

Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

Promoción del proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande

Rabiti, Antonella Magalí

Dra. Moreno, María Eugenia

Lic. Mejibar, Ana Paula

San Juan, 2026.

RESUMEN

En el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Social Comunitaria, se realizó un diagnóstico situacional en la comunidad del Barrio Valle Grande, el cual permitió identificar dificultades significativas vinculadas a la construcción de proyectos de vida singulares y con sentido por parte de los adolescentes, observándose una marcada tendencia a la reproducción de modelos de vida culturalmente preestablecidos. Así como también debilidades en las redes de sostén familiar y en la articulación interinstitucional, como factores contextuales que inciden en el bienestar de los adolescentes. A partir de estos hallazgos se diseñó una intervención dirigida a estudiantes de quinto año de la escuela secundaria Barrio Valle Grande.

Se implementó una intervención psicosocial: el taller “Conociéndonos para proyectarnos” en mencionada institución educativa. El objetivo principal fue promover el proyecto personal de vida mediante actividades destinadas al fortalecimiento del autoconcepto, la identificación de metas y proyectos futuros, y la reflexión sobre estrategias de acción frente a obstáculos personales y contextuales.

Se empleó una metodología cualitativa desde el modelo Investigación-Acción-Participativa que incluyó observaciones, entrevistas, encuestas y el taller participativo. La intervención favoreció procesos de reflexión crítica y autoconocimiento, promoviendo una mayor conciencia acerca de las metas futuras, los recursos personales, las limitaciones contextuales y las posibilidades de acción frente al propio proyecto de vida. La experiencia destaca la relevancia de los espacios psicoeducativos como estrategias preventivas y de promoción de la salud mental en contextos escolares y comunitarios.

Palabras clave: psicología socio-comunitaria, proyecto de vida, adolescencia, intervención psicosocial.

ÍNDICE

Página

PREFACIO 7

CAPÍTULO I 9

INTRODUCCIÓN 9

1.1 Psicología Social 10

1.1.1 Psicología Social Comunitaria 11

1.1.2 Rol del psicólogo socio comunitario 15

1.2 Promoción de la salud 18

1.3 Adolescencia 21

1.3.1 Adolescencia en el contexto actual 25

1.3.2 Construcción de la identidad en la adolescencia 27

1.4 Autoconcepto 29

1.5 Proyecto de vida 33

1.6 La escuela como espacio de socialización e intervención psicosocial 36

CAPÍTULO II 40

MATERIALES Y MÉTODOS 40

2.1 Metodología 40

2.2 Diagnóstico situacional ambiental 43

2.3 Etapas del proceso 47

2.3.1 Etapa de Exploración 47

2.3.2 Etapa de Diseño y Planificación 50

2.3.3 Etapa de Ejecución 51

2.3.3.1 Taller: “Conociéndonos para proyectarnos”. 52

2.4 Instrumentos 57

2.4.1 Observación no participante 57

2.4.2 Encuestas 57

2.4.3 Entrevistas semidirigidas 58

CAPÍTULO III 60

RESULTADOS 60

3.1 Resultados obtenidos mediante la observación no participante 61

3.2 Resultados de las entrevistas semidirigidas 63

3.2.1 Entrevista semidirigida a la psicóloga comunitaria del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar. 63

3.2.2 Entrevista semidirigida a la Lic. en trabajo social del CAPS B° Valle Grande. 65

3.2.3 Entrevista semidirigida a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande. 67

3.3 Resultados obtenidos de las encuestas efectuadas a la población en general 70

3.4 Resultados de los objetivos planteados 76

3.4.1 Intervención comunitaria en escuela secundaria, taller “Conociéndonos para proyectarnos” 76

3.4.1.1 Resultado del objetivo: “Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”. 77

3.4.1.2 Resultado del objetivo: “Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”. 81

3.4.1.3 Resultados del objetivo: “Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”. 84

3.4.1.4 Análisis del rol del psicólogo socio comunitario 86

3.4.1.5 Efectividad del taller 88

3.5 Autoevaluación 89

CAPÍTULO IV 91

DISCUSIÓN 91

4.1 Conclusiones Generales 91

4.2 Recomendaciones y Sugerencias 101

BIBLIOGRAFÍA 106

APÉNDICE 108

ANEXO N°. 1: Encuesta administrada a los vecinos del Barrio Valle Grande 108

ANEXO N°. 2: Entrevista semidirigida administrada a la psicóloga del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar 112

ANEXO N°. 3: Entrevista semidirigida administrada a la Lic. en trabajo social del CAPS B° Valle Grande. 114

ANEXO N°. 4: Entrevista semidirigida administrada a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande 116

ANEXO N°.5: Taller “Conociéndonos para proyectarnos” 118

PREFACIO

La construcción del proyecto de vida es un proceso de gran relevancia, especialmente durante la adolescencia, que implica la elaboración de las direcciones esenciales de la persona, para la construcción de su identidad personal y social, en un contexto determinado. En otras palabras, se entiende como la orientación y el sentido que la persona le da a su vida, resultado de su interacción con el medio socio-cultural y los otros cercanos. Además, su desarrollo implica ciertos requisitos por parte del sujeto, tales como, voluntad, motivación, autonomía, independencia y un autoconcepto formado.

El presente trabajo surge a partir de la observación y análisis realizados en la comunidad del B° Valle Grande, donde se identificó que los adolescentes presentaban una baja capacidad para proyectarse a futuro, lo cual resultaba en una tendencia a reproducir modelos de vida culturalmente preestablecidos, limitando la toma de decisiones autónomas y la construcción activa y subjetiva de sus proyectos personales.

La adolescencia es un período no sólo de grandes cambios a nivel físico, psíquico y social, sino también de incertidumbres; donde el adolescente se ubica entre el “quién soy” y “quién quiero ser”, debiendo elaborar una identidad y proyecto de vida singular.

Un adolescente que se encuentra inserto en un contexto de vulnerabilidad social, posee mayores dificultades para la elaboración de un proyecto de vida sólido y autónomo, precisando un acompañamiento integral y singular.

Por esta razón, es importante fomentar un mayor autoconocimiento, para lograr un autoconcepto formado, que les permita reconocer sus fortalezas, debilidades, metas y dificultades; en pos de la elaboración de un proyecto de vida singular y con sentido.

Por lo expuesto surge la motivación de realizar este trabajo, que aborde a los adolescentes que concurren a quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, teniendo en cuenta la importancia de la promoción de un proyecto de vida singular en los adolescentes.

Este trabajo pretende ser, además, una base inicial para posteriores investigaciones, que amplíen los conocimientos y pretendan intervenir sobre los proyectos de vida de adolescentes insertos en contextos de vulnerabilidad social.

Se agradece la predisposición de los adolescentes que participaron voluntariamente en el taller brindado para el logro de este trabajo. Así como también, la orientación y el acompañamiento por parte de la Lic. Ana Paula Mejibar, como tutora de campo durante la realización de las prácticas, y tutora académica en el transcurso de la producción del presente trabajo.

Asimismo, se destaca la colaboración de la directora del proyecto, Dra. María Eugenia Moreno, por su asesoramiento y calidez al transmitir conocimientos y acompañar la última trayectoria de sus alumnos en la universidad.

También se agradece a la Universidad Católica de Cuyo y a todo su personal por brindar la posibilidad de realizar tan gratificante carrera.

Finalmente, se extiende un agradecimiento a familiares, amigos y futuros colegas, quienes formaron parte esencial de este logro y contribuyeron para hacerlo posible. Así como también a la pareja, compañero incondicional, quien constituye un sostén e impulso para la vida y todos sus proyectos.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) se enmarca dentro de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) desde el área de la Psicología Social y Comunitaria; como requisito para acceder al título de la Licenciatura en Psicología, de la Universidad Católica de Cuyo.

Dichas prácticas se efectuaron en el CAPS (Centro de Atención Primaria de la Salud) B° Valle Grande. El mismo pertenece a la Zona Sanitaria V, y se ubica en el departamento de Rawson, provincia de San Juan.

A partir del trabajo de campo realizado se tomó conocimiento acerca de las principales problemáticas que presentaba la comunidad. Desde allí se planteó como objetivo general; promover el proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, y como objetivos particulares:

- Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol, durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

A continuación, en función de lo expuesto, se procederá al desarrollo y profundización de aspectos teóricos relevantes para la comprensión del presente Trabajo Integrador Final.

1.1 **Psicología Social**

La Psicología Social se constituye como un campo disciplinar enfocado en la comprensión de los procesos mediante los cuales los sujetos se configuran en interacción con su contexto sociocultural. La misma aporta herramientas teóricas y conceptuales para el análisis de las dinámicas vinculares, los procesos de socialización y la internalización de valores, normas y modelos culturales que inciden en la subjetividad y el comportamiento de individuos y colectivos. A continuación, se profundiza en las definiciones teóricas de mencionada disciplina.

Young (1974, como se citó en Gómez, 2022) define a la psicología social como aquella que estudia la interacción recíproca entre las personas y los efectos que esta interacción ejerce sobre los pensamientos, sentimientos, emociones y hábitos del individuo. La misma tiene sus raíces en la psicología y la sociología, pero la historia, la ciencia política, la economía y la filosofía han contribuido mucho al estudio de la interacción humana (…) y el modo en que operan en el individuo las ideas, actitudes y valores de un grupo dado.

De acuerdo con Gómez (2022) la psicología social enfoca las maneras como las personas asimilan y expresan los elementos culturales del entorno del que forman parte; es decir, cómo asimilan y expresan lo social. Por ende, puede afirmarse que la psicología social tiene por objeto de estudio la impregnación y expresión de las dimensiones culturales en la estructura cognitivo/afectiva de individuos y colectivos, y su consecuente comportamiento.

Asimismo, según Buceta (1979, como se citó en Gómez, 2022) la psicología social aparece como necesidad de afrontar los problemas que llevan implícitos la relación entre el individuo y sociedad o entre lo individual y lo social como algunos prefieren denominarla (...) No se ocupa sólo de los mecanismos de la motivación del aprendizaje y la adaptación del individuo; tampoco estudia aisladamente los mecanismos de interacción social, sino el modo en que operan

en el individuo las ideas, actitudes y valores de un grupo dado (...) Es ante todo Psicología porque su campo implica el conocimiento del comportamiento pero es social porque estudia este comportamiento en situaciones y circunstancias sociales.

En definitiva, aquello que emplaza la psicología social como su objeto de estudio son los aspectos psicosociales, es decir, cómo en las dimensiones cognitivo/ afectivas –y en el comportamiento- son introyectadas y se expresan, los elementos de la Cultura y los componentes de lo social, tanto en individuos como en colectivos (Gómez, 2022).

En síntesis, la Psicología Social tiene por objeto de estudio los procesos psicosociales que emergen de la interacción entre el individuo y la sociedad, poniendo el acento en la forma en que los elementos culturales y sociales son incorporados en las dimensiones cognitivo-afectivas y conductuales. A partir de este enfoque, resulta posible comprender cómo las ideas, actitudes y valores de un grupo social influyen en la construcción subjetiva y en las prácticas cotidianas, lo que habilita una lectura integral de las problemáticas comunitarias y fundamenta el rol del psicólogo en la promoción de procesos de participación, autonomía y transformación social. A continuación, se profundizará en la definición y función de la Psicología Social Comunitaria.

1.1.1 Psicología Social Comunitaria

La Psicología Social Comunitaria se configura como un campo teórico-práctico de la psicología orientado a comprender e intervenir sobre los procesos psicosociales que se desarrollan en el seno de las comunidades, poniendo el acento en la participación activa de los sujetos y en la transformación social. La misma es relativamente actual y surge como respuesta a las limitaciones de los modelos tradicionales centrados en el individuo, proponiendo un abordaje que articula lo psicológico y lo social desde una perspectiva situada, contextual y

participativa. En este marco, la comunidad no es concebida únicamente como escenario de intervención, sino como protagonista del cambio, y el psicólogo asume un rol indirecto, orientado a facilitar, potenciar y acompañar procesos de organización, empoderamiento y desarrollo humano integral.

El desarrollo conceptual que se presenta a continuación se sustenta en la sistematización teórica, realizada por Sánchez (2020), quien organiza los fundamentos, objetivos y principios operativos de la Psicología Comunitaria desde una perspectiva integradora.

Montero (1989, como se citó en Sánchez, 2020) define a la Psicología Social Comunitaria como “el estudio de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder de los individuos sobre su ambiente individual y social para solucionar problemas que los aquejan y lograr cambios ambientales y en la estructura social.”

Por su parte, Gois (1993, como se citó en Sánchez, 2020) la define de la siguiente manera “Área de la Psicología Social que estudia la actividad psíquica resultante de la forma de vida de la comunidad, las relaciones y representaciones, identidad, conciencia y pertenencia de los individuos; busca desarrollar la conciencia de esos como sujetos históricos y comunitarios a través de un esfuerzo multidisciplinar de organización y desarrollo de los grupos y la comunidad”.

En definitiva, “La Psicología Comunitaria es un campo práctico-teórico que busca la mejora global y equilibrada de las personas (desarrollo humano integral) a través del cambio “desde abajo” (gestionado por los propios sujetos) que partiendo de la comunidad territorial y psicosocial genera poder personal, y en que el psicólogo desempeña un papel indirecto de catalizador de esfuerzos o activador social” (Sánchez, 2020).

Por ende, desde esta perspectiva, los temas o asuntos de interés centrales de la Psicología Comunitaria son: el cambio social “desde abajo” (cambio social

participativo o, como lo he llamado, psicosocial) y el desarrollo humano integral. Simplificando, el cambio social es la parte comunitaria o social de dicha disciplina, y el desarrollo humano la parte psicológica; mientras que la participación es el puente psicosocial entre ambos. Otros asuntos y procesos de interés teórico e interventivo son: la intervención social, la dinamización o activación social, la participación, el desarrollo comunitario, el empoderamiento (el poder personal), el poder social, y los problemas sociales.

El fin de la Psicología Comunitaria es, entonces, promover racionalmente el cambio social participativo para conseguir el desarrollo humano integral. El enriquecimiento personal, la potenciación o capacitación de las personas, la "producción" de seres humanos más saludables, o de “sujetos históricos” conscientes, son otras propuestas de metas alternativas al desarrollo humano. También podemos pensar que esta disciplina persigue aportar medios y alternativas sociales para que la gente (situada en cualquier punto del continuo disfunción-funcionamiento pleno) pueda controlar -o ser dueña de su propia vida, eligiendo qué hacer de ella; que trata de añadir, en pocas palabras, "grados de libertad" social a la autodeterminación de las personas.

Por otro lado, dicho autor plantea ciertos conceptos y principios teóricos y operativos básicos de campo de la Psicología Social Comunitaria, que se describen a continuación:

- Comunidad personal: A la Psicología Comunitaria le interesan las personas, pero no en lo que tienen de único, individual o diferente, sino en lo que les es común o compartido, comunitario, tanto en la vertiente negativa o problemática (sentimientos de impotencia, marginación, pobreza, etc.) como en la positiva (deseo de mejorar, solidaridad y relaciones, intereses compartidos, cultura, espacios sociales comunes, etc.). (…) Los elementos compartidos, la comunidad personal, serán el punto de partida de la intervención comunitaria, que será tanto más viable y promisoria cuantas más cosas (simbólicas y materiales) compartan -o

estén dispuestas a compartir- las personas. - Comportamiento: No le interesa la conducta humana per se (en relación a determinantes internos, psicológicos), ni tampoco los sistemas a sociales como tales (como agregados despersonalizados), sino el comportamiento humano en relación a esos sistemas o agrupaciones sociales de que las personas son a la vez parte y actor: instituciones sociales, organizaciones funcionales, grupos de amigos e iguales, equipos de trabajo, asociaciones voluntarias, etc.

- Proceso: Independientemente de la meta perseguida en esta área es fundamental el cómo se busca, el proceso seguido y la metodología usada para alcanzar esa meta. Que la comunidad sea parte activa de los cambios, implica reconocer a personas y colectivos el carácter de sujetos agentes. (…) Asumir la cualidad de sujetos agentes (no meros receptores pasivos) de las personas implica, por un lado, reconocerles una capacidad potencial de activación social -de llegar a ser socialmente activos- que el psicólogo comunitario ayuda a hacer efectiva, y, por otro, que la participación es un ingrediente imprescindible de la metodología interventiva.
- Papel básico: activador social (mediador, educador, consultor...). Si la activación psicosocial es un contenido importante de la actuación comunitaria dinamizar, concienciar o activar serán funciones medulares en ella. Sin embargo, y según las demandas de la situación, otras 5 funciones pueden ser igualmente precisas y definitorias del papel psicológico-comunitario que no es unidimensional ni homogéneo. En situaciones de conflicto el papel central no será activador, sino, al contrario, desactivador y mediador; en muchos otros casos puede ser indicado hacer de educador, analista y evaluador, consultor, abogado social, organizador o agente partidistas o, muchas veces, habrá que combinar varias de esas funciones.

En síntesis, la Psicología Social Comunitaria tiene como finalidad promover el cambio social participativo como vía para el desarrollo humano integral. Desde esta perspectiva, el rol del psicólogo comunitario se define por su carácter flexible y contextual, priorizando la función de activador social, aunque integrando otras funciones como mediador, educador, consultor o evaluador, según las demandas de cada situación. De este modo, la disciplina busca ampliar los grados de autodeterminación y libertad social de las personas, promoviendo sujetos activos, críticos y conscientes de su capacidad de incidir sobre su propia realidad.

