49). Lambda Editorial.

Komina, D. E. (2021). *La generación T y el delito de grooming en el derecho argentino* [Trabajo final de grado, Universidad Abierta Interamericana]. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Long, E., Zucca, C., & Sweeting, H. (2020). School Climate, Peer Relationships, and Adolescent Mental Health: A Social Ecological Perspective. *Youth & Society*, *00*(0), 1–16. https://doi.org/10.1177/0044118X20970265

López Granda, J. C., & Jojoa Morales, J. T. (2022). *Fortalecimiento del proyecto de vida colectivo mediante el manejo de emociones y la resolución de conflictos en la comunidad educativa de la Fundación de Promoción Integral y Trabajo Comunitario Corazón de María (PROINCO)* [Trabajo de grado, Universidad de Nariño]. Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Psicología.

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones: Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.

Maciel, D. L., & Prodócimo, E. (2018). Convivência escolar: Vamos brincar e jogar? *Revista de Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP*, (26), 322–330. https://doi.org/10.20396/revpibic262018322

Mardones Soto, G. (2023). La influencia del clima escolar en el aprendizaje: revisión sistemática. *Revista Realidad Educativa*, *3*(2), 121–145. https://doi.org/10.38123/RRE.V312.300

Martínez-Maldonado, P., Armengol, C., & Muñoz, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, *18*(36), 55-74.

Martínez Rodríguez, S., & Guzmán Rosquete, R. (2019). La orientación vocacional como proceso educativo en la construcción de la identidad y el desarrollo personal del alumnado. *Educación, 28*(55), 55–65. Universidad de La Laguna.

Martínez Rosas, J. L. (Coord.). (2021). *Renovar la escuela I: Yo, tú, educando el nosotros*. Ediciones Normalismo Extraordinario.

Miller, J.-A. (2023). En dirección a la adolescencia. *Revista El Psicoanálisis*, (28). Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano. https://elpsicoanalisis.elp.org.es/numero-28/en-direccion-a-la-adolescencia/

Negre, C., & Carrión, S. (2020). *Desafío en el aula: Manual práctico para llevar los juegos de escape educativos a clase*. Paidós Educación.

NeuroClass. (2021, noviembre 18). *Cohesión escolar: luchar por la salud mental en adolescentes*. NeuroClass. https://neuro-class.com/cohesion-escolar-luchar-por-la-salud-mental-en-adolescentes/

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2018). *Fortalecimiento de la educación — documento sobre ambientes de aprendizaje y convivencia*. (Referencia a José Bleger).

Orozco Martínez, S., Hormazábal Fajardo, R. & Quiles-Fernández, E. (2019). El uso del análisis institucional como recurso pedagógico en la formación docente universitaria. *Revista Paulo Freire*. (Referencia a José Bleger).

Pérez, G. (2023). *Orientación educativa para el desarrollo de las habilidades sociales en estudiantes con vulnerabilidad en la convivencia estudiantil* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”.

Pérez Gamboa, A. J., García Acevedo, Y., García Batán, J., & Raga Aguilar, L. M. (2023). La configuración de proyectos de vida desarrolladores: Un programa para su atención psicopedagógica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *23*(1), 1-35. https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.50678

Pino Pastor, L. (2023). *La cohesión grupal como impulsora de un buen clima de aula* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo].

Ramos Monsivais, C. (2020). Orientación Vocacional, Aprendizaje Socio-Emocional y Sentido de Vida en la Educación Superior. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, *8*(spe5). Toluca de Lerdo. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902020000800021

Ríos, S. W., Altamirano, L., Ponce, D. L., & Bravo, O. J. (2022). Estrategias educativas: retos, desafíos y horizontes. En R. A. Meleán Romero & I. M. Carhuancho-Mendoza (Eds.), *Política y gestión educativa en Perú* (pp. 61–71). High Rate Consulting. https://doi.org/10.38202/politicaygestioneducativa

Rivas B., J. Á., Gómez Q., J. A., & Arango Z., E. P. (2016). Interacciones educativas y permanencia escolar. *Kénosis: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *4*(6), 79–97.

Rivas García, C. (2019). La orientación vocacional como estrategia educativa para el desarrollo integral del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *22*(3), 96–106. Universidad de Zaragoza.

Rodríguez Torres, M. (2022). Convivencia escolar: Perspectivas desde la orientación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación y Orientación*, *18*(1), 1–13.