1.1.2 Rol del psicólogo socio comunitario

El abordaje psicológico de las comunidades como escenarios de desarrollo humano ha adquirido una relevancia creciente en los últimos años, en tanto permite comprender los procesos subjetivos, vinculares y organizativos que se configuran en contextos sociales, políticos y culturales específicos. Desde la Psicología Social Comunitaria, el foco se desplaza del individuo aislado hacia la interacción entre sujetos, grupos y estructuras sociales, reconociendo que el bienestar individual y colectivo se construye a partir de dinámicas relacionales, modos de vida y prácticas comunitarias. En este marco, el rol del psicólogo comunitario se orienta a la comprensión e intervención sobre dichas dinámicas, promoviendo procesos de integración social, participación activa y transformación de la realidad compartida.

El desarrollo conceptual que se presenta a continuación se sustenta en la revisión teórica realizada por Morales (2020), quien integra aportes de distintos autores para caracterizar el rol del psicólogo socio comunitario.

El trabajo con las comunidades como escenarios de desarrollo ha tomado en los últimos años especial importancia, motivado entre otras razones a las diversas relaciones que se dan a nivel social, político y cultural, de las cuales depende el crecimiento personal y colectivo; comprender e intervenir en estas dimensiones

corresponde, en parte, a las funciones del psicólogo comunitario, para quien los modos de vida, la organización social, los vínculos intrapersonales y familiares así como la cohesión de esfuerzos en torno a propósitos comunes representan procesos a partir de los cuales emergen principios básicos de convivencia y desarrollo humano, a los que se asumen como requerimientos para consolidar las libertades individuales, potenciar el bienestar integral y la calidad de vida (Sabino, 2004, como se citó en Morales, 2020).

El psicólogo comunitario dentro de sus atribuciones profesionales tiene la función de posibilitar la integración social, incrementar el sentido de comunidad y operar estratégicamente en el proceso de reconstruir y restablecer el orden alterado por la emergencia de situaciones conflictivas tales como: la corrupción, violencia, ruptura de las convenciones sociales y de las normas éticas y morales (Morales, 2020).

Por otro lado, de las aportaciones de González y Oliveras (2014, como se citó en Morales, 2020) se pueden inferir una serie de características del trabajo que debe desempeñar el psicólogo en el escenario comunitario, entre las que destacan:

1. Se debe mover en una constante dualidad entre lo innovador y lo sistemático en su modo de proceder.

2. Habilidad para generar nuevas propuestas en las que organice, sistematice y operativice las ideas de todos los actores comunitarios.

3. Manejar estratégicamente el trabajo grupal y la asignación de funciones individuales para el logro efectivo de objetivos.

4. Promover el liderazgo para resolver las incongruencias y generar relaciones consistentes, la toma de decisiones directas y la participación en los procesos de cambio.

Bisquerra (2009, como se citó en Morales, 2020) y Montero (2004, como se citó en Morales, 2020) agregan que el psicólogo como agente de transformación

cuenta con el manejo de estrategias para motivar los cambios necesarios tanto en el nivel grupal como individual, al posibilitar que los actores del escenario comunitario consoliden: hábitos de trabajo, asertividad en la escogencia de alternativas, creatividad e imaginación para explorar nuevas soluciones, uso de la integración grupal, desarrollo de habilidades de liderazgo transformacional y las competencias para tomar decisiones pertinentes que deriven en procesos de negociación oportunos. En otras palabras, se trata de integrar al sujeto en la transformación de su propia realidad y en la resolución de situaciones conflictivas, que demandan el encuentro entre los intereses propios y las necesidades de su entorno.

La perspectiva humanista de la psicología ha planteado que el desarrollo del ser humano y la búsqueda recurrente de su bienestar, corresponden a propósitos que deben integrarse en todo proceso de transformación social, para los que se deben formar actitudes sensibles al logro de proyectos de vida personal, en los que se inste a la autorrealización, al cambio de percepción sobre los obstáculos y al desarrollo de competencias (sociales y emocionales) que impulsen a la formulación de oportunidades en las que afloren iniciativas innovadoras y proyectos colectivos (Maslow et al., 2007, como se citó en Morales, 2020). Frente a este desafío, el psicólogo debe promover la flexibilidad de pensamiento para afrontar las demandas con creatividad y desde una actitud proactiva que apunte al logro de objetivos ambiciosos, y a la resolución de problemas a través del despliegue de sus potencialidades y de las competencias, para mejorar su estatus social.

Por ende, siguiendo a mencionado autor el trabajo del psicólogo con las comunidades no debe dejar a un lado el desarrollo de la conciencia histórica de sus individuos, pero tampoco la posibilidad de proyectarse en función de sus competencias personales. Esto se refiere a la necesidad de generar experiencias en las que el sujeto valiéndose de su capacidad para razonar se haga consciente de su propio rol social y del compromiso con sus semejantes, como condiciones

para trascender del individualismo a la inserción efectiva en la resolución y abordaje de los problemas que aquejan su convivencia. Esto implica lograr niveles de empatía y solidaridad, así como el respeto a las diferencias individuales y el reconocimiento del otro, a quien se entiende como agente vital para la coconstrucción de la sociedad

En síntesis, el rol del psicólogo comunitario se define por su función como agente de transformación social, comprometido con la promoción del bienestar integral, la calidad de vida y el fortalecimiento del tejido comunitario. A través de estrategias orientadas a la participación, el liderazgo, la cohesión grupal y el desarrollo de competencias personales y sociales, el psicólogo contribuye a que los sujetos se reconozcan como protagonistas de su propia realidad y corresponsables en la construcción de escenarios colectivos más equitativos y democráticos. De este modo, la intervención comunitaria se configura como un proceso que integra la dimensión histórica, la proyección de proyectos de vida y la promoción de la salud, constituyéndose en un eje fundamental para el diseño de acciones preventivas y de intervención social de amplio impacto.

En el siguiente apartado se conceptualiza el concepto de promoción de la salud, como una de las actividades principales y fundamentales que lleva a cabo el psicólogo social comunitario.

1.2 Promoción de la salud

La salud mental constituye un concepto central dentro del campo de la salud, cuya comprensión ha evolucionado desde modelos centrados exclusivamente en la enfermedad hacia perspectivas integrales que consideran el bienestar psicológico, social y comunitario. En este sentido, las definiciones propuestas por la Organización Mundial de la Salud han permitido ampliar el enfoque tradicional, al concebir la salud mental como un estado dinámico de bienestar que habilita a los individuos a reconocer sus capacidades, afrontar las exigencias cotidianas y participar activamente en la vida social. No obstante, pese a estos

avances conceptuales, en la práctica persiste una marcada hegemonía de los modelos asistenciales y biomédicos, lo que ha impulsado el desarrollo de enfoques alternativos orientados a la promoción de la salud mental y al fortalecimiento de los recursos personales y comunitarios.

La salud mental es un término fundamentalmente ligado al concepto de salud, el cual se define por parte de la OMS (1946, como se citó en Vargas, 2015) en su carta fundacional, de la siguiente forma: *"*La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*"*. Esta definición se ha anudado de manera significativa a la de salud mental, cuando, la OMS declaró un año después que no existe salud sin salud mental y la definió de la siguiente forma: "La salud mental no es sólo la ausencia de trastornos mentales. Se define como un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad."

Lluch (2002, como se citó en Vargas, 2015) afirma que, en la práctica, la salud mental está subordinada a la enfermedad mental, los modelos de salud asistenciales, más que promocionar la salud mental lo que hacen es tratar de curar la enfermedad mental, es por esto que existen hospitales mentales, en los cuales el modelo es curar o tratar una enfermedad, pero no se evidencian centros de salud mental, que promocionen las buenas prácticas o higiene mental. Sin embargo, pese a esta subordinación evidente de un concepto sobre otro, diferentes enfoques disciplinarios y teóricos han tratado de aportar un poco para ayudar a sopesar ese desequilibrio, una de estas estrategias es el trabajo comunitario que promueve el autocuidado, dotando al individuo con todas las capacidades y potencialidades necesarias para no depender de las agendas asistenciales de los gobiernos para encontrar el equilibrio imperioso para lograr la salud mental.

De esta manera lo que pretenden estos modelos de promoción es hacer frente al viejo modelo biomédico donde la salud es un agente externo a las personas, es decir, que la solución o cura está en otra persona, nunca en ellos mismos, estos modelos giran por completo esta visión, dándole al individuo toda la responsabilidad por su salud y su bienestar, razón por lo cual trata de dotarlo de capacidades para que lo haga efectivamente (Vargas, 2015).

En este caso, la precursora de este cambio de modelo, fue la reconocida carta de Ottawa para la promoción de la salud, dictada en la primera Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud (1986, como se citó en Vargas, 2015), donde se la definió de la siguiente forma: “consiste en proporcionar a los pueblos los medios necesarios para mejorar su salud y ejercer un mayor control sobre la misma. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente”. Asimismo, años más tarde la OMS (2004, como se citó en Vargas, 2015) define el concepto de promoción de la salud mental de la siguiente manera: “La promoción de la salud mental consiste en acciones que creen entornos y condiciones de vida que propicien la salud mental y permitan a las personas adoptar y mantener modos de vida saludables".

Como conclusión, siguiendo a Vargas (2015), la salud mental no es solo la ausencia de enfermedades, sino un equilibrio de los estados de ánimo tanto positivos como negativos, los cuales le dan forma a nuestras respuestas al entorno en el que nos desenvolvemos, razón por la cual, la promoción de salud mental no debe estar evaluada mediante indicadores de ausencia de la enfermedad, sino mediante la construcción de indicadores de salud mental, aspecto en el cual la salud mental positiva hace su aparición. Del mismo modo está relacionada la importancia de la investigación en el ámbito de la promoción, debido a que es necesario entender el contexto en cual se va a promocionar la salud mental y su dinámica cambiante.

En síntesis, la salud mental no puede reducirse a la ausencia de trastornos, sino que implica un equilibrio dinámico entre dimensiones emocionales, psicológicas y sociales, estrechamente vinculadas al contexto en el que se inscribe el sujeto. Desde esta perspectiva, la promoción de la salud mental se orienta a generar condiciones y entornos que favorezcan el bienestar, el autocuidado y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas, superando la lógica del modelo biomédico tradicional. Asimismo, se destaca la necesidad de construir indicadores positivos de salud mental y de profundizar la investigación contextualizada, como herramientas fundamentales para diseñar intervenciones pertinentes y eficaces. Este encuadre resulta especialmente relevante al abordar etapas vitales sensibles, como la adolescencia, cuyas particularidades demandan un análisis específico.

A continuación, se procede a profundizar acerca de la adolescencia y sus particularidades.

1.3 Adolescencia

La adolescencia es una construcción histórica, social y psicológica cuya conceptualización ha variado a lo largo del tiempo en función de los contextos culturales y de los marcos teóricos desde los cuales se la ha abordado. Lejos de constituir una etapa universal e inmutable, su emergencia se vincula a transformaciones sociales específicas y a la progresiva institucionalización de la escolaridad y la postergación del ingreso al mundo adulto. Desde la psicología evolutiva y las ciencias sociales, distintos enfoques han intentado explicar sus características, tensiones y procesos, destacando tanto los cambios intrapsíquicos y cognitivos como las exigencias sociales y relacionales que atraviesan al sujeto adolescente.

Enrique Martín Criado (2005, como se citó en Lahore, 2025) expresa que la adolescencia tiene su origen en los vástagos de la burguesía y de las clases

medias que acudían a la enseñanza secundaria y que a los 14 o 16 años seguían viviendo en un mundo apartado de los rigores del trabajo y de la vida adulta. Estos adolescentes, a diferencia de sus contemporáneos obreros o de las clases altas, vivían como «escolares», vigilados y apartados de las responsabilidades adultas. Más allá de esto, se puede afirmar que la adolescencia se constituye como tal, dentro de la psicología evolutiva, recién a finales del siglo XIX y con mayor fuerza a principios del siglo XX, bajo la influencia del psicólogo norteamericano Stanley Hall.

Delval (1998, como se citó en Lahore, 2025) considera que, si bien las concepciones sobre la adolescencia son muy variadas, estas pueden sintetizarse en tres grandes perspectivas: la posición psicoanalítica, la teoría sociológica y la teoría de Piaget. El psicoanálisis entiende a la misma como “el resultado del desarrollo de las pulsiones que se producen en la pubertad y que modifican el equilibrio psíquico, lo que produce una vulnerabilidad de la personalidad». De acuerdo con el filósofo español, además, hay un despertar de la sexualidad, se modifican los lazos con los padres estableciéndose nuevas relaciones fuera de la familia, y adquiere gran importancia la formación de la identidad. Para la teoría sociológica, según Deval, la adolescencia sería «el resultado de tensiones y presiones que vienen de la sociedad». El sujeto debe terminar de socializarse, incorporando valores y creencias de la sociedad, así como adoptar determinados papeles sociales. Asumir estos papeles puede ser conflictivo, porque existen mayores exigencias y expectativas desde el mundo adulto, lo cual puede llegar a ser insoportable para el sujeto adolescente. En este caso, la adolescencia es atribuida fundamentalmente a causas sociales exteriores. Finalmente, este autor expresa que, conforme a la teoría de Piaget, en la adolescencia «se producen importantes cambios en el pensamiento que van unidos a modificaciones en la posición social» (Delval, 1998, como se citó en Lahore, 2025).

Por otro lado, teniendo en cuenta que la adolescencia se desarrolla a través de un proceso, se puede esquematizar el mismo en tres etapas que se solapan entre sí:

- Adolescencia inicial. Abarca aproximadamente desde los 10 a los 13 años, y se caracteriza fundamentalmente por los cambios puberales.
- Adolescencia media: Comprende de los 14 a los 17 años y se caracteriza, sobre todo, por conflictos familiares, debido a la relevancia que adquiere el grupo; es en esta época, cuando pueden iniciarse con más probabilidad las conductas de riesgo.
- Adolescencia tardía. Abarca desde los 18 hasta los 21 años y se caracteriza por la reaceptación de los valores paternos y por la asunción de tareas y responsabilidades propias de la madurez (Güemes et al, 2017)

El desarrollo durante la adolescencia implica cambios y transformaciones en los aspectos físico, psicológico y sociales. Dentro de los aspectos psicosociales, siguiendo a Güemes et al. (2017) los objetivos a conseguir durante la adolescencia son: adquirir la independencia, la aceptación de la imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr la identidad.

En cuanto a la adquisición de la independencia del medio familiar durante la fase temprana de la adolescencia, existe un menor interés en las actividades paternas y un mayor recelo a la hora de aceptar sus consejos o críticas. Se produce un vacío emocional que puede crear problemas de comportamiento, en ocasiones, manifestado por una disminución del rendimiento escolar. El comportamiento y el humor son inestables. En la adolescencia media, aumentan los conflictos con los padres y se dedica más tiempo a los amigos. Al final de la adolescencia, el joven se integra de nuevo en la familia y es capaz de apreciar mejor los consejos y los valores de sus padres.

Por otra parte, en cuanto a la relación con amigos y el establecimiento de las parejas, ocurre lo siguiente. En la fase temprana de la adolescencia, existe un

gran interés por los amigos del propio sexo, cuyas opiniones adquieren gran relevancia, en detrimento de las de los padres. Esto puede suponer un estímulo positivo (interés por el deporte, lectura...) o negativo (alcohol, drogas...). En la adolescencia media, es muy poderoso el papel de los amigos. Se produce una intensa integración del adolescente en la subcultura de los amigos, de conformidad con sus valores, reglas y forma de vestir, en un intento de separarse más de la familia. También, se produce una integración creciente en relaciones heterosexuales y en clubes (deporte, pandillas...). En la fase tardía de la adolescencia, el grupo va perdiendo interés. Hay menos exploración y experimentación, y se emplea más tiempo en establecer relaciones íntimas; se forman las parejas.

Por último, como objetivo fundamental se encuentra el establecimiento de una identidad sexual, vocacional, moral y del yo. En la fase precoz, al mismo tiempo que se producen cambios físicos rápidos, empieza a mejorar la capacidad cognitiva del adolescente, que evoluciona desde el pensamiento concreto al pensamiento abstracto flexible, lo que da lugar a un creciente autointerés y fantasías. Se establecen objetivos vocacionales irreales o ideales (por ejemplo, convertirse en estrella del rock, modelo, piloto...). Tiene una mayor necesidad de intimidad (escribir su diario), emergen los sentimientos sexuales, existe una falta de control de impulsos que puede derivar en desafío a la autoridad y un comportamiento arriesgado. En la adolescencia media, van aumentando la capacidad intelectual y la creatividad, y amplían el ámbito de los sentimientos, con una nueva capacidad para examinar los sentimientos de los demás. Tienen menos aspiraciones idealistas (notan sus limitaciones y pueden sentir baja autoestima y depresión). También aparecen los sentimientos de omnipotencia e inmortalidad, que pueden llevar al adolescente a conductas arriesgadas (accidentes, drogadicción, embarazos, infecciones de transmisión sexual, suicidios...). En la adolescencia tardía, el pensamiento ya es abstracto y con proyección de futuro, y se establecen unos objetivos vocacionales prácticos y

realistas. Se delimitan los valores morales, religiosos y sexuales, y se establece la capacidad para comprometerse y establecer límites. Se produce la independencia económica.

En definitiva, el carácter fundamental de la adolescencia, es la inserción en la sociedad adulta, lo cual explica que las características de la adolescencia queden condicionadas por el ambiente social en el que se produce. Si bien el sujeto se inserta en esa sociedad, tiende a modificarla elaborando proyectos de vida producto de su razonamiento. Desde este enfoque, la adolescencia se produce por una interacción entre factores sociales e individuales, cuyas particularidades y desafíos adquieren nuevas formas en el contexto contemporáneo, aspecto que será abordado en el apartado siguiente.