Sánchez Escudero, A. L., & Arango Restrepo, G. J. (2016). Interacciones educativas y permanencia escolar. *Revista Reflexiones y Saberes*, *3*(5), 11–19. Fundación Universitaria

Católica del Norte. http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/780/1306

Sánchez-Oñate, A., Céspedes Cárdenas, P., Pérez-Salas, C., & Barriga, O. (2021). Propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela. *Revista de Investigación en Educación*, *19*(2), 112–124. https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3670

Sociedad Argentina de Pediatría. (s. f.). *Bullying (acoso escolar) y ciberbullying (hostigamiento cibernético): Son violencias y vulneraciones de derechos de los niños, niñas y adolescentes*. https://www.sap.org.ar/familia-y-comunidad/detalle/bullying-acoso-escolar-y-ciberbullying-hostigamiento-cibernetico-son-violencias-y-vulneraciones-de-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-4

UNICEF & Organización de Estados Iberoamericanos. (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. UNICEF Argentina; OEI Argentina. https://www.unicef.org/argentina/informes/adolescentes-jovenes-y-educacion-secundaria

Valenzuela Orozco, A. G., & Vázquez Ramos, A. (2024). Convivencia escolar en el nivel superior: Una cultura para la paz y el bienestar social. En S. García Pérez, M. Domínguez Basurto e I. N. Lendechy Velázquez (Coords.), *Cultura para la Paz y Bienestar* (pp. 89–111). Lambda Editorial.

Valero Moya, A. (2018). [Reseña del libro La educación, en teoría de M. Martínez, F. Esteban, G. Jover y M. Payá]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *30*(1), 317–319.

Vargas-Murillo, J. L. (2020). Estrategias educativas para el aprendizaje de las matemáticas. *Revista Cubana de Educación Superior*, *39*(1), 65–77. http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n1/0257-4314-rces-39-01-65.pdf

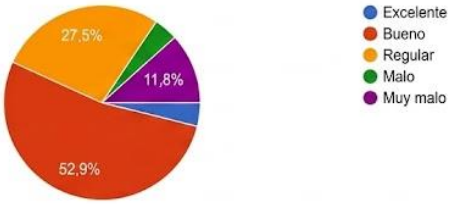
Apéndice

Apéndice A: Fotos Taller sobre Bullying "Construyendo un Entorno Escolar Respetuoso"

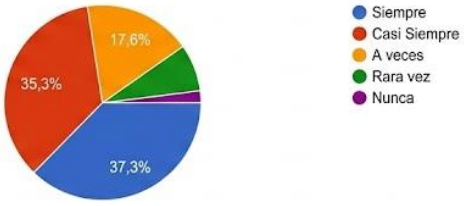


Apéndice B: Formulario: “Convivencia Escolar y Clima de Interacción Educativa: Estrategias de Intervención para la Mejora de la Cohesión en el Aula”

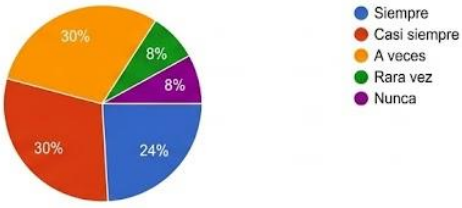
¿Cómo calificarías el nivel de compañerismo en tu aula?
51 respuestas



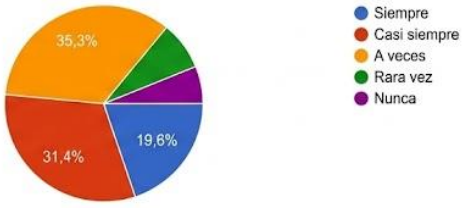
¿Con qué frecuencia te sientes cómodo/a en tu entorno escolar?
51 respuestas



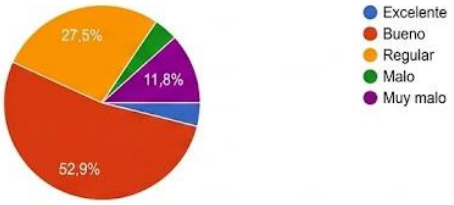
¿Te sientes respetado/a por tus compañeros de clase?
50 respuestas