1.3.1 Adolescencia en el contexto actual

La adolescencia contemporánea se desarrolla en un contexto sociocultural atravesado por transformaciones profundas que impactan directamente en los modos de subjetivación. Los cambios en los ideales sociales, el debilitamiento de las instituciones tradicionales y la primacía de valores como el individualismo, la eficiencia y la imagen configuran un escenario de alta exigencia y escaso sostén simbólico. En este marco, los adolescentes se enfrentan a dificultades crecientes para construir referencias identificatorias estables y proyectarse hacia el futuro, lo que tensiona los procesos de constitución subjetiva propios de esta etapa vital.

Janín (2016) plantea que el modo en que la adolescencia se manifiesta varía con las épocas, y que en los últimos años se han producido modificaciones en los modelos culturales dominantes que junto a la crisis económica y los cambios políticos han cuestionado los ideales vigentes. El individualismo, la eficiencia y el dinero como fin en sí mismo han pasado a ser valores de nuestra cultura. La idea de progreso ha sido puesta en jaque. Hay un quiebre de redes

identificatorias, sentimientos de inseguridad e impotencia, bombardeo de los medios de comunicación, exceso de mensajes confusos, pérdida del valor de la palabra y un cuestionamiento de la idea de justicia. Asimismo, Michel Houellebecq, en *La posibilidad de una isla* (s.f, como se citó en Janín, 2016), plantea el tema de la inmortalidad y resume bastante bien los ideales de esta época: mantener la juventud y la belleza a toda costa (ser eternamente adolescente), ocupar poder a costa de otros y tratar de no sentir.

Estamos asistiendo a un cambio que afecta sustancialmente los modos de ser y estar en el mundo (Corea et al., 2002, como se citó en Vázquez, 2018). El declive de las instituciones, la imagen como factor determinante en la obtención de logros o su inevitable contrapartida: no ser; y la inmediatez como modalidad, son factores encadenados fundantes de estos cambios.

Frente a este escenario, siguiendo con lo planteado por Janín (2016) aparece gran parte de la patología que vemos en los adolescentes de hoy (deserción escolar, intentos de suicidio, uso de alcohol y drogas, fugas reiteradas, anorexia y bulimia), la cual debe ser pensada en un contexto de falla en la constitución del ideal del yo cultural. Así, uno de los problemas más graves en los adolescentes actuales es la ausencia de proyectos, lo que refleja un vacío interno.

Pensarse en una historia y en relación con un futuro es una tarea complicada e imprescindible. La idea de una debacle, de un no-futuro o de un futuro espantoso, produce una inundación de afectos y fantasmas ligados a lo temido por uno mismo y por las generaciones que lo precedieron.

Y cuando se deja de pensar en términos de futuro, de proyectos, el pasado vuelve, ya no como historia, como relato de sucesos pasados, sino como retorno de lo temido, inundando y aplastando al presente.

En síntesis, las manifestaciones del malestar adolescente en la actualidad no pueden comprenderse de manera aislada, sino en estrecha relación con el contexto cultural y social en el que emergen. La fragilización de los ideales

colectivos, la pérdida de valor de la palabra y la dificultad para inscribirse en proyectos con proyección futura inciden en la construcción del ideal del yo y favorecen la aparición de diversas expresiones psicopatológicas. La imposibilidad de pensarse en una historia y en un porvenir habilita la irrupción de afectos ligados al vacío, la angustia y el desamparo, afectando el presente del sujeto. En este sentido, la construcción de la identidad se presenta como una tarea central y compleja en la adolescencia, constituyéndose en un eje fundamental para comprender las particularidades subjetivas de esta etapa, aspecto que será desarrollado a continuación.

1.3.2 Construcción de la identidad en la adolescencia

La construcción de la identidad constituye un proceso central en la adolescencia, en tanto implica la integración de experiencias, vínculos, valores y roles en un contexto atravesado por cambios constantes. La identidad se configura a partir de la articulación entre dimensiones temporales y espaciales, permitiendo al sujeto reconocerse como el mismo a lo largo del tiempo y en diferentes escenarios sociales. En la actualidad, este proceso se ve profundamente influido por las transformaciones socioculturales y tecnológicas, especialmente por la centralidad de las redes sociales y los entornos digitales, que introducen nuevas modalidades de interacción, reconocimiento y validación, impactando de manera significativa en los procesos identificatorios adolescentes.

Casullo (1994, como se citó en Moreno, 2015) sostiene que la identidad implica la autopercepción constante frente a situaciones de cambio y la integración yoica de comportamientos y sentimientos diversos en relación con los distintos roles que nos tocan. El logro de la identidad supone la posibilidad de sentir que seguimos siendo la misma persona frente a las diversas situaciones que enfrentamos y que exigen de nosotros comportamientos disímiles. (…) Se construye sobre la base de las dimensiones tiempo y espacio. El aspecto temporal hace referencia a las cosas o experiencias que nos pasaron y que pudimos afrontar con mayor o menor eficacia. Lo espacial se vincula

fundamentalmente al entorno sociocultural del cual formamos parte; proporciona la vigencia de determinados valores, creencias, normas y costumbres referidas a cuestiones tales como el trabajo, el sexo, la ética, la familia, la pareja.

Hoy en día, los adolescentes interactúan principalmente a través de las redes sociales y nuevas tecnologías, lo que enriquece sus conexiones, pero también aumenta la presión social, las comparaciones y, hasta, la violencia psicológica y el acoso escolar, ya sea verbal o cibernético. Plataformas como Instagram pueden exacerbar las comparaciones entre pares, llevando a los adolescentes a sentirse insuficientes o ansiosos. Estos medios juegan un rol central en la formación de la identidad, especialmente en los adolescentes. Las representaciones de la diversidad, clases sociales y culturas en los medios influyen en las percepciones que los adolescentes tienen de sí mismos y de los demás. Pueden internalizar estereotipos, como los estándares de belleza promovidos por influencers o ideales de éxito que no corresponden a la realidad, lo que puede llevar a problemas de conflictos internos, de autoestima, violencia y repliegue, especialmente si estos valores difieren de los de su familia (Peisajovich, 2025).

En una sociedad donde la inmediatez es valorada, los adolescentes pueden sentir una presión creciente para conformarse a normas a menudo inaccesibles o verse impulsados a crear una identidad moldeada para el público, integrándose en grupos que comparten intereses o valores similares, adoptando estilos o comportamientos que reflejan a su grupo en lugar de a ellos mismos, como un actor en competencia con otros y lleno de insatisfacciones. El entorno familiar también juega un rol crucial en la forma en que un adolescente construye su identidad. Un entorno abierto y acogedor puede favorecer esta exploración sana de sí mismo. Si este entorno se vuelve rígido y limita esa exploración, los conflictos identitarios del adolescente pueden multiplicarse, ya que habrá impedido el proceso dinámico de la construcción de la identidad.

Asimismo, tienen acceso a una cantidad masiva de información instantánea a través de Internet, lo que puede abrumarlos con diferentes saberes o verdades entrelazadas. La autoridad robótica en este mundo virtual ha tomado el lugar de la autoridad parental. La necesidad de validación externa, especialmente en la era de las redes sociales, donde los «me gusta» y las comparticiones se convierten en indicadores de valor personal, exacerbará su angustia con una exposición aumentada a problemas emocionales como la ansiedad, la depresión y la violencia, reforzando su vacío identitario para algunos y su soledad (Peisajovich, 2025).

En síntesis, la construcción de la identidad en la adolescencia se desarrolla en una tensión permanente entre la búsqueda de continuidad del yo y las múltiples exigencias del entorno social, familiar y virtual. La sobreexposición a modelos idealizados, la necesidad de validación externa y el debilitamiento de las figuras tradicionales de autoridad pueden intensificar la angustia y favorecer conflictos identitarios, afectando la autoestima y el bienestar emocional. Al mismo tiempo, el contexto familiar y comunitario puede funcionar como un espacio facilitador u obstaculizador de una exploración identitaria saludable. En este marco, el autoconcepto adquiere un papel fundamental como organizador de la experiencia subjetiva, en tanto contribuye a la construcción de la identidad y a la elaboración de un proyecto de vida durante la adolescencia, aspectos que serán abordados en el apartado siguiente.

1.4 Autoconcepto

El autoconcepto constituye una dimensión central de la subjetividad, en tanto refiere al conjunto de conocimientos, juicios y representaciones que el sujeto construye acerca de sí mismo a lo largo de su desarrollo. Diversos autores coinciden en señalar su carácter cognitivo, multidimensional y dinámico, destacando que no se trata de una entidad innata, sino de una construcción

progresiva que se configura en interacción con el entorno social, cultural y relacional. En la adolescencia, este proceso adquiere particular relevancia, dado que se amplían los dominios de autovaloración y se intensifican las demandas sociales, lo que impacta de manera significativa en la percepción global que el sujeto tiene de sí mismo.

Entre las diversas conceptualizaciones del autoconcepto se destacan en primer lugar la de Monjas et al. (1998, como se citó en Martín et al., 2021) que lo define como el conocimiento que tiene un sujeto sobre sí, como así también, aquellos atributos que utiliza para describirse. Por otro lado, Casullo (1990, como se citó en Martín et al., 2021) lo describe como los juicios que una persona elabora sobre sí. En general, se suele vincular el autoconcepto con el conocimiento de sí mismo desde una perspectiva cognitiva, mientras que la autoestima alude a una dimensión evaluativo-afectiva (García et al., 2014, como se citó en Martín et al., 2021).

Otro autor de relevancia en relación a este concepto es Harter (2008, como se citó en Calero & Molina, 2016) quien define al autoconcepto como los juicios evaluativos sobre los atributos o características conocidas conscientemente por el individuo a través del lenguaje y que se encuentran diferenciadas en dominios discretos que varían según la etapa. Dicha autora plantea que los dominios varían en función de la etapa en el ciclo vital por la que atraviesa el sujeto. En este sentido, no sólo aumentan en número conforme se avanza en la diferenciación del autoconcepto, sino que también cambia su contenido en la medida en que el individuo entabla nuevas relaciones y roles, y nuevas áreas vitales cobran importancia. Así, en la adolescencia son ocho los dominios específicos del autoconcepto: competencias académicas, aceptación social, competencias deportivas, apariencia física, comportamiento, atractivo amoroso, amistad íntima, y competencias laborales. Los cinco primeros dominios coinciden con los dominios del autoconcepto en la infancia media. Los últimos tres, son los que se desarrollan en la adolescencia.

De esta forma se infiere que las personas no nacen con un autoconcepto, sino que lo construyen en interacción con las personas importantes de su entorno y hay una miríada de factores sociales implicados en su formación (Owens, 2006, como se citó en Calero & Molina, 2016). El autoconcepto es un producto social en, por lo menos, tres formas. En primer lugar, las personas se definen a sí mismas por lo que es relevante para su época y lugar. Por otra parte, las personas se sienten mejor sobre sí mismas y más capaces de lograr sus objetivos en contextos que proveen un sentido de importancia respecto del self. En tercer lugar, los aspectos del self que importan en un momento están determinados por lo que es importante en ese contexto (Oyserman et al., 2012, como se citó en Calero & Molina, 2016). En tanto el autoconcepto es una construcción social, las experiencias de socialización van a determinar el contenido y valencia de las autopercepciones. Al mismo tiempo que se internalizan las opiniones de los otros significativos, se internalizan los valores y estándares de la sociedad general (Harter et al., 2012, como se citó en Calero & Molina, 2016). A partir de los comportamientos que refuerzan los padres, la cultura imprime sus modelos de conducta. Por este motivo la forma en que los individuos se perciben es fuertemente influenciada por los valores y expectativas del medio cultural en el que se encuentran inmersos (Harter, 1999, como se citó en Calero & Molina, 2016). Debido a estas razones es de suma importancia tener en cuenta los factores culturales para el estudio y evaluación del autoconcepto.

Por otro lado, siguiendo con una perspectiva multidimensional, Shavelson et al. (1976, como se citó en Martín et al., 2021) plantean que los sujetos cuentan con una autopercepción global de sí mismos, pero también con diferentes autovaloraciones específicas. Consideran que la percepción que un sujeto tiene de sí mismo está basada en experiencias con otros dentro de un entorno. A medida que el sujeto crece aumentan los dominios del autoconcepto (Harter, 2012, como se citó en Martín et al., 2021). Según lo planteado, cada sujeto tendrá un autoconcepto global. Éste será positivo cuando en la mayoría de los

dominios específicos la valoración sea alta, aunque en alguna dimensión su valoración pueda ser menor (Aróstegui et al., 2013, como se citó en Martín et al., 2021).

Por último, es necesario destacar, tal como afirma Campbell (1990, como se citó en Moreno et al., 2015) que el papel fundamental del autoconcepto es la regulación de la conducta, ya que sirve como guía de la misma y capacita a las personas para asumir los diferentes roles a lo largo de la vida, más que un desencadenante de la conducta es un filtro que controla y decide la dirección de la conducta. El autoconcepto provee al individuo un marco para la interpretación de la información autorreferente (Markus et al.,1987, como se citó en Moreno et al., 2015). Además, se pueden diferenciar varias funciones específicas del autoconcepto entre las que se destacan las siguientes:

1. Proveer al individuo de un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio.
2. Desempeñar un rol integrador y organizador de las experiencias relevantes del individuo.
3. Regular los afectos.
4. Ser fuente de motivación y estímulo para la conducta

En síntesis, el autoconcepto puede comprenderse como una construcción social y multidimensional que organiza la experiencia subjetiva, regula la conducta y otorga continuidad e integración al yo a lo largo del tiempo. Las autopercepciones globales y específicas se conforman a partir de las experiencias de socialización y de la internalización de valores, normas y expectativas culturales, influyendo de manera directa en la motivación, la regulación afectiva y la capacidad del sujeto para asumir distintos roles. En este sentido, un autoconcepto suficientemente integrado y positivo se constituye como un pilar fundamental para la elaboración de un proyecto de vida singular, coherente y con sentido, aspecto que será desarrollado en el apartado siguiente.

1.5 Proyecto de vida

El proyecto de vida se configura como un eje organizador fundamental de la experiencia subjetiva, en tanto otorga orientación, sentido y coherencia a las decisiones y acciones del individuo a lo largo de su desarrollo. Durante la adolescencia, su construcción adquiere especial relevancia, ya que se vincula estrechamente con los procesos de búsqueda identitaria, el reconocimiento de las propias capacidades y la proyección hacia el futuro. Lejos de tratarse de una elaboración individual aislada, el proyecto de vida se construye en interacción con el entorno sociocultural, familiar, educativo y comunitario, actuando estos como mediadores significativos que influyen en las oportunidades, expectativas y significados que el adolescente atribuye a su trayectoria vital.

"El proyecto de vida es la orientación y el sentido que la persona le da a su vida; este se teje en el conjunto de relaciones socio-culturales e interacciones con los otros cercanos, como mediadores significativos" (D'Angelo et al., 2008, como se citó en Díaz et al., 2020). Por lo que es de vital importancia que los adolescentes desarrollen un proyecto de vida, que les permita actuar de manera consciente y responsable, no solo en la toma de decisiones trascendentales para su vida, sino en la identificación de sus fortalezas y debilidades.

Para Pineda et al. (2010, como se citó en Díaz et al., 2020), confeccionar un plan de vida a futuro se constituye en un factor protector ante situaciones de riesgo, pues se busca que el adolescente proyecte metas orientadas a lograr su bienestar social. En este sentido, la escuela y la familia son espacios propicios para generar capacidades, habilidades y valores en los niños, niñas y adolescentes, que les permitan tomar decisiones adecuadas frente a lo que ofrece un entorno, muchas veces amenazante y riesgoso para quienes están en proceso de formación y en búsqueda de su propia identidad (Díaz et al., 2020).

Por otro lado, siguiendo a Vargas et al. (2005, como se citó en Díaz et al., 2020) elaborar un plan estratégico proyectando el desarrollo de la propia existencia no

es una tarea fácil, ya que requiere de voluntad, dedicación, autonomía y responsabilidad de quien lo hace, para emprender el recorrido hacia la meta anhelada. Es una tarea que según Castañeda et al. (2011, como se citó en Díaz et al., 2020), puede estar rodeada de obstáculos, conducentes a estados tensionales, los cuales muchas veces vienen acompañados de indecisión e incertidumbre. Esto último se observa en situaciones de crisis social, donde la incertidumbre y variabilidad en el curso de los acontecimientos, la frustración objetiva de expectativas y metas sociales, el deterioro de las condiciones de vida, pueden producir conmociones y revaloraciones importantes de los proyectos de vida individuales y colectivos. De esta manera, un adolescente en riesgo de exclusión social tendrá menos posibilidades de elaborar un proyecto de vida enfocado al crecimiento personal, social, afectivo y laboral que un adolescente que no esté en situación de riesgo (Parrilla et al., 2010, como se citó en Garcés et al., 2020). Un adolescente en una situación de vulnerabilidad social debe asumir con resiliencia dos factores: 1) los cambios propios de la adolescencia y 2) su situación de desventaja social. Cuando la vida se desarrolla en un contexto inapropiado y de exclusión deben buscarse estrategias de supervivencia.

Lo anterior implica que el diseño y estructuración de un proyecto de vida, requiere de una serie de componentes o elementos esenciales que, de manera natural y espontánea, son difíciles de conseguir. Pues no es algo fortuito, sino que requiere de aspectos como la motivación, determinación y significancia de sí y de la proyección de vida, que tengan los individuos, pero, también requieren de la participación directa o indirecta de agentes externos que los acompañen y orienten en el proceso de construcción (Di-Colloredo et al., 2007, como se citó en Díaz et al., 2020) (Parga et al., 2016, como se citó en Díaz et al.,2020).