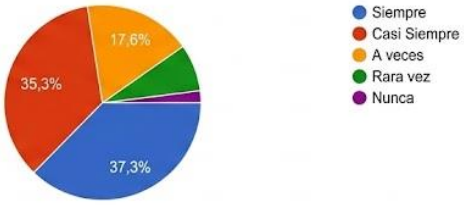
¿Participas activamente en las actividades en el aula?
51 respuestas



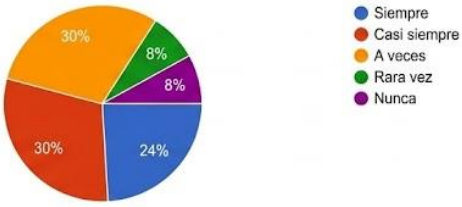
¿Cómo calificarías el nivel de compañerismo en tu aula?
51 respuestas



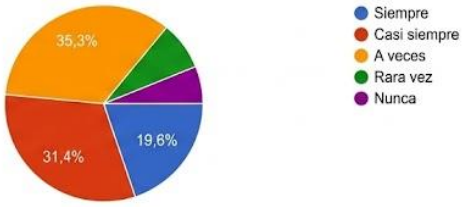
¿Con qué frecuencia te sientes cómodo/a en tu entorno escolar?
51 respuestas



¿Te sientes respetado/a por tus compañeros de clase?
50 respuestas



¿Participas activamente en las actividades en el aula?
51 respuestas



¿Crees que la experiencia compartida entre tus compañeros ayuda a fortalecer las relaciones en el aula?

50 respuestas



¿Qué tan efectiva considera la comunicación entre tus compañeros durante el trabajo en equipo?

50 respuestas



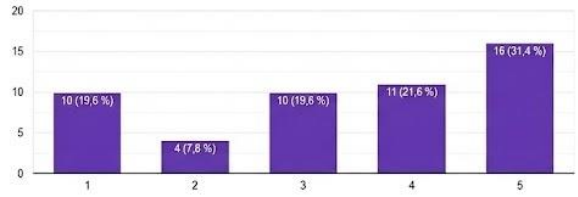
¿Consideras que tu escuela promueve el respeto y la inclusión?

51 respuestas



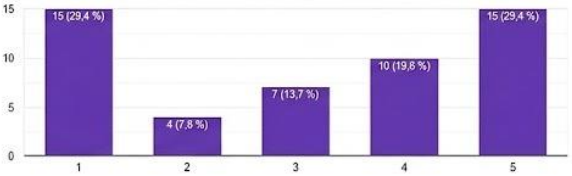
¿Me siento aceptado/a tal como soy por mis compañeros de clase?

51 respuestas



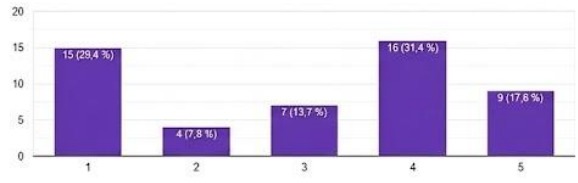
Tengo la confianza de hablar con un adulto en mi escuela si experimento una situación incómoda.

51 respuestas



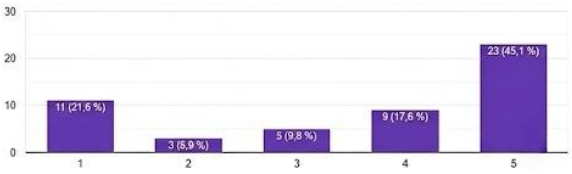
Los conflictos en mi escuela se resuelven de manera justa.

51 respuestas



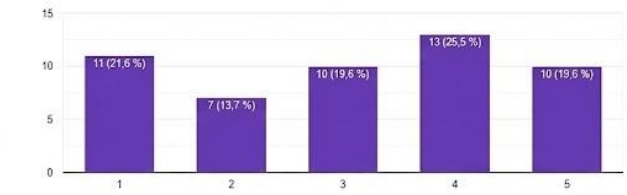
En mi escuela, los profesores fomentan el respeto entre los estudiantes.

51 respuestas



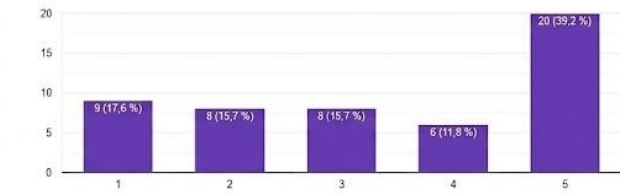
En mi aula, los conflictos se resuelven de manera justa y equitativa?