Además, según Parrilla et al. (2010, como se citó en Garcés et al., 2020), un joven para afrontar su proyecto vital y tomar decisiones vocacionales correctas debe: a) conocer e identificar todas sus cualidades y motivaciones, b) ser consciente de sus aptitudes y actitudes, y c) identificar su personalidad. Todos

estos elementos interfieren tanto en la adquisición de habilidades sociales como en el desarrollo emocional y madurativo de las personas.

Covey (2012, como se citó en Díaz et al., 2020), afirma que el ser humano al desarrollar su proyecto de vida, tiene la posibilidad de cambiar sus hábitos. Entre tales hábitos, destaca: el autocontrol, el autoconcepto, la disciplina, el sentido de responsabilidad y de autonomía. Para García et al. (2017, como se citó en Diaz et al., 2020), cuando se adquieren responsabilidades de la vida adulta, algunos adolescentes desarrollan mayor compromiso, autoconfianza y empoderamiento, al actuar con autonomía en la construcción de su proyecto de vida, lo que los lleva a visionarse con futuro y a proyectarse para lograr las metas propuestas. En sentido contrario, la ausencia de aspiraciones y expectativas ancladas a un proyecto de vida, reflejadas en un modo de ser, pensar y actuar, muchas veces van en detrimento de la calidad de vida del adolescente (Tierno, 2018, como se citó en Díaz et al., 2020).

Por último, es necesario destacar que el proyecto de vida se construye sincrónicamente en múltiples escenarios vitales, lo que determina su carácter trasversal y multidimensional, que abarca diferentes áreas y dimensiones de la vida (García et al., 2017, como se citó en Díaz et al., 2020), por lo que el trabajo que se realice en torno a su construcción es determinante para el futuro de los niños, niñas y adolescentes. Por ende, el proyecto de vida debe construirse en un ambiente propicio, donde se promueva un proceso de reconocimiento de los recursos propios y los del entorno, donde se identifiquen potencialidades.

En síntesis, la elaboración de un proyecto de vida constituye un proceso complejo, dinámico y multidimensional, que funciona como factor protector frente a situaciones de riesgo y como promotor del bienestar personal y social. Su construcción requiere no solo de recursos internos, como la motivación, la autonomía y el autoconocimiento, sino también del acompañamiento de agentes significativos que faciliten la identificación de potencialidades y el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y vocacionales. En contextos de

vulnerabilidad social, este proceso se ve particularmente tensionado, lo que refuerza la necesidad de intervenciones que generen condiciones de apoyo y fortalecimiento subjetivo. En este sentido, el proyecto de vida se consolida como un elemento central para la salud mental y la inclusión social de los adolescentes, constituyéndose en un aspecto clave a considerar en el diseño de estrategias preventivas y promocionales.

1.6 La escuela como espacio de socialización e intervención psicosocial

La educación ha sido históricamente un fenómeno social de gran relevancia, en tanto facilita la adaptación de los individuos a los contextos socioculturales y, a su vez, contribuye a su transformación. En este sentido, la escuela constituye una institución central dentro de los procesos de socialización, ya que no solo transmite conocimientos, sino también valores, normas y pautas culturales que orientan la vida en sociedad. Asimismo, en el contexto contemporáneo, su papel se amplía al configurarse como un espacio privilegiado para el desarrollo de intervenciones psicosociales destinadas a promover el bienestar, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes.

La función socializadora de la educación se refiere al aprendizaje por parte de las nuevas generaciones de valores, normas, comportamientos y actitudes acordes a la cultura social dominante, dentro de un determinado contexto político y económico. En este proceso, los mecanismos de socialización condicionan las formas de actuar de los jóvenes, facilitando su inserción en la vida social (Vizcaíno, 2010, como se citó en Chávez et al., 2018). Desde esta perspectiva, la educación cumple un rol preservador, estabilizador y regulador de la situación social existente, al transmitir, conservar y consolidar patrones de conducta e ideas socialmente aceptadas, al mismo tiempo que posibilita la creación de nuevos valores para interpretar las realidades emergentes (Díaz, 2008, como se citó en Chávez et al., 2018).

Desde la Psicología Social de la Educación, se ha señalado la necesidad de fortalecer el vínculo entre escuela y sociedad, así como entre aprendizaje y cultura, promoviendo la participación social con potencial transformador (Moral y Ovejero, 2005, como se citó en Chávez et al., 2018). En este marco, la escuela cumple funciones orientadoras, contribuyendo a la construcción de la personalidad y al desarrollo de potencialidades mediante procesos de socialización. Asimismo, desempeña un rol socioafectivo, al regular comportamientos, entrenar en roles sociales, guiar normas de actuación y favorecer la vinculación entre pares.

La relación entre escuela y sociedad condiciona la formación y organización de los grupos educativos, integrados por educadores y educandos. En este sentido, la escuela actúa como una institución condensadora, encargada de reunir y transmitir diversas influencias sociales que recibe el alumnado. Además, cumple una función seleccionadora, al transmitir aquellas influencias que se consideran pertinentes según el contexto histórico y cultural en el que se inserta (Crespillo, 2010, como se citó en Chávez et al., 2018).

Asimismo, la escuela coordina las influencias provenientes de diferentes ámbitos de socialización, como la familia y la comunidad, favoreciendo su articulación. A su vez, desempeña una función amplificadora, al ampliar la experiencia social y cultural de los estudiantes, permitiéndoles acceder a nuevos entornos y perspectivas. Estas funciones evidencian que la educación depende estrechamente del contexto sociocultural en el que se desarrolla, siendo las relaciones entre escuela y sociedad una constante en los análisis sociológicos de la educación.

En el plano internacional, el informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI plantea cuatro pilares fundamentales de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En particular, el aprender a convivir implica el descubrimiento del otro, la búsqueda de objetivos comunes y el abordaje pacífico de los conflictos mediante

el diálogo, reconociendo al ámbito escolar como un espacio clave para el tratamiento educativo de los conflictos y la transformación de situaciones de violencia (Delors, 1993, como se citó en Aguirre et al., 2019).

En la actualidad, la escuela no solo cumple funciones socializadoras, sino que también se configura como un ámbito privilegiado para la intervención psicosocial. La intervención social tiene como finalidad prevenir, corregir o paliar desajustes en la interacción de las personas, promoviendo tanto la autonomía funcional como la integración relacional en redes familiares y comunitarias (Fantova, 2018, como se citó en Aguirre et al., 2019). En este sentido, la escuela constituye un espacio estratégico, debido a su presencia constante en la comunidad y a su capacidad de articulación con diversos actores sociales.

La labor de los equipos psicosociales en los establecimientos educativos resulta fundamental para el desarrollo de intervenciones acordes a las necesidades del contexto social y psicológico de los estudiantes. La presencia de profesionales especializados permite diseñar planes de acción pertinentes, favoreciendo el aprendizaje y el bienestar de la comunidad educativa (Leal, 2005, como se citó en Gatica, 2016). Asimismo, investigaciones han demostrado que incluso pequeñas intervenciones psicosociales pueden generar efectos significativos en los logros educativos a largo plazo, siempre que se consideren las particularidades del contexto escolar y el significado que los estudiantes atribuyen a dichas intervenciones (Yeager y Walton, 2011, como se citó en Gatica, 2016).

Estas intervenciones se fundamentan en una concepción del sujeto como inserto en un contexto sociohistórico y relacional, donde el bienestar depende no solo de factores individuales, sino también de las oportunidades y capacidades que ofrece el entorno. En este marco, las acciones sistematizadas orientadas a generar capacidades buscan mejorar la calidad de vida y favorecer la integración social de los estudiantes, especialmente de aquellos con mayores dificultades

de adaptación (Blanco y Rodríguez-Marín, 2007, como se citó en Gatica, 2016; López, 2013, como se citó en Díez y Muñiz, 2022).

En síntesis, la escuela constituye una institución social fundamental en los procesos de socialización, al transmitir valores, normas y conocimientos que posibilitan la inserción de los individuos en la vida social. Al mismo tiempo, su función se ha ampliado en el contexto contemporáneo, configurándose como un espacio estratégico para la intervención psicosocial orientada a promover el bienestar, la inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo, su doble carácter como ámbito de socialización y de intervención justifica su relevancia como escenario privilegiado para el desarrollo de acciones destinadas a la promoción de las capacidades personales y sociales de los adolescentes, tal como la promoción del proyecto de vida.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente capítulo denominado “Materiales y métodos”, expone y detalla la metodología, el diagnóstico situacional ambiental, las etapas del proceso junto a las intervenciones realizadas y los instrumentos utilizados, durante el período de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS); con la finalidad de obedecer a los objetivos del actual Trabajo Integrador Final (TIF).

2.1 Metodología

Las Prácticas Profesionales Supervisadas fueron realizadas, como se mencionó anteriormente, en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) Barrio Valle Grande; ubicado en el departamento de Rawson, provincia de San Juan. Las mismas se realizaron bajo la supervisión de la Licenciada en Psicología Ana Paula Mejibar, quien se desempeña en el turno mañana.

Los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) se enfocan en llevar a cabo un abordaje integral de la comunidad y sus miembros, poniendo especial énfasis en la prevención y promoción. De esta forma, el CAPS Barrio Valle Grande realiza un abordaje integral e interdisciplinario a través de las distintas prestaciones que posee, dentro de las cuales destacan: medicina, enfermería, psicología, trabajo social, fonoaudiología, nutrición y farmacia. Además, busca promover el trabajo en red con la comunidad y las instituciones presentes en ella, como la escuela en sus tres niveles: inicial, primario y secundario.

La metodología utilizada se basó en el Modelo de Investigación- Acción-Participativa (IAP) desde un enfoque cualitativo, el cual se define como una *“Forma de intervenir en los problemas sociales que busca que los conocimientos producidos por una investigación sirvan para la transformación social. Así mismo procura que el desarrollo de la investigación y la intervención esté centrado en la participación de quienes conforman la comunidad donde se investiga y se*

interviene, ya que se entiende a la propia comunidad como la encargada de definir y dirigir sus propias necesidades, conflictos y soluciones". (Delgado-Algarra, 2015). Si bien la investigación se enmarca desde un enfoque cualitativo, también se incorporaron herramientas cuantitativas descriptivas con fines complementarios para caracterizar algunos aspectos relevantes de la población y sistematizar ciertos resultados.

En la etapa inicial, se realizaron acciones destinadas a conocer a la comunidad, lo que la caracterizaba, su historia y sus problemáticas. Para así identificar y limitar la problemática de interés. Así como también para conocer en profundidad el rol y función del psicólogo social comunitario. Para alcanzar estos objetivos, se recurrió a la observación no participante, complementada con entrevistas dirigidas a los miembros de la comunidad, a los profesionales del CAPS Barrio Valle Grande y, por último, a la directora de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

A partir de allí, en función de lo manifestado por parte de la comunidad y los demás agentes entrevistados, se decide trabajar sobre la promoción del proyecto de vida con adolescentes de la comunidad del Barrio Valle Grande.

De esta forma, se tomó como unidad de análisis a los treinta y seis adolescentes, de entre 16 y 19 años, que asisten a las dos divisiones de quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, perteneciente a mencionada comunidad. Por otro lado, la unidad de información incluyó a aquellas personas entrevistadas durante el transcurso de las Prácticas Profesionales Supervisadas, abarcando a los profesionales del CAPS Barrio Valle Grande (Psicóloga, Trabajadora Social), a los directivos de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, y a los miembros de la comunidad de mencionado barrio (vecinos, personas que asisten al CAPS).

De esta manera, una vez delimitada la temática a abordar, se comenzó con el diseño y planificación de las intervenciones psicosociales a realizar, teniendo

como principal objetivo la promoción del proyecto de vida en los alumnos de quinto año que asistían a mencionada institución. Para ello, fue necesario elaborar los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
2. Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
3. Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
4. Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol, durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

A partir de estos, se identificaron las siguientes variables contempladas en la investigación:

- Promoción: *"Consiste en acciones que creen entornos y condiciones de vida que propicien la salud mental y permitan a las personas adoptar y mantener modos de vida saludables"* (OMS, 2004, como se citó en Vargas, 2015).

- Proyecto de vida: *"Orientación y el sentido que la persona le da a su vida; este se teje en el conjunto de relaciones socio-culturales e interacciones con los otros cercanos, como mediadores significativos"* (D'Angelo et al., 2008, como se citó en Díaz et al., 2020).

A raíz de la variable Promoción, se reconocen los siguientes indicadores:

- Participación de los alumnos.
- Interés en las actividades propuestas.

A su vez, la variable Proyecto de vida se expresa mediante los siguientes indicadores:

- Percepción de sí mismo a futuro.
- Identificación de metas o proyectos a futuro.
- Reconocimiento de obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida.

A continuación, se detallarán, por un lado, el diagnóstico situacional ambiental de la comunidad objeto de estudio; y por otro, las etapas del proceso y los instrumentos utilizados en cada una de ellas.

2.2 Diagnóstico situacional ambiental

El diagnóstico situacional es un instrumento de gran utilidad para el psicólogo social comunitario, y una práctica necesaria en la Atención Primaria de Salud, dado que permite obtener una comprensión profunda de la realidad que vive una comunidad. A través de la recolección y análisis de información sobre la comunidad, su infraestructura, seguridad social, sanidad, y su situación familiar, económica y escolar, se logra obtener un panorama claro de las dinámicas presentes en el entorno. Esta herramienta no solo organiza la información recopilada, sino que también facilita la identificación de problemáticas y necesidades específicas sentidas por la comunidad, permitiendo así planificar y ejecutar las acciones pertinentes de promoción de la salud, prevención de problemáticas sociales y fortalecimiento comunitario.

En este caso, el diagnóstico situacional ambiental se efectuó sobre la comunidad perteneciente al Barrio Valle Grande, la cual le compete al Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) Barrio Valle Grande, ubicado en el departamento de Rawson, en la provincia de San Juan. El área de responsabilidad sanitaria de mencionado CAPS limita:

- Al Norte: con calle Dr. Ortega.
- Al Sur: con calle Agustín Gómez.

- Al Este: con calle Meglioli.
- Al Oeste: con calle Chacabuco.

De esta forma, luego de realizar un estudio profundo de la comunidad mediante observaciones y encuestas a distintos referentes y vecinos de la zona, se recabaron los siguientes datos:

- Vivienda: El Barrio Valle Grande es uno de los complejos habitacionales más grandes de la provincia, con aproximadamente 1.200 viviendas distribuidas en nueve sectores. Fue inaugurado entre los años 2017 y 2018 por el Instituto Provincial de la Vivienda (IPV), para brindar domicilio a vecinos provenientes de distintas localidades como: Villa Santa Ana, Cueva del Chancho, asentamiento Progreso y Luz y Fuerza. Así como también a agrupaciones militantes, como “Polo Obrero”, “Movimiento Territorial” y “Barrios de Pie”. Además, el IPV también entregó casas a familias de clase media que esperaban tener su casa propia.

  Las viviendas son de material antisísmico y cuentan con los servicios básicos. No obstante, se evidencia hacinamiento en familias numerosas, ya que solo cuentan con cocina comedor, un baño y dos habitaciones. Algunas de ellas cuentan con ampliación, debido mayormente a que poseen un quiosco u almacén.

- Servicios: El barrio cuenta con servicios básicos de infraestructura como alumbrado público, agua potable, gas, electricidad, cloacas, recolección de residuos, red telefónica e internet. Además, disponen de ciertos servicios comunitarios como el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS), SUM, escuela de nivel inicial, primario y secundario, registro civil, comisaría y un cajero automático del Banco San Juan. También gozan de transporte público de pasajeros por medio de las líneas 207, 211 y C de la Empresa Mayo.

En cuanto a los servicios brindados por el CAPS, la mayoría de los vecinos mencionó hacer uso de estos. Sin embargo, prevalecía el descontento por la falta de un servicio de urgencias, ya que en dichos casos debían dirigirse al Hospital Marcial Quiroga.

Por otro lado, con relación a los espacios de esparcimiento, los mismos se encuentran deteriorados, vandalizados por la propia comunidad e inseguros, lo que limita su uso por parte de niños y adolescentes.

- Trabajo: En la comunidad se observó un predominio del trabajo informal ("changas"), presente en su mayoría en familias beneficiarias de políticas implementadas a nivel nacional, tales como planes sociales, asignación universal por hijo, y pensiones (por discapacidad o por siete hijos, entre otras). Sin embargo, otro porcentaje lo constituían pequeños comerciantes que contaban con un quiosco o almacén familiar en su vivienda, como sustento económico.

  Por otra parte, la mayoría de las mujeres de la comunidad cumplían funciones de ama de casa.

  A partir de lo anteriormente mencionado, la mayoría de las familias carecen de cobertura de obra social o seguro de trabajo.

- Escolarización: En la comunidad se encuentra la Escuela Barrio Valle Grande que cuenta con nivel inicial, primario y secundario, donde asistían la mayoría de niños, niñas y adolescentes (NNyA) de la comunidad, aunque las tasas de no escolarización, deserción escolar y no asistencia seguían siendo elevadas. La mayoría de los miembros de la comunidad tienden a alcanzar niveles escolares medio-bajo, prevaleciendo el nivel primario completo o secundario incompleto.

- Grupos familiares: Los grupos familiares están compuestos en su mayoría por familias nucleares, aunque predominan casos de familias extensas, donde conviven hasta tres generaciones en la misma vivienda, causando hacinamiento. El grupo familiar nuclear está compuesto en su mayoría por madres, padres e hijos, aunque también se presentan casos de mono parentalidad.
- Alimentación y salud: La alimentación se considera en general suficiente, aunque poco variada. Se reportan casos de obesidad y, en menor medida, de desnutrición. El CAPS es utilizado principalmente para controles pediátricos y consultas básicas.
- Dinámica comunitaria: La población está conformada por familias provenientes de distintos asentamientos y departamentos, lo cual dificulta la construcción de una identidad barrial compartida. Se observa una baja participación en actividades comunitarias y ausencia de una unión vecinal consolidada.

  La relación entre vecinos es, en general, buena dentro de cada manzana, aunque persiste desconfianza hacia otros sectores.
- Problemáticas: Dentro de las problemáticas más recurrentes mencionadas por la comunidad, se encontraron:
    - Consumo y venta de drogas en adolescentes y adultos, señalada como la principal preocupación.
    - Falta de proyección a futuro determinada por escasas posibilidades, falta de motivación y aspiraciones.
    - Inseguridad: robos, violencia callejera y escasa presencia policial.
    - Violencia intrafamiliar y de género, con escasa denuncia por parte de las víctimas.
    - Negligencia parental y dificultades en la puesta de límites, especialmente en adolescentes.
    - Trabajo infantil, manifestado en changas o venta ambulante.

- Escasez de espacios recreativos seguros que promuevan la integración social y la contención juvenil.

El diagnóstico situacional ambiental establece las bases para avanzar en las siguientes etapas del proceso: la planificación y el diseño de intervenciones que culminará con la ejecución, en función de las necesidades y problemáticas de la comunidad analizada.

2.3 Etapas del proceso

Para el desarrollo del presente Trabajo Integrador Final fue necesario atravesar las siguientes tres etapas:

Primera etapa, de exploración.

Segunda etapa, de diseño y planificación.

Tercera etapa, de ejecución.

2.3.1 Etapa de Exploración

La primera etapa consiste en la exploración y recolección de datos sobre la comunidad, sus necesidades y problemáticas; con el fin de realizar un diagnóstico situacional ambiental.

El diagnóstico situacional ambiental, ya desarrollado anteriormente, posibilita una comprensión más profunda y completa de la comunidad, sus recursos, fortalezas, necesidades y problemáticas; con el objetivo de determinar el fenómeno a abordar.

Para obtener la información necesaria y elaborar dicho diagnóstico, se utilizaron los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- Investigación teórica acerca del tema.

- Observación no participante.
- Encuestas a los vecinos de la Comunidad.
- Entrevista semidirigida a la psicóloga del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar.
- Entrevista semidirigida a la Lic. en trabajo social del CAPS B° Valle Grande.
- Entrevista semidirigida a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande.

En un principio, se llevó a cabo una revisión detallada del material sugerido por la cátedra de Psicología Social y Comunitaria, así como de diversos autores especializados en este campo. Este análisis teórico permitió construir un marco conceptual sólido para comprender los procesos sociales y comunitarios, y sirvió como guía para el diseño de las intervenciones de acuerdo con las problemáticas detectadas en la comunidad. La revisión bibliográfica constituyó un recurso clave para vincular los aportes teóricos con las necesidades concretas observadas en el contexto de la comunidad del Barrio Valle Grande.

Luego, se efectuó una observación no participante del Centro de Atención Primaria de la Salud B° Valle Grande, recorriendo sus espacios y conociendo a los profesionales que allí se desempeñan. Así como también de los distintos sectores del barrio, examinando atentamente la presencia o no de: accesibilidad, vivienda digna, instituciones barriales, espacios públicos de esparcimiento y/o comercios, entre otros. Durante este recorrido se visitaron instituciones claves de la comunidad como comercios, el Registro Civil, la Comisaría N° 35, el jardín de infantes y la escuela primaria, y secundaria, pertenecientes a la Escuela B° Valle Grande.

Más tarde, se administraron veinte encuestas anónimas (Ver Anexo N.º 1) a los vecinos de la comunidad. Donde se obtuvo información acerca del grupo familiar,

nivel de escolaridad, condición de vivienda, accesibilidad a servicios, y problemáticas y fortalezas que presentaban como comunidad.

Además, se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas a los profesionales del CAPS, incluyendo a la Licenciada en Psicología, Ana Paula Mejibar (ver Anexo N.º 2) y a la Licenciada en Trabajo Social (Ver Anexo N.°3), así como también a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande (ver Anexo N.º 4). Estas entrevistas permitieron ampliar aún más la perspectiva y el conocimiento sobre la comunidad y conocer el rol de los profesionales que interactúan diariamente con la misma.

Asimismo, se participó activamente de diversas charlas desarrolladas por el equipo de practicantes en la sala de espera del CAPS B° Valle Grande, bajo la supervisión de la Lic. Ana Paula Mejibar. En este marco, el día 10 de octubre, se llevó a cabo una actividad conmemorativa por el Día de la Salud Mental, donde se realizó una intervención orientada a la divulgación de información acerca de los distintos factores de riesgo y factores protectores vinculados a la salud mental, promoviendo la reflexión sobre su importancia en la vida cotidiana. Asimismo, se trabajó en la promoción de hábitos saludables, resaltando su incidencia en el bienestar psicológico, emocional y social de las personas.

También, se participó activamente en una charla orientada a la promoción de habilidades parentales y crianza respetuosa, dirigida a los usuarios presentes en la sala de espera. En esta instancia se abordaron aspectos relacionados con el fortalecimiento de las competencias parentales, la importancia del establecimiento de límites saludables, y la construcción de vínculos basados en el respeto, el afecto y el cuidado hacia niños, niñas y adolescentes. Esta actividad buscó favorecer la reflexión sobre las prácticas de crianza y promover herramientas que contribuyan al desarrollo integral de las infancias y adolescencias.

Además, se acompañó y brindó apoyo a practicantes durante su taller de intervención dirigido a estudiantes de quinto año de la Escuela Secundaria B° Valle Grande, donde se trabajó en la promoción de habilidades socioemocionales. La propuesta tuvo como finalidad propiciar espacios de diálogo y reflexión entre los adolescentes, favoreciendo el reconocimiento de emociones, el fortalecimiento de recursos personales y la construcción de vínculos interpersonales saludables.

Todos los datos recaudados en esta primera instancia fueron de gran importancia para conocer en profundidad a la comunidad, sus necesidades y problemáticas; y el quehacer del psicólogo socio comunitario. Así como también para el trazado de las intervenciones.

2.3.2 Etapa de Diseño y Planificación

En esta segunda etapa de diseño y planificación estratégica, se realizó un análisis exhaustivo de los datos recolectados, con el objetivo de diseñar y planificar las acciones y/o intervenciones a realizar. El análisis de los datos recolectados, a través de encuestas y entrevistas con miembros de la comunidad, permitió centrar la intervención en una problemática clave: la baja capacidad de proyección a futuro por parte de los adolescentes de la comunidad del Barrio Valle Grande. Esta problemática se vinculó estrechamente con los modelos de vida culturalmente preestablecidos en mencionada comunidad, y la falta de oportunidades y apoyo externo; elementos que afectan de manera profunda la percepción que los adolescentes poseen de sí mismos y de su proyecto de vida.

De este modo, se comenzaron a plantear diferentes objetivos. El objetivo general consistió en promover el proyecto de vida en los adolescentes de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, mientras que los objetivos específicos se orientaron a la ampliación de la percepción de sí mismos, y la

identificación de metas y proyectos a futuro, con sus respectivas limitaciones y oportunidades.

Fue así como se inició el diseño de cada intervención para cumplir con los objetivos planteados. Para ello, se diseñó un taller titulado "Conociéndonos para proyectarnos" (ver Anexo N° 5), que se llevaría a cabo con las dos divisiones de quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

El taller se estructuró con el objetivo de realizar actividades reflexivas que facilitaran la ampliación de su autoconcepto y el reconocimiento de sus metas y proyecto de vida, con la posterior identificación de los obstáculos y posibilidades frente a ello, desde su realidad. Para así ampliar su percepción personal actual, y de esta forma, fortalecer su capacidad para proyectarse a futuro. También se buscó, mediante las actividades, analizar las características del rol del psicólogo socio-comunitario y situarse en el mismo.

Una vez definidos los objetivos y actividades, se avanzó hacia la organización de la intervención, eligiendo el espacio adecuado y coordinando los tiempos para su implementación.

A continuación, se desarrollará la tercera etapa denominada "Etapa de ejecución", que consistirá en llevar a cabo estas actividades, orientadas al fortalecimiento de la proyección de vida en mencionados alumnos, teniendo siempre en cuenta el contexto social y emocional en el que se encuentran.

2.3.3 Etapa de Ejecución

En la tercera y última etapa se le da lugar a la intervención que fue pensada en la fase previa. Se recuerda que la misma persigue el fin fundamental que es la promoción del proyecto de vida en los alumnos que asisten a quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

En este sentido, la intervención consistió en la realización de un taller destinado a los alumnos de las dos divisiones de quinto año de mencionada institución. A continuación, se detalla lo llevado a cabo en el mismo:

2.3.3.1 Taller: “Conociéndonos para proyectarnos”.

El taller denominado “Conociéndonos para proyectarnos” se llevó a cabo en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) desarrolladas en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del Barrio Valle Grande. Esta intervención se encuentra vinculada al objetivo general del Trabajo Integrador Final (TIF), orientado a la promoción del proyecto de vida en los alumnos que asisten a quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

En función de este propósito general, se plantearon diversos objetivos específicos orientados a acompañar a los estudiantes en un proceso de reflexión personal sobre sí mismos y sobre su futuro. En primer lugar, se buscó explorar y ampliar las percepciones que los adolescentes tienen acerca de sí mismos, es decir, su autoconcepto, a través de actividades de introspección y autoevaluación, que permitieran identificar tanto fortalezas como aspectos a mejorar. Asimismo, se propuso favorecer la identificación de metas, intereses y posibles proyectos a futuro, promoviendo que los estudiantes comiencen a pensar activamente en sus aspiraciones personales, académicas y laborales.

Del mismo modo, el taller se orientó a propiciar espacios de reflexión acerca de los posibles obstáculos y las alternativas de acción frente al propio proyecto de vida, con el objetivo de que los adolescentes puedan reconocer tanto las dificultades que podrían presentarse en su recorrido como los recursos personales disponibles para afrontarlas. Finalmente, la experiencia permitió reflexionar acerca del rol del psicólogo desde una perspectiva socio-comunitaria durante el desarrollo de la práctica profesional supervisada.

La intervención estuvo dirigida a estudiantes de las dos divisiones de quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, quienes se encuentran transitando una etapa evolutiva caracterizada por la toma de decisiones vinculadas al futuro académico, laboral y personal. En este sentido, se consideró pertinente trabajar sobre el autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones, valoraciones y representaciones que una persona construye acerca de sí misma a partir de sus experiencias y de las interacciones con su entorno social. Este aspecto resulta fundamental, ya que influye de manera significativa en la forma en que los adolescentes elaboran sus expectativas y proyectan sus metas a futuro.

Estructura del Taller: el mismo fue diseñado bajo una modalidad participativa y reflexiva, priorizando el protagonismo de los estudiantes a través de diversas actividades individuales acompañadas de instancias de intercambio grupal.

- Duración: el encuentro tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

- Metodología: se implementaron dinámicas orientadas a favorecer el autoconocimiento, la identificación de recursos personales y la reflexión sobre metas y aspiraciones futuras. Las actividades fueron realizadas de manera individual, aunque los estudiantes se dispusieron en círculo con el propósito de facilitar la interacción, el diálogo y el intercambio de experiencias dentro del grupo.

Desarrollo del Taller:

1. Presentación e introducción: El encuentro comenzó con la presentación de la facilitadora, quien explicó el propósito del taller y su relación con las prácticas profesionales supervisadas y con el trabajo de investigación final. Posteriormente, se invitó a los estudiantes a reflexionar acerca de los conceptos

de autoconcepto y proyecto de vida, con el objetivo de indagar sus conocimientos previos y generar un primer acercamiento a las temáticas a trabajar.

Se explicó que el autoconcepto refiere a la forma en que cada persona se percibe, se conoce y se valora a sí misma, mientras que el proyecto de vida implica la elaboración de metas, aspiraciones y decisiones orientadas a la construcción del propio futuro. Como actividad inicial, se solicitó a los estudiantes que se presentaran mencionando su nombre, edad y una cualidad personal, con el fin de comenzar a explorar su autopercepción.

2. Actividad: “Mis fortalezas y debilidades”

En esta actividad se entregó a cada estudiante una hoja dividida en dos partes. En una de ellas debían escribir aquellas características que consideraban fortalezas personales, mientras que en la otra debían señalar aspectos que identificaban como debilidades.

La finalidad de esta dinámica fue favorecer la reflexión acerca de las propias capacidades y dificultades, promoviendo una mirada más consciente sobre los recursos personales disponibles. Al finalizar la actividad se invitó a los estudiantes a observar de manera general si les resultaba más sencillo reconocer fortalezas o debilidades, lo cual permitió generar una reflexión grupal sobre las formas en que cada uno se percibe a sí mismo.

Durante este intercambio se enfatizó la importancia de reconocer las fortalezas como recursos que pueden potenciar el desarrollo personal y la concreción de metas futuras, mientras que las debilidades fueron abordadas como aspectos susceptibles de mejora y aprendizaje, evitando interpretarlas como limitaciones permanentes.

3. Actividad: “¿Quién soy?, ¿cómo soy para los demás?, ¿cómo me gustaría ser?”

Posteriormente se propuso una segunda actividad orientada a profundizar el proceso de introspección. Para ello se utilizó la otra cara de la hoja, la cual se

encontraba dividida en tres secciones correspondientes a las preguntas: ¿Quién soy?, ¿Cómo soy para los demás? y ¿Cómo me gustaría ser?

Esta dinámica permitió explorar diferentes dimensiones del autoconcepto, incluyendo la percepción personal, la percepción social y las aspiraciones individuales. Asimismo, posibilitó identificar posibles coincidencias o discrepancias entre la imagen que los estudiantes tienen de sí mismos y la que consideran que los demás poseen sobre ellos.

Al finalizar la actividad se generó un espacio de intercambio voluntario en el cual algunos participantes compartieron sus respuestas, favoreciendo la reflexión grupal y el reconocimiento de experiencias comunes dentro del grupo.

4. Actividad: Reflexión sobre el proyecto de vida

En una instancia posterior se abordó la temática del proyecto de vida. Para ello se entregó una hoja con una serie de preguntas orientadas a promover la reflexión acerca del futuro, tales como cómo se imaginan dentro de cinco años, qué metas personales, académicas o laborales les gustaría alcanzar, qué obstáculos consideran que podrían dificultar el logro de dichas metas y qué acciones se encuentran realizando actualmente para acercarse a ellas.

Esta actividad permitió que los estudiantes comenzaran a vincular el conocimiento sobre sí mismos con la planificación de su futuro, favoreciendo una mirada más consciente sobre sus decisiones, expectativas y posibilidades de acción.

5. Actividad: “Carta al yo del futuro”

Como cierre de las actividades se propuso la redacción de una carta dirigida al propio “yo del futuro”, en la cual cada estudiante debía expresar quién le gustaría ser dentro de cinco años, qué objetivos espera alcanzar y qué cualidades personales considera que podrían ayudarlo a lograrlos.

Una vez finalizada la carta, los estudiantes la guardaron en un sobre con la consigna de conservarla y abrirla dentro de cinco años. Esta propuesta simbólica funcionó como una especie de “cápsula del tiempo”, invitando a los adolescentes a reflexionar sobre sus proyectos y motivaciones actuales, así como sobre la posibilidad de revisar y redefinir sus metas a lo largo del tiempo.

Materiales utilizados:

Entre los recursos utilizados durante el taller se incluyeron hojas impresas con las consignas de cada actividad, sobres, marcadores, lapiceras, lápices y cinta adhesiva. Asimismo, se entregó a cada estudiante un pequeño presente con frases motivacionales orientadas a incentivar la reflexión sobre los propios sueños, proyectos y metas personales.

Reflexión y cierre:

Al finalizar el encuentro se abrió un espacio de diálogo donde los estudiantes pudieron compartir libremente qué aprendizajes o reflexiones se llevaban del taller. En este momento final se retomó la relación existente entre autoconocimiento y proyecto de vida, destacando que conocer las propias fortalezas, intereses y motivaciones constituye un punto de partida fundamental para tomar decisiones coherentes con los deseos y aspiraciones personales.

Desde una perspectiva psicosocial, se enfatizó que el proyecto de vida no se construye de manera inmediata ni definitiva, sino que se configura progresivamente a partir de las experiencias, decisiones y oportunidades que se presentan a lo largo del tiempo.

En este sentido, el taller buscó promover en los estudiantes una mayor conciencia sobre sí mismos y sobre las posibilidades de construir un futuro significativo, alentándolos a confiar en sus capacidades y a continuar reflexionando acerca de su proyecto de vida.

2.4 Instrumentos

2.4.1 Observación no participante

La observación no participante es una técnica de recolección de datos utilizada en investigaciones cualitativas que consiste en la observación sistemática de una realidad social por parte del investigador sin intervenir directamente en las actividades del grupo observado. A través de esta técnica se busca registrar situaciones, comportamientos y características del contexto de la manera más objetiva posible.