51 respuestas



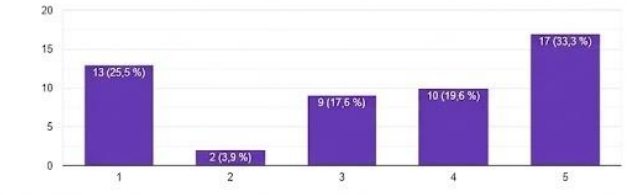
¿Me siento apoyado/a por mis compañeros cuando tengo un problema?

51 respuestas



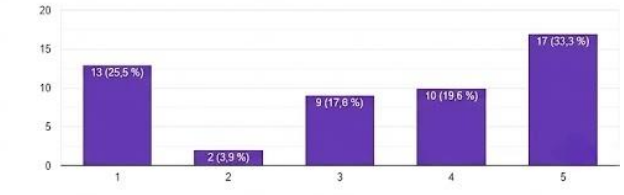
Las actividades en grupo mejoran la relación con mis compañeros

51 respuestas



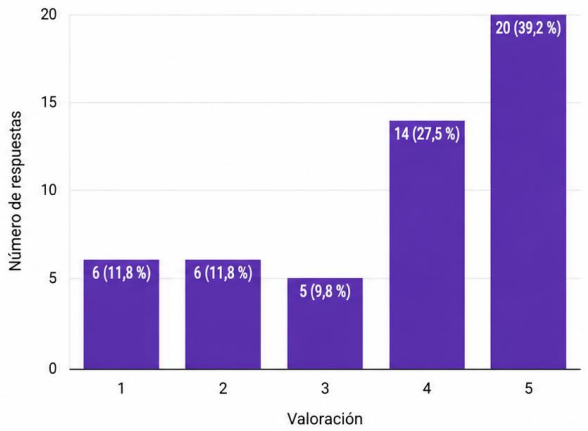
Las actividades en grupo mejoran la relación con mis compañeros

51 respuestas



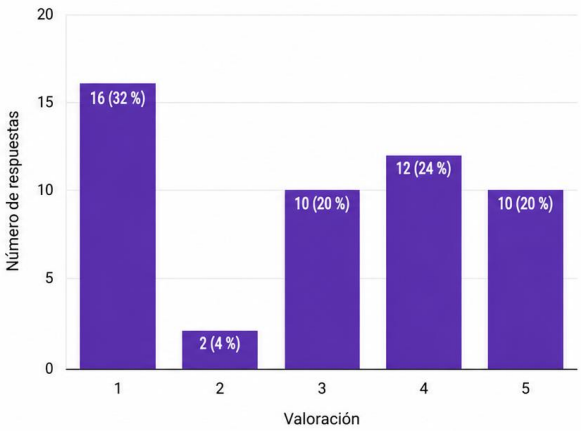
Siento que los profesores están dispuestos a escuchar nuestras preocupaciones

51 respuestas



La comunicación entre mis compañeros y yo es clara y respetuosa.

50 respuestas



Preguntas Abiertas

¿Qué crees que se podría mejorar para que exista una mayor confianza entre los miembros de tu grupo?

37 respuestas

ID	Respuesta	ID	Respuesta	ID	Respuesta
1	Si	14	No así esta bien	27	nada
2	El respeto	15	La opinión de todos respetarla	28	por ahora nada
3	No se	16	Que el colegio haga más cosas sociales	29	Nosé
4	Tenemos la suficiente confianza	17	Que no hablen mal a espaldas	30	Mucho más respeto y comunicación
5	Q nos ignoren	18	Que no aya tanta burlas	31	Ser mas unidos
6	Ya estamos tan unidos...	19	Llevarse bien entre todos	32	Que dejen de hablar mal
7	no se	20	no	33	Respeto
8	Actividades con profesores	21	No comentarios malos	34	Que nos ignoren
9	Respetarse más	22	Hablar más despacio	35	El respeto y no burlarse
10	Comunicación y comprensión	23	Cambiar actitudes	36	Trabajar más en grupo
11	nose	24	Hablar con respeto y amabilidad	37	Que no sean siempre los mismos
12	Respeto y no burlarse	25	Respeto		
13	Trabajar más en grupo	26	que nos ignoren		

Describe una situación en la que te hayas sentido integrado/a o excluido/a en el aula.