En este caso, la observación no participante se llevó a cabo en la primera etapa del proceso y se basó en la recolección de datos a partir de la exploración, en primer lugar, del centro de salud, sus espacios y profesionales. Y luego, de los distintos sectores del barrio Valle Grande, teniendo en cuenta aspectos tales como: la presencia de accesibilidad, vivienda digna, instituciones barriales, espacios públicos y/o de esparcimiento, comercios, entre otros.

Esta técnica permitió conocer y describir aspectos de la realidad social de la comunidad, obteniendo información sobre el barrio, su infraestructura, las dinámicas y características de las personas que lo habitan, así como también sobre el funcionamiento y las particularidades del centro de salud presente en dicho contexto. Además, facilitó la elaboración de los instrumentos que se mencionarán a continuación.

2.4.2 Encuestas

La encuesta es un instrumento de recolección de información que consiste en la aplicación de un conjunto estructurado de preguntas a un grupo de personas (muestra) que son representativas del grupo entero (universo), con el objetivo de obtener datos sobre opiniones, percepciones, características o comportamientos relacionados con un determinado fenómeno. En este caso, se buscaba obtener

información acerca de las condiciones de vida, accesibilidad a servicios y percepción acerca de la comunidad y sus problemáticas.

Este instrumento permite sistematizar la información obtenida y facilitar su análisis, ya que las respuestas se recogen de manera organizada y comparable entre los participantes.

En este trabajo las encuestas fueron tomadas a veinte vecinos de la comunidad del barrio Valle Grande (Ver Anexo N.°1), parte de ellos se encontraban presentes en la sala de espera del CAPS de mencionado barrio, y otros fueron encuestados en sus viviendas, ubicadas en distintos sectores aldeanos al centro de salud.

2.4.3 Entrevistas semidirigidas

La entrevista semidirigida es una técnica de investigación cualitativa que se caracteriza por la utilización de una guía de preguntas previamente elaborada, que orienta el desarrollo de la conversación, pero permite al mismo tiempo cierta flexibilidad para profundizar en aspectos relevantes que surjan durante el intercambio. Este instrumento fue uno de los más utilizados en este trabajo para la recolección de información, ya que posibilitó un intercambio directo con los actores institucionales y comunitarios del Barrio Valle Grande, favoreciendo una comprensión más profunda de su realidad social.

Asimismo, a través de este recurso se logró acceder a diferentes perspectivas sobre las problemáticas que atraviesa la comunidad, así como también identificar las estrategias, fortalezas y modos de trabajo que las instituciones locales llevan a cabo en su accionar cotidiano.

Las entrevistas se realizaron a los siguientes referentes de las principales instituciones del territorio:

- Psicóloga del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar, quién remarcó la presencia de consumo problemático, violencia, intentos de suicidios y suicidios consumados, especialmente en población adolescente. También recalcó la presencia de negligencia parental en todas sus modalidades hacia la población infantil y adolescente, subrayando la necesidad de fortalecer los espacios de contención emocional (Ver Anexo N.º 2).
- Trabajadora Social del CAPS B° Valle Grande, quién señaló problemáticas como violencia de género, negligencia parental, abandono escolar, consumo problemático y falta de proyección personal a futuro en adolescentes y jóvenes, destacando la relevancia del trabajo interdisciplinario y la articulación institucional (Ver Anexo N.º 3).
- Directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande, quien describió la situación educativa actual, las dificultades que se reflejan en el aula (violencia, adicciones, conflictos barriales que repercuten en el ámbito escolar y falta de proyección a futuro) y la importancia de consolidar el trabajo conjunto entre escuela, salud y familia (Ver Anexo N.º 4).

La información recopilada a través de estas entrevistas y demás instrumentos, resultó esencial para la elaboración del diagnóstico situacional-ambiental, permitiendo fundamentar la elección de la problemática abordada en el presente TIF — la baja capacidad de proyección a futuro por parte de los adolescentes de la comunidad del Barrio Valle Grande — y orientar las intervenciones realizadas posteriormente.

En el siguiente capítulo se presentará el análisis de los resultados obtenidos a partir de esta intervención, donde se sistematizarán los datos recolectados durante el proceso y se discutirán las principales conclusiones derivadas de la experiencia.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

En este capítulo se expondrán los resultados obtenidos durante el proceso de investigación, organizados en función de los objetivos generales y específicos definidos previamente para la elaboración del Trabajo Integrador Final. Los hallazgos que se describirán a continuación surgieron a partir de las diversas instancias de trabajo llevadas a cabo en la comunidad del Barrio Valle Grande, particularmente en su escuela secundaria y en el CAPS de la zona.

La presentación de los resultados seguirá el orden en que se aplicaron los instrumentos y se efectuaron las intervenciones, con el propósito de conservar una secuencia temporal coherente. En primer lugar, se detallarán los datos recabados mediante la observación no participante, ya que este recurso permitió realizar un acercamiento inicial a las dinámicas cotidianas del barrio, sus características distintivas y las problemáticas emergentes.

Posteriormente, se desarrollarán los resultados obtenidos a través de las entrevistas semiestructuradas realizadas a referentes institucionales y, más adelante, se incorporarán los datos más relevantes provenientes de las encuestas administradas de manera aleatoria a habitantes de la comunidad. Ambas herramientas contribuyeron a completar el diagnóstico situacional ambiental y ofrecieron una mirada más detallada sobre las principales necesidades, fortalezas y desafíos del territorio.

Luego, se presentarán los resultados derivados de la intervención realizada en la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande. En este apartado se incluirán los aportes surgidos del taller “Conociéndonos para proyectarnos”, destinado a estudiantes de las dos divisiones de quinto año. Se describirán las producciones

y respuestas de los participantes, así como aquello que se pudo observar en relación con los objetivos planteados.

Finalmente, se incorporará una sección de autoevaluación, en la cual se reflexionará acerca de los aprendizajes adquiridos a lo largo de las Prácticas Profesionales Supervisadas y sobre las competencias profesionales que se lograron desarrollar.

3.1 Resultados obtenidos mediante la observación no participante

La observación no participante se realizó dentro del Barrio Valle Grande, donde se recorrió sus manzanas, instituciones y el CAPS perteneciente al mismo. Durante este período se registró un bajo movimiento de personas en las calles, pero no así en el CAPS, el cual presentaba una notable concurrencia. Esta última aumentaba especialmente los días en que atendían la pediatra y la nutricionista, momentos en los que predominaba la presencia de niños acompañados por sus responsables. Algo similar ocurría los días viernes con la odontóloga, donde se observaba gran cantidad de niños y adultos de edad media. Por otro lado, los adultos jóvenes y adolescentes asistían con mayor frecuencia a los turnos con la psicóloga y, en el caso de las mujeres, a las consultas con la ginecóloga. En la sala de espera fue evidente la presencia considerable de adolescentes y mujeres jóvenes embarazadas. Asimismo, en las jornadas de atención pediátrica se observaron varios niños con signos de descuido e higiene inadecuada.

En relación con la infraestructura y las condiciones edilicias de las instituciones y viviendas, se identificó que muchas casas eran relativamente nuevas; sin embargo, existían marcadas diferencias entre los sectores del barrio. En algunas zonas, varias viviendas se encontraban vandalizadas mediante grafitis de distintos movimientos políticos y un aspecto general de deterioro. En otros sectores, por el contrario, se observaron viviendas ampliadas, pintadas, cercadas y con un estado de conservación adecuado. Estas características ya

evidenciaban el contraste socioeconómico y las rivalidades políticas presentes entre los distintos sectores del mismo barrio.

En cuanto a los servicios básicos, todas las viviendas contaban con agua potable, electricidad y gas natural. El barrio también disponía de alumbrado público, y dos líneas de transporte perteneciente a la empresa Red Tulum que permitían conectar a la comunidad con distintos puntos de la provincia. Las veredas y calles se encontraron parcialmente limpias.

Además, se registró una cantidad significativa de quioscos y despensas instalados en las propias viviendas, los cuales comenzaban a recibir mayor concurrencia hacia el mediodía.

El barrio también contaba con un cajero automático del Banco San Juan, la Comisaría N.º 35, un Registro Civil, el mencionado CAPS y un playón deportivo. Este último no era concurrido y presentaba daños importantes debido a actos de vandalismo, ya que habían sustraído los arcos de fútbol y los aros de básquet. Se observó también la construcción de un futuro Centro de Desarrollo Infantil y la presencia de tres establecimientos educativos, de nivel inicial, primario y secundario, junto con un SUM, todos ubicados en una misma manzana, pero diferenciados entre sí. Durante las mañanas se registró movimiento de niños pequeños que ingresaban al nivel inicial en horario de 10 hs. y de algunos adolescentes que se retiraban de la escuela. A simple vista llamó la atención la ausencia de un guardia de seguridad en la escuela secundaria, a diferencia de los niveles inicial y primario, que sí contaban con personal de vigilancia.

En cuanto a las características sociodemográficas, predominaban adultos jóvenes y de mediana edad, así como numerosos niños y adolescentes.

En conjunto, la observación no participante permitió obtener un panorama amplio sobre las dinámicas del barrio, los horarios de funcionamiento institucional, los espacios de circulación y los puntos de encuentro comunitario. Toda esta información resultó clave para comprender el contexto y, posteriormente,

focalizar el análisis en las fortalezas y problemáticas emergentes de la comunidad.

3.2 Resultados de las entrevistas semidirigidas

En este apartado, se expondrán los resultados obtenidos a partir de las entrevistas administradas a los diferentes referentes institucionales de la comunidad del Barrio Valle Grande. Entre ellos se encuentran la psicóloga comunitaria, Lic. Ana Paula Mejibar, y la Lic. en Trabajo Social, ambas pertenecientes al CAPS de mencionado barrio. Así como también la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande.

La modalidad de dichas entrevistas fue semidirigida, es decir, que algunas preguntas específicas requerían respuestas más cerradas, y otras, más amplias, permitían al otro explayarse en sus ideas y que exprese de una manera más espontánea sus vivencias y valoraciones desde su perspectiva.

Las entrevistas fueron planificadas con antelación y cada una de ellas fue adaptada a los distintos contextos y a sus características particulares, en relación con los referentes entrevistados y su profesión. Se seleccionaron los mencionados profesionales debido a su constante interacción con los miembros de la comunidad, para poder identificar las recurrencias de la información que estos revelaban.

3.2.1 Entrevista semidirigida a la psicóloga comunitaria del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar.

Se entrevistó a la Licenciada en Psicología Ana Paula Mejibar, quien cumple sus funciones en el Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del Barrio Valle Grande. La profesional se desempeña en el centro desde principios del año 2017 y actualmente cumple funciones psicoterapéuticas y de prevención y promoción en la comunidad.

La profesional describe a la comunidad del barrio Valle Grande como un grupo muy heterogéneo y sectorizado, donde conviven distintas familias con ideologías

políticas y socioculturales diferentes, las cuales provienen, en su mayoría, de distintos asentamientos ubicados a lo largo de la provincia. Esta situación genera tensiones y una dinámica social compleja.

Con respecto a las tareas que desempeña la profesional, la misma realiza, por un lado, un abordaje clínico individual, respetando un sistema de turnos otorgado por la institución; y, por otro lado, tareas de prevención y promoción de la salud mental comunitaria a través de talleres, dispositivos grupales y encuentros con escuelas u otras instituciones relevantes.

La psicóloga señala como uno de los motivos de consulta más frecuentes las derivaciones escolares, sobre todo de niños, en relación a problemas de conducta, dificultades para copiar la tarea, entre otros. Sin embargo, refiere que, al indagar en el caso generalmente se detectan familias multiproblemáticas, con poca organización, comunicación agresiva, escasa contención emocional o negligencia parental.

Además, dentro de las problemáticas sociales más frecuentes en la comunidad menciona la presencia de violencia en todas sus modalidades, dirigida mayormente hacia las mujeres y niños; e inclusive violencia entre menores de edad (pares) que se observa en peleas dentro de la escuela y en la calle. Describe que en mencionada comunidad el varón suele ser muy machista y hay chicas jóvenes que sufren presiones para ser madres. También se presentan problemas de adicciones, aunque por lo general los motivos de consulta no son estos, sino que se descubren después de indagar más profundo.

Ante la pregunta de cómo se abordan estas problemáticas, la profesional refiere que en relación a los casos de violencia de género e intrafamiliar no se obliga a denunciar de inmediato, sino que se trabaja clínicamente y se evalúa el momento adecuado, ya que, si se empuja a denunciar antes de tiempo, la persona puede volver atrás. En definitiva, se combina el trabajo clínico con lo social y comunitario, buscando estrategias de acompañamiento.

3.2.2 Entrevista semidirigida a la Lic. en trabajo social del CAPS B° Valle Grande.

Se entrevistó a la Licenciada en Trabajo Social del Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del Barrio Valle Grande, quien se desempeña en la institución cumpliendo funciones de asesoramiento, acompañamiento social y promoción de derechos en la comunidad. La profesional realiza tareas de orientación, gestión y concientización, articulando estrechamente con el resto del equipo de salud, especialmente con la médica pediatra y la psicóloga del centro.

Respecto a la comunidad, la trabajadora social describe un contexto caracterizado por múltiples problemáticas sociales y familiares. Señala que existe un alto porcentaje de mujeres jefas de hogar, familias con escaso nivel educativo, situaciones de analfabetismo, dificultades cognitivas adquiridas por historias de violencia, golpes en la infancia o desnutrición temprana. Explica que estos factores condicionan fuertemente el acceso a recursos, la comprensión de indicaciones y las posibilidades de organización familiar.

Entre las problemáticas más frecuentes, menciona la presencia de violencia intrafamiliar en todas sus formas, conflictos entre padres e hijos, episodios de agresividad verbal y física, y una significativa cantidad de casos vinculados a consumo problemático de sustancias. También refiere situaciones complejas vinculadas a roles parentales debilitados, negligencia, dificultades para la crianza y ausencia de figuras paternas responsables. Además, destaca que muchas mujeres atraviesan situaciones de explotación sexual o realizan trabajos precarizados sin red de apoyo.

En relación con la forma en que llega la demanda al servicio social, la trabajadora social comenta que, en su mayoría, los casos provienen por derivación de otros profesionales del equipo de salud, principalmente de la pediatra. Indica que las demandas espontáneas son escasas debido al prejuicio instalado en la comunidad de que “las trabajadoras sociales quitan niños”. Esto genera resistencia, temor y desconfianza inicial en los usuarios. Sin embargo, explica

que su función no consiste en separar niños de sus familias, sino en acompañar, evaluar y, solo en los casos estrictamente necesarios, activar los circuitos correspondientes, como el 102 o la vía judicial, para garantizar la protección integral de los niños, niñas y adolescentes.

En cuanto a las zonas e instituciones con las que trabaja, la profesional señala que interviene principalmente en el CAPS y en articulación con escuelas, hospitales y otros centros de salud, según la situación lo requiera. No realiza rondas sanitarias, ya que estas corresponden a los agentes sanitarios, sino que se desplaza únicamente cuando es necesario abordar un caso puntual. También mantiene comunicación con equipos de otros centros para continuar seguimientos iniciados previamente o para contrastar información relevante del entorno familiar.

Respecto a los grupos poblacionales que presentan mayores problemáticas, identifica principalmente a mujeres jóvenes y adultas con bajo nivel educativo, familias numerosas con múltiples carencias y niños expuestos a situaciones de violencia, negligencia o vulneraciones persistentes de derechos. Explica que los casos suelen implicar dinámicas familiares complejas, escasos recursos económicos, ausencia de redes de apoyo y dificultades para sostener rutinas de cuidado. Asimismo, menciona que en algunos hogares se observa la repetición intergeneracional de prácticas violentas, abandono, abuso y desorganización familiar.

En cuanto al abordaje, la trabajadora social indica que combina un acompañamiento cercano, sostenido y personalizado, con intervenciones institucionales más amplias. Destaca la importancia de leer y revisar detalladamente los informes del equipo de salud para obtener una comprensión integral de cada caso y evitar decisiones basadas en supuestos. Asimismo, señala que en situaciones de violencia o vulneración grave se evalúa cuidadosamente el momento adecuado para judicializar o activar los protocolos

de protección, priorizando no exponer innecesariamente a las personas involucradas y resguardando su seguridad.

Finalmente, ante la pregunta sobre qué considera necesario para mejorar la realidad del barrio, la profesional enfatiza la importancia de fortalecer la educación, promover valores comunitarios y reforzar la responsabilidad ciudadana. Señala que muchas dificultades se sostienen por la falta de herramientas educativas, la ausencia de límites claros, la falta de responsabilidad compartida y el desconocimiento de las obligaciones que acompañan a los derechos. Considera que el abordaje integral, la articulación interinstitucional y el trabajo continuo del equipo de salud son fundamentales para generar cambios significativos en la comunidad.

3.2.3 Entrevista semidirigida a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande.

Se entrevistó a la directora de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, quien asumió su rol directivo en el ciclo lectivo 2025, y ya cumplía funciones como docente en la institución desde el año 2018. La profesional señala que la escuela enfrenta numerosos desafíos por su inserción en una comunidad atravesada por problemáticas sociales complejas, lo cual influye directamente en la dinámica educativa cotidiana.

En relación con las características particulares de la institución, describe que la escuela recibe estudiantes tanto del barrio como de zonas externas, lo que en ocasiones genera tensiones y episodios de violencia entre pares. Menciona además la presencia de consumos problemáticos de sustancias y situaciones de embarazo adolescente como problemáticas frecuentes entre el alumnado. Asimismo, destaca que la institución atraviesa un importante déficit de recursos materiales y humanos: falta de personal administrativo, de maestranza y de preceptores, carencia de elementos de limpieza, dificultades en el suministro de

agua y la ausencia de bebederos en funcionamiento. Señala que estas carencias obligan al equipo directivo y docente a desarrollar estrategias improvisadas para garantizar condiciones mínimas de seguridad e higiene.