¿Cómo se manejó la situación?

33 respuestas

ID	Respuesta	ID	Respuesta
1	Nunca me han excluido o integrado en un grupo donde no estén mis amigas.	18	Nunca me integraron y si era por interés por una nota; siempre hay un grupo que se queja.
2	Me quieren incluir pero me excluyo solo, no me gusta socializar.	19	Nunca tuve una situación así.
3	No, nunca me sentí excluida.	20	Me sentí excluido. No se manejó de ninguna forma.
4	Cuando hacemos afiches.	21	Me traicionaron mintiéndome.
5	Siempre me integran en todo como en trabajos, etc.	22	No hubo ninguna situación todavía.
6	Siempre que no estoy con mi grupo. De los 31 me hablo con 4.	23	Cuando me hice amigas de mis compañeras que me integraron. Se manejó muy bien.
7	Ninguna.	24	Nose.
8	La situación se manejó bien.	25	Cuando hacemos afiches me siento integrada.
9	No me sentí excluido.	26	No se.
10	Creo que ninguna.	27	Me sentí integrado en un trabajo de Lengua.
11	Un día me metieron a un grupo y me sacaron; no hice nada, dejé que me sacaran.	28	Nosé.
12	Nunca tuve ese problema.	29	Cuando la profesora hace una pregunta y todos respondemos.
13	Nunca, pero si pasa se resuelve poniéndome en un grupo cualquiera.	30	En ninguna.
14	Excluida cuando hablaban mal de mi. Lo solucioné no dándole importancia.	31	No entiendo la pregunta.
15	Hablando.	32	Cuando unas chicas me dejan de lado.
16	[Relato largo] El lunes me dejaron de lado sin saber por qué (situación viaje a Angasco). Me sentí sola.	33	Me siento a veces excluido.
17	Me siento a veces excluido.		

¿Qué cambios crees que serán necesarios para mejorar la convivencia en tu escuela?

35 respuestas

ID	Respuesta	ID	Respuesta	ID	Respuesta
1	Nose.	13	el respeto	25	ninguno
2	Ninguno	14	El respeto	26	Por ahora nada
3	El respeto	15	Ninguna esta bien	27	Nosé.
4	Más respeto	16	comunicarse mejor	28	Respeto, amabilidad, confianza, empatía
5	Q nos cambien de curso	17	No burlarse de otros	29	Ningun cambio
6	No necesitamos cambios, estamos muy bien	18	Que los profes no pasen por alto los insultos	30	DEJAR DE COMER CUEROO
7	ninguno	19	El respeto y la ayuda mutua	31	Respeto
8	ee no se	20	que los conflictos se resuelven de manera justa	32	Más comunicación
9	Hacer más actividades afuera del aula	21	No lo se	33	Respeto
10	No dejar a los alumnos solos	22	más respeto entre profes y alumnos	34	Ninguno
11	Más comunicación y comprensión	23	Que nos escucháramos y convivamos más	35	no se
12	actividades en clase (juegos, sopas de letras)	24	que nos cambien de curso		

¿Cómo te sientes cuando trabajas en equipo con tus compañeros? ¿Qué te motiva o te desanima en esas situaciones?

33 respuestas

ID	Respuesta	ID	Respuesta
1	No me motiva nada; me desanima que sean tan irresponsables.	18	Me siento mal; o uno termina todo sin avisar o yo tengo que hacer todo.
2	Odio trabajar en equipo. Nunca hacen nada, tengo que hacer todo yo y tienen nota regalada.	19	Me siento cómodo.
3	Me siento bien; me motiva porque siempre son mis amigas mi grupo.	20	Me siento incómodo. Me desanima las cosas que dicen.
4	Me siento bien porque sé que con ellos me va a ir bien en lo que sea.	21	Me desanima el trato; a veces son violentos y necesito estar tranquilo.
5	Me caen mal.	22	Tener miedo de fracasar en el trabajo por culpa mía.
6	Bien.	23	Incómoda si me obligan con otros que no sean mis amigas.
7	Me motiva que algunos trabajan; me desanima que los otros no hacen nada.	24	Me siento bien. Me motiva que nos ayudemos para lograr las cosas.
8	Me siento bien.	25	Bien, me motiva a crear un vínculo más fuerte entre nosotros.
9	Muy bien, me motiva estar con mis amigas/os.	26	Me siento bien.
10	Seguro y confiado; me motiva ayudar y pensar que no me dirán nada al equivocarme.	27	Bien, no llevarme la materia.
11	Bien. Nd.	28	Nosé.
12	Cuando no puedo hacer nada.	29	Bien; me motiva que uno da una opinión y todos vemos si nos gusta o no.
13	Más o menos. Desanima: que no me escuchen. Motiva: que me escuchen.	30	Feliz, muchas risas; me motiva a hablar más con esas personas.
14	Bien, si son con los que convivo mucho.	31	Me motiva siempre.
15	Me siento muy bien, entre todos hacemos un buen trabajo.	32	Meh.
16	Me motiva.	33	Me siento bien y me motiva conocerme más con el otro.
17	Me siento bien y me motiva el conocerme más con el otro.		

Si pudieras dar un consejo a un compañero que se siente excluido ¿Cuál sería?

32 respuestas

ID	Respuesta
1	-no se
2	-No se
3	-Que se junte conmigo
4	-Háblalo con alguien que te pueda ayudar
5	-Juntate con nosotras
6	-No sabría decirte ya que en mi curso nadie es excluido
7	-que se la tiene que bancar
8	-El consejo sería que trate de hablar con más gente.
9	-No les hagas caso, es mejor estar sob que mal acompañado
10	-"tu opinión vale y yo la voy a escuchar"
11	-q hable más con los demás
12	-que no le haga caso a los comentarios que dicen de él/ella
13	-Decirle ala seño
14	-Que no se sienta excluido porque tiene amigos
15	-Que no importa lo que le digan o lo que hagan los demás que él es buena persona tal cual es y que no tiene que cambiar su personalidad para caerles bien a los que los excluyen y que para lo que necesite lo voy a ayudar
16	-y porque siente que es excluido y hablar y tratar de buscar una solucion obviamente si la otra persona está dispuesta y concuerda
17	-Que dejemos de burlarnos de los otros
18	-Que no se rinda que hay dias buenos y malos porque hay muchas personas afectadas por esto pero siempre llegará una persona que ayude a pasar los malos dias
19	-Que no se preocupe y si quiere hacer un trabajo conmigo que lo haga
20	-que siempre estamos ahi para el y para apoyarlo
21	-Mirar lo contario
22	-que hable con algún adulto responsable
23	-Que recuerde que no está sob y que su valor no se define por la opinión de los demás, tu eres único y mereces ser respetado y valorado.
24	-Que se integre poco a poco con otros grupos
25	-juntate con nosotras
26	-no se
27	-Que sea más abierto
28	-Nosé
29	-Le diría q no está solo y q jesus lo puede ayudar con cualquiera problema
30	-Que no se desanime por eso que hay más personas que quieren estar con esa persona
31	-Apegarse a nosotros que siempre lo trataremos bien
32	-júntate conmigo algo que ALGUNASSS nunca ajan

¿Qué haces tú personalmente para contribuir a una buena convivencia con tus compañeros y profesores?

33 respuestas

ID	Respuesta	ID	Respuesta	ID	Respuesta
1	-nada	12	-Respetarse	23	-los respeto cuando ellos me respetan a mi
2	-No hago nada	13	-Conversar	24	-Respetar a los demás, tener una buena convivencia y dialogar con respeto a mis compañeros y profesores.
3	-Nada	14	-Los respeto y escucho cada vez que sea necesaria	25	-Hablar con mis amigos y preguntar dudas
4	-Quedarme callada	15	-hablar bien y no insultar	26	-lo ignoro
5	-Los ignoro	16	-Ayudarlos	27	-hablar
6	-Lamentablemente no se que puedo hacer	17	-Trabajo con respeto	28	-No Contestar de mala manera
7	-Y lo que hago es conversar con los profesores y compañeros para tener mejor convivencia.	18	-Nada porque todo lo que digo lo pasan de alto	29	-Nosé
8	-Si se burlan, no prestarla oreja	19	-respetar a mis compañeros	30	-Primero q cuando pida silencio la profe q todos se callen, segundo q todos estén tranquilos y tercero q todos estén quietos en sus bancos
9	-Escuchar y tratar de ayudar en lo necesario y posible	20	-Soy vergonzosx	31	-Hablar con ellos y escuchar sus problemas
10	-ser tal y como soy	21	-tratar el respeto	32	-Ser bueno
11	-hablar	22	-Respetar al otro	33	-.