Respecto al vínculo entre la escuela y la comunidad barrial, la directora expresa que se trabaja para establecer un equipo conjunto entre la familia y la institución, promoviendo el acompañamiento a los estudiantes y la comunicación respetuosa con el personal escolar. Sin embargo, reconoce que algunos padres suelen mostrarse prepotentes, por lo que se procura que las reuniones se desarrollen en espacios cuidados junto a los directivos. Aunque no todas las familias participan activamente, muchas se acercan para consultar sobre la situación académica de sus hijos, especialmente ante casos de inasistencias reiteradas.

Entre las problemáticas más frecuentes observadas en los adolescentes, identifica la necesidad de escucha, la falta de límites y dificultades emocionales asociadas a contextos familiares atravesados por violencia o consumos problemáticos. Explica que en la escuela se evidencian tanto situaciones de violencia intrafamiliar (para las cuales se aplica el protocolo institucional correspondiente) como conflictos entre pares que suelen desencadenarse por situaciones mínimas, como “mirarse mal”, lo que para muchos estudiantes constituye un detonante grave. La institución trabaja en promover nuevas formas de vinculación que permitan desnaturalizar estas prácticas y desarrollar herramientas para la resolución pacífica de los conflictos.

La directora señala que la escuela cumple funciones que exceden ampliamente lo académico. Destaca que se han debido gestionar recursos básicos como un comedor escolar, dado que muchos estudiantes asisten sin haber desayunado o almorzado, lo que genera malestares físicos y dificulta el aprendizaje. Ante estas situaciones, la institución moviliza redes y contactos para garantizar la cobertura alimentaria diaria.

En cuanto al abordaje institucional de problemáticas como violencia, consumos o riesgo de deserción escolar, explica que se trabaja en resguardar los espacios físicos mediante la organización estratégica de recreos y supervisión de baños, y se coordinan charlas preventivas con las practicantes, el gabinete interdisciplinario y, en ocasiones, con el municipio y la comisaría local. Si bien existen limitaciones establecidas por lineamientos ministeriales respecto al trabajo interinstitucional, la escuela intenta sostener estas intervenciones con autorización de la supervisión. Actualmente, cuentan con dos equipos de gabinete, uno en turno mañana y otro en turno tarde, conformados por trabajadoras sociales, psicólogas y psicopedagoga.

En torno a los principales desafíos que enfrenta la escuela, la directora menciona la violencia escolar, el embarazo adolescente y el consumo problemático. Relata que en algunas oportunidades se han detectado estudiantes que ingresaron sustancias como cocaína, situación identificada por el cuerpo de preceptores y abordada mediante los protocolos correspondientes.

Finalmente, respecto a las transformaciones deseadas en la relación escuela-comunidad, expresa la necesidad de fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes y mejorar la calidad educativa. Considera que los alumnos enfrentan problemáticas significativas que les impiden concentrarse en contenidos académicos, por lo que es fundamental que el entorno familiar y social mejore para que la escuela pueda abocarse más plenamente a sus funciones pedagógicas. En relación con los talleres institucionales, menciona que se realizan actividades vinculadas a Educación Sexual Integral (ESI), prevención de consumos, violencia y acompañamiento emocional, especialmente en los cursos donde se detectan mayores dificultades.

3.3 Resultados obtenidos de las encuestas efectuadas a la población en general

Resultados cualitativos:

Las encuestas fueron realizadas con la finalidad de expandir el conocimiento acerca de la realidad que atraviesa la comunidad del Barrio Valle Grande. Con este propósito, se decidió encuestar de forma anónima a 20 personas seleccionadas de manera aleatoria. Para así lograr acceder a la percepción particular sobre las problemáticas y necesidades que presentaban los miembros con respecto a la comunidad.

Se reconoce que la visión sobre la comunidad estaría sesgada, debido a que el conocimiento obtenido se logró únicamente por medio de la observación y las respuestas brindadas por los referentes, sumado a que se entiende que las respuestas deben ser interpretadas desde una perspectiva relativista y contextual, pero la intención principal es ampliar el entendimiento sin imponer categorías ni soluciones, permitiendo que las percepciones surgieran desde la propia comunidad.

A partir del análisis de las encuestas ya mencionadas se relevaron diversos aspectos sociodemográficos, de salud y de percepción comunitaria, que permiten delinear un panorama general de las condiciones de vida, el acceso a servicios y las problemáticas predominantes en esta comunidad.

En relación con los datos sociodemográficos, se observa que la mayoría de los encuestados son adultos jóvenes, con edades que oscilan mayormente entre los 28 y los 40 años, aunque también se registran casos puntuales de residentes mayores, como una mujer de 73 años. Predomina una población femenina, en muchos casos responsable del hogar y de la crianza de los hijos. Respecto al tiempo de residencia en el barrio, la mayoría de los participantes vive allí desde hace entre 7 y 8 años.

La composición familiar también revela una tendencia marcada, los hogares suelen estar conformados por familias numerosas, variando entre 3 y 8 integrantes, siendo más frecuentes los hogares de entre 4 y 6 personas. Esto implica, en muchos casos, estructuras familiares extensas con riesgo de hacinamiento, en las que conviven parejas, hijos y, en ocasiones, otras figuras como nietos o hermanos.

En términos laborales, la mayoría de los adultos manifiesta dedicarse a tareas domésticas o desempeñar trabajos informales, predominando ocupaciones como ama de casa, comerciante de almacén, cuidadora, trabajos en quioscos familiares y actividades vinculadas a ventas ambulantes. En menor medida aparecen profesiones con formación específica, como una maestra auxiliar o una modista con formación terciaria. Asimismo, aparece de forma reiterada la mención de trabajo infantil, expresado a través de “changas”, venta de alimentos artesanales, condimentos o medias, y otras actividades de subsistencia. Esto indica una fuerte presencia de economía informal y precarización laboral dentro del barrio.

En cuanto a las condiciones materiales de vida, todas las viviendas mencionadas son construcciones de ladrillo o placa, correspondientes a prototipos habitacionales del barrio, con dos o tres habitaciones, baño y comedor. En lo que respecta a servicios básicos, la mayoría de los hogares cuenta con agua potable, luz, cloacas, recolección de residuos y gas, aunque en algunos casos no se dispone de internet o se presentan dificultades estructurales vinculadas a la infraestructura del barrio, como cortes de luz prolongados o falta de mantenimiento.

En relación con los datos de salud, la mayoría de los encuestados manifiesta asistir regularmente al Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del barrio, aunque la frecuencia varía ampliamente según la necesidad: desde consultas esporádicas hasta controles mensuales. Los motivos de consulta más recurrentes incluyen controles pediátricos, odontología, ginecología, psicología

y atención por enfermedades crónicas como hipertensión o diabetes. Varias mujeres indican asistir para el control de sus hijos, especialmente en pediatría y odontología, mientras que otros consultan por enfermedades comunes o seguimientos médicos específicos. También se mencionan consultas en psicología infantil y adolescencias, lo que coincide con la presencia de problemáticas vinculares y emocionales en el barrio.

A pesar del uso frecuente, la percepción sobre el CAPS es ambivalente. Si bien varios encuestados se manifiestan conformes con los servicios, una proporción significativa expresa descontento debido a la falta de médicos, la escasez de turnos, la ausencia de guardia, la inexistencia de ambulancia y las limitaciones en urgencias. Se destaca que, aunque la población depende del CAPS como principal recurso sanitario, considera insuficiente la capacidad de respuesta del servicio frente a la demanda creciente del barrio.

En relación a la percepción acerca de la comunidad, los vecinos coinciden en que el barrio presenta tanto zonas tranquilas como sectores “más complicados”, y aunque algunos destacan rasgos de solidaridad entre vecinos, otros señalan que la comunidad es poco empática, conflictiva o con escasa cooperación mutua. En muchos casos, los encuestados indican haber sufrido robos, daños a la propiedad o conflictos barriales, lo que da cuenta de un clima social tenso.

En cuanto a las problemáticas comunitarias más recurrentes, la totalidad de los vecinos encuestados identifica el consumo problemático de sustancias como el principal problema del barrio, especialmente entre adolescentes y jóvenes. Las respuestas aluden a la venta y consumo extendido dentro de la comunidad, incluso expresiones como “todos venden, todos consumen”, lo que señala una problemática arraigada y visible.

Asimismo, se mencionan con frecuencia la inseguridad, los robos, el descuido de niños, la violencia intrafamiliar y barrial, la falta de control policial y la presencia de “policías violentos” o escasamente comprometidos con la vigilancia

del barrio. La ausencia de actividades comunitarias, junto con la inexistencia o deterioro de espacios de recreación, también figura entre las preocupaciones principales de los vecinos; muchos expresan que los lugares destinados a niños y adolescentes “se robaron”, “no se pueden usar” o son simplemente canchas de tierra en mal estado.

Respecto de las propuestas de solución, los encuestados mencionan diversas estrategias. Entre las más repetidas se destacan la necesidad de mayor presencia policial, mejor iluminación, creación de plazas y espacios recreativos, y la implementación de charlas y talleres dirigidos a padres y jóvenes sobre problemáticas como drogas, violencia y cuidado infantil. También se solicita mayor intervención del Estado en la comunidad, tanto desde el área social como desde salud, y refuerzos en la oferta del CAPS. Parte de los vecinos expresa la necesidad de programas de rehabilitación, actividades de contención para jóvenes y espacios de recreación que funcionen como alternativas saludables frente a la ociosidad y el consumo.

En síntesis, los datos obtenidos reflejan una comunidad atravesada por múltiples factores de vulnerabilidad social: familias numerosas, trabajo informal, carencias económicas, escasos espacios públicos, acceso limitado a algunos servicios, y una marcada presencia de problemáticas como drogadicción, inseguridad, violencia y negligencia en el cuidado infantil. Pese a ello, se observa una población que sostiene cierto nivel de organización familiar y que recurre al sistema de salud local, aunque lo percibe insuficiente. Los vecinos reconocen las dificultades y, en muchos casos, expresan la necesidad de intervenciones integrales que incluyan seguridad, salud, recreación y participación comunitaria para mejorar la calidad de vida en el barrio.

Resultados cuantitativos:

Gráfico N°1: Edad de las personas encuestadas

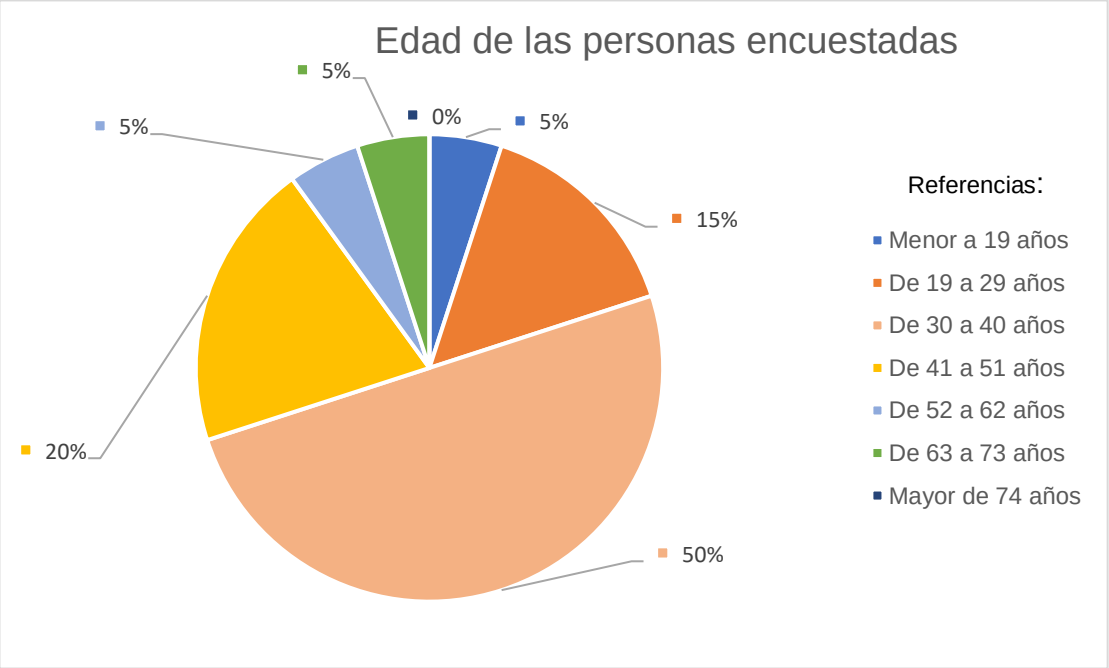


Gráfico N° 2: Cantidad de personas que habitan en la vivienda

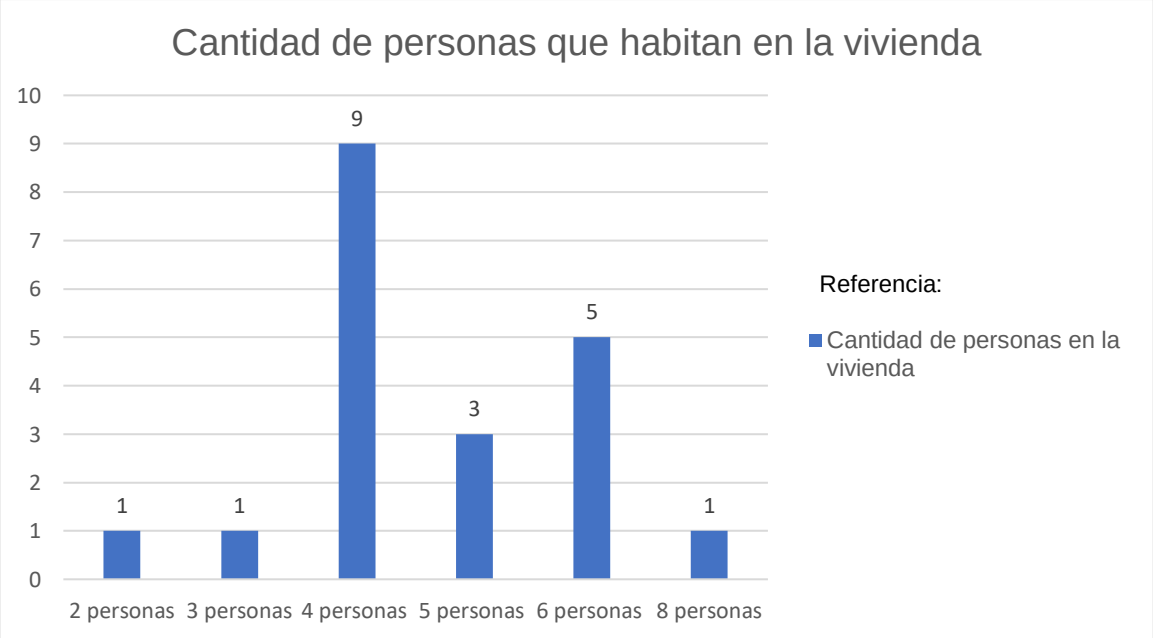


Gráfico N° 3: Nivel educativo de los encuestados

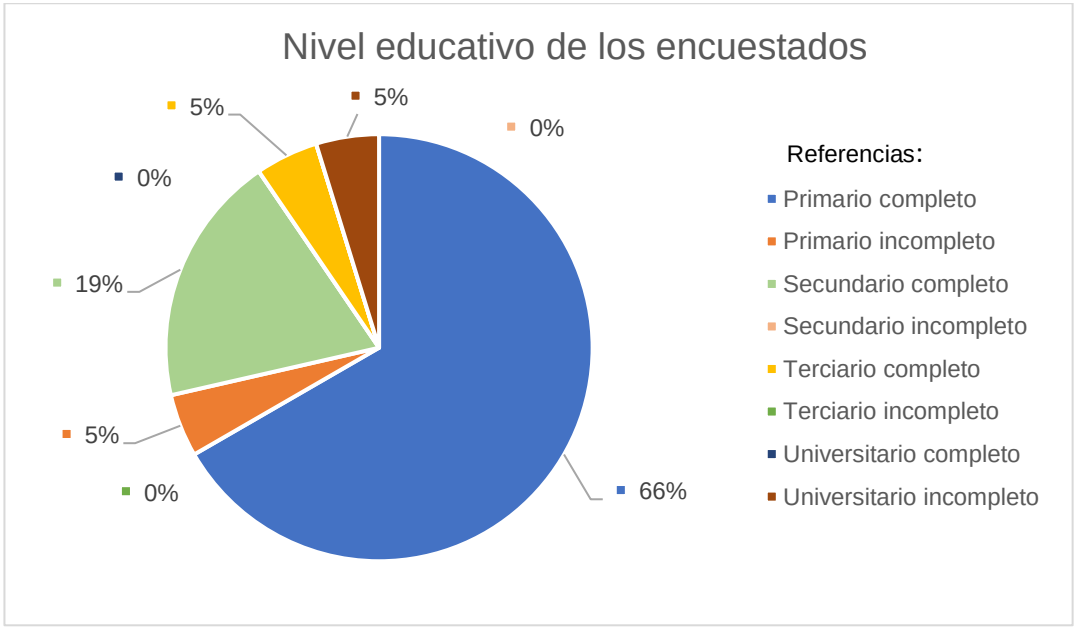


Gráfico N° 4: Situación laboral de los varones encuestados

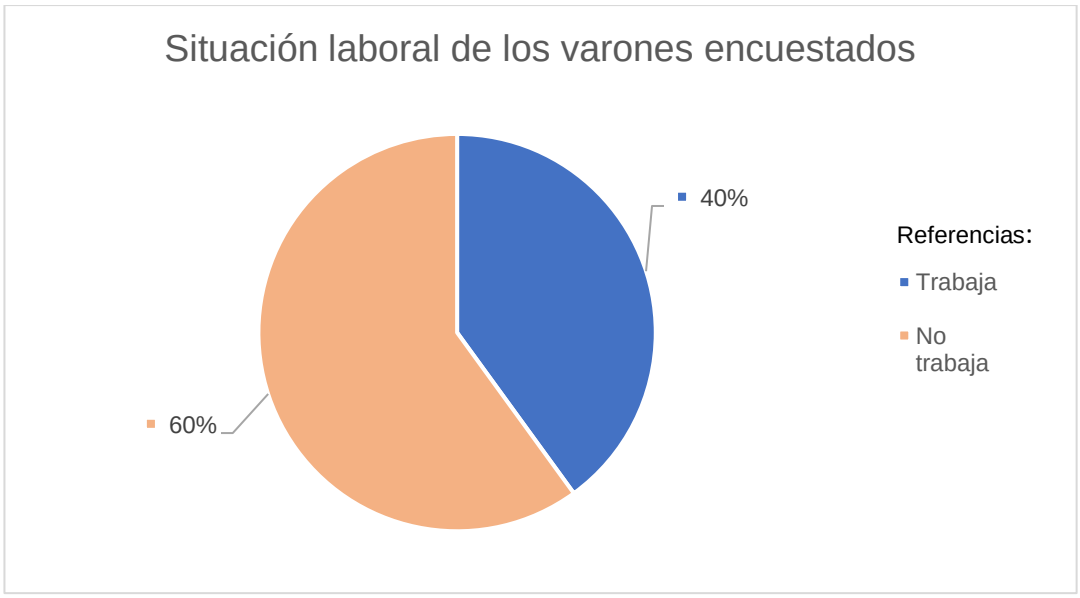
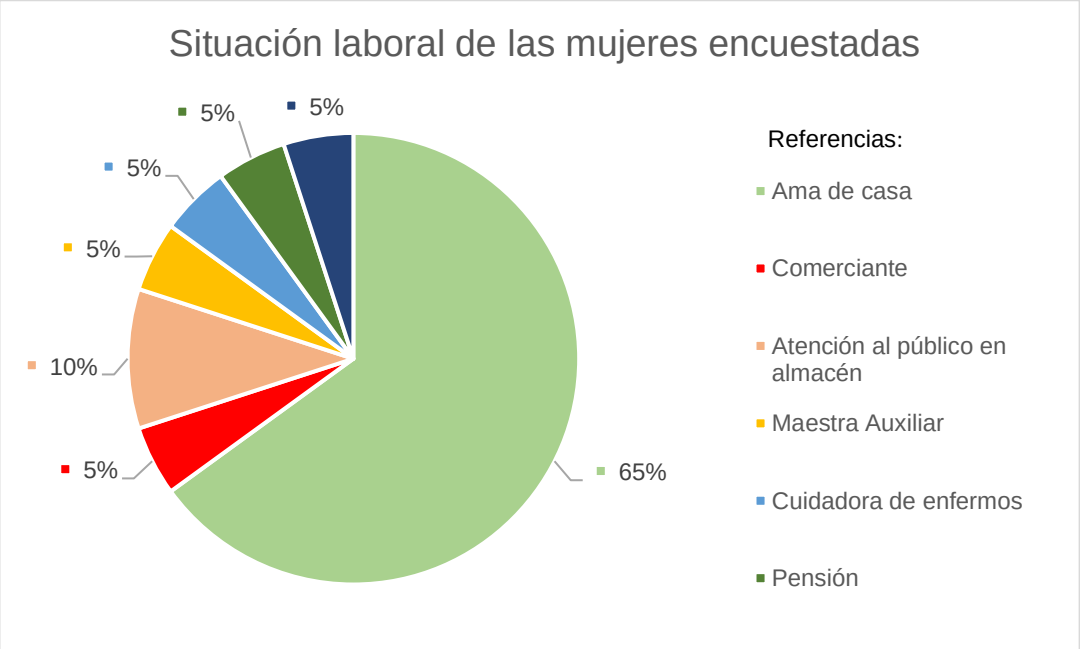


Gráfico N° 5: Situación laboral de las mujeres encuestadas



3.4 Resultados de los objetivos planteados

Teniendo en cuenta la recopilación de datos realizada a partir de los resultados de las observaciones, entrevistas a referentes institucionales y encuestas administradas a la comunidad, que permitieron elaborar el diagnóstico situacional ambiental del Barrio Valle Grande, fue oportuno diseñar la intervención que se desarrolla a continuación.

3.4.1 Intervención comunitaria en escuela secundaria, taller "Conociéndonos para proyectarnos"

En el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS), se llevó a cabo una intervención en la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, destinada a alumnos de quinto año de las dos divisiones, con edad comprendida entre los 16 y 19 años. En donde participaron 36 alumnos, 17 mujeres y 19 hombres.

La intervención buscaba dar respuesta a cada uno de los cuatro objetivos específicos planteados con anterioridad, y ya mencionados a lo largo del Capítulo II, los cuales son:

1. Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
2. Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
3. Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
4. Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol, durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

Teniendo en cuenta mencionados objetivos, a continuación, se procederá a la descripción de los resultados específicos en cada uno de ellos.

3.4.1.1 Resultado del objetivo: "Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande".

Resultados cualitativos:

Las primeras dos actividades del taller buscaron responder al objetivo de explorar las percepciones que tenían de sí mismos los alumnos de las dos divisiones de quinto año de mencionada escuela; es decir, de su autoconcepto. Poniendo el foco en aspectos tales como: la presencia o no de un autoconcepto formado entre los alumnos, y si el mismo tiende a ser más positivo o negativo en términos generales.

Para ello se analizaron las respuestas que cada alumno brindó de forma individual frente a las siguientes tres preguntas de la primera actividad: ¿Quién soy?, ¿Cómo soy para los demás? Y ¿Cómo me gustaría ser? Frente al primer interrogante (¿Quién soy?), en las respuestas de ambos sexos predominan descripciones vinculadas a rasgos positivos. Los varones se describen en su mayoría como responsables, tranquilos, respetuosos o “buenos compañeros”. En las mujeres prevalecen características relacionadas con la amabilidad, empatía, responsabilidad y disposición para ayudar a otros. Los estudiantes tienden a percibirse como personas que se esfuerzan, que intentan “hacer lo correcto” y que mantienen buenas relaciones con el entorno.

Por otro lado, siguiendo con la segunda pregunta (¿Cómo soy para los demás?), tanto varones como mujeres señalaron que suelen ser vistos como personas “buena onda”, responsables, respetuosos, tranquilos y predispuestos.

En cuanto a la tercera pregunta (¿Cómo me gustaría ser?) emergieron elementos relevantes sobre los aspectos menos consolidados del autoconcepto. En ambos sexos emergieron elementos de incomodidad o insatisfacción con aspectos puntuales del yo, especialmente vinculados a la inseguridad personal, la falta de confianza, la timidez, la dificultad para sostener hábitos o la necesidad de fortalecer la responsabilidad. Esto indica que, si bien existe una valoración positiva de sí mismos, también se observa la presencia de sentimientos de insuficiencia o limitación subjetiva, particularmente vinculados a dimensiones emocionales y ejecutivas (seguridad, autodisciplina). En este caso, las mujeres expresaron con mayor frecuencia deseos de “tener más confianza”, mientras que los varones mencionaron en mayor medida la intención de ser “más responsables” o “menos vagos”.

Por otra parte, en la segunda actividad cada alumno debía completar de forma individual un cuadro de doble entrada colocando las fortalezas y debilidades que identificara en sí mismo. Así, entre las fortalezas mencionadas se destacan la

responsabilidad y compromiso, la empatía y solidaridad, la capacidad de esfuerzo y el respeto hacia los demás.

En contraste a lo anteriormente mencionado, las debilidades señaladas por los estudiantes se relacionan principalmente con la inseguridad, el miedo a equivocarse, la falta de motivación académica, la dificultad para organizarse y mantener constancia y, en algunos casos, la impulsividad y ansiedad o preocupación excesiva.

Resultados cuantitativos:

Gráfico N° 6: Distribución de fortalezas por sexo

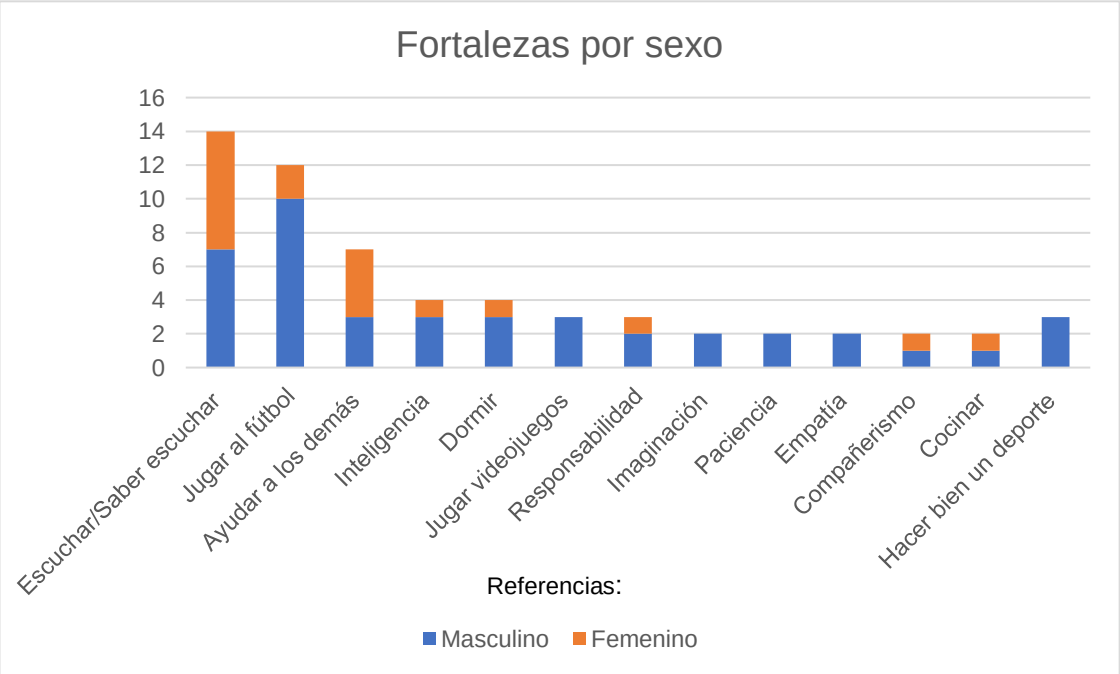
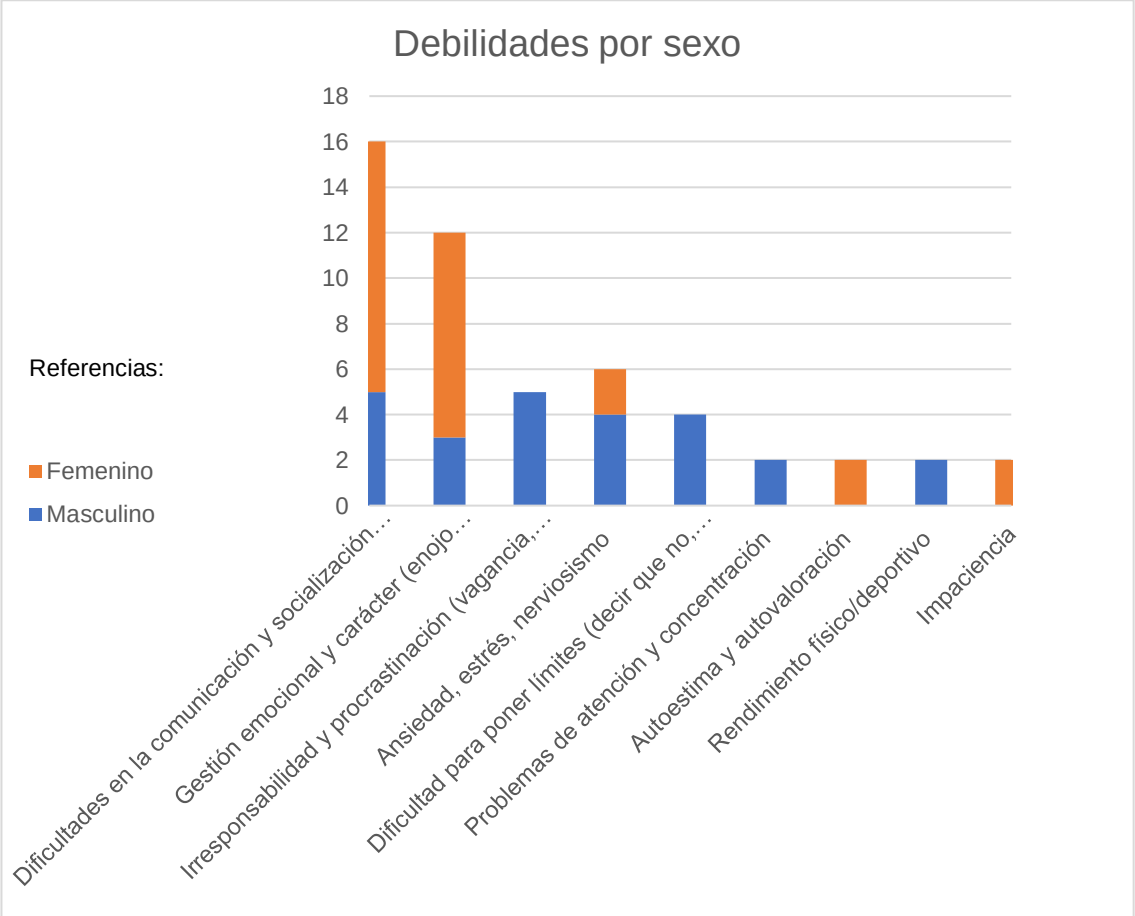


Gráfico N° 7: Distribución de debilidades por sexo



3.4.1.2 Resultado del objetivo: “Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”.

Resultados cualitativos:

La tercera dinámica planteada en el taller buscó responder al objetivo de identificar las metas o proyectos futuros de los alumnos de las dos divisiones de quinto año de mencionada escuela. Poniendo el foco en aspectos tales como: la presencia o no de un proyecto de vida consolidado, el grado de realismo en las metas elaboradas y la existencia o no de un plan concreto para su cumplimiento.

Para ello se analizaron las respuestas que cada alumno brindó de forma individual frente a las siguientes consignas de la actividad: ¿Cómo te imaginas dentro de 5 años?, ¿Qué metas personales, académicas o laborales te gustaría alcanzar? Y ¿Qué acciones estas llevando a cabo actualmente para acercarte a tus metas?

Frente al primer interrogante (¿Cómo te imaginas dentro de 5 años?) emergieron imágenes del futuro vinculadas a la independencia, la estabilidad económica, la formación profesional y la mejora del bienestar personal. Sin embargo, en preguntas posteriores no todos los estudiantes lograron articular estas imágenes con acciones concretas.

Por otro lado, en cuanto a la segunda pregunta (¿Qué metas personales, académicas o laborales te gustaría alcanzar?) la totalidad de los estudiantes expresaron deseos de progresar en términos personales, educativos y laborales. “Estudiar una carrera o curso”, “Conseguir un empleo estable”, “Formar una familia”, “Independizarme”, “Salir adelante y mejorar mi calidad de vida” aparecen como las metas más recurrentes. Muchos jóvenes asocian el futuro con la posibilidad de mejorar la calidad de vida propia y de sus familias. En las mujeres emergen con frecuencia proyectos educativos relacionados con

cuidados, educación, salud o estética, mientras que en los varones predominan aspiraciones ligadas a oficios, fuerzas de seguridad, deportes o mecánica.

Por lo tanto, en relación al grado de realismo, asociado a las metas planteadas, se observa que, aunque la mayoría posee metas, solo algunos describen objetivos realistas, alcanzables y coherentes con su contexto. Ya que, aproximadamente la mitad de los alumnos presenta metas deseadas pero generalizadas, tales como “quiero ser alguien en la vida”, “quiero tener un buen trabajo”. Además, gran parte de la otra mitad enuncia proyectos poco viables o poco elaborados tales como “ser famoso”, “ser futbolista profesional”, sin un plan concreto.

En cuanto al tercer interrogante (¿Qué acciones estas llevando a cabo actualmente para acercarte a tus metas?), la finalidad es poder identificar la presencia o no de un plan concreto por parte de los alumnos para alcanzar el proyecto o las metas propuestas. En este caso, si bien la presencia de metas es casi universal, no todos los estudiantes logran articularlas en la forma de un proyecto de vida consistente. Aproximadamente la mitad de los alumnos presentan ideas vagas acerca de planes de acción, evidenciadas en respuestas como “ver qué pasa”, “seguir estudiando algo”, sin una organización temporal ni estratégica. Y la mitad de los restantes indica no tener ningún plan o no saber que hacer para alcanzar sus metas. Sin embargo, una pequeña parte de ellos logra construir un plan de acción más definido, que incluye la idea de estudiar una carrera específica, trabajar y ahorrar, o realizar cursos concretos.

En general, los varones mostraron mayor tendencia a presentar proyectos más difusos o centrados en el corto plazo. Y las mujeres, en cambio, mostraron mayor claridad en la toma de decisiones educativas.

Resultados cuantitativos:

Gráfico N° 8: Distribución de metas mencionadas por los alumnos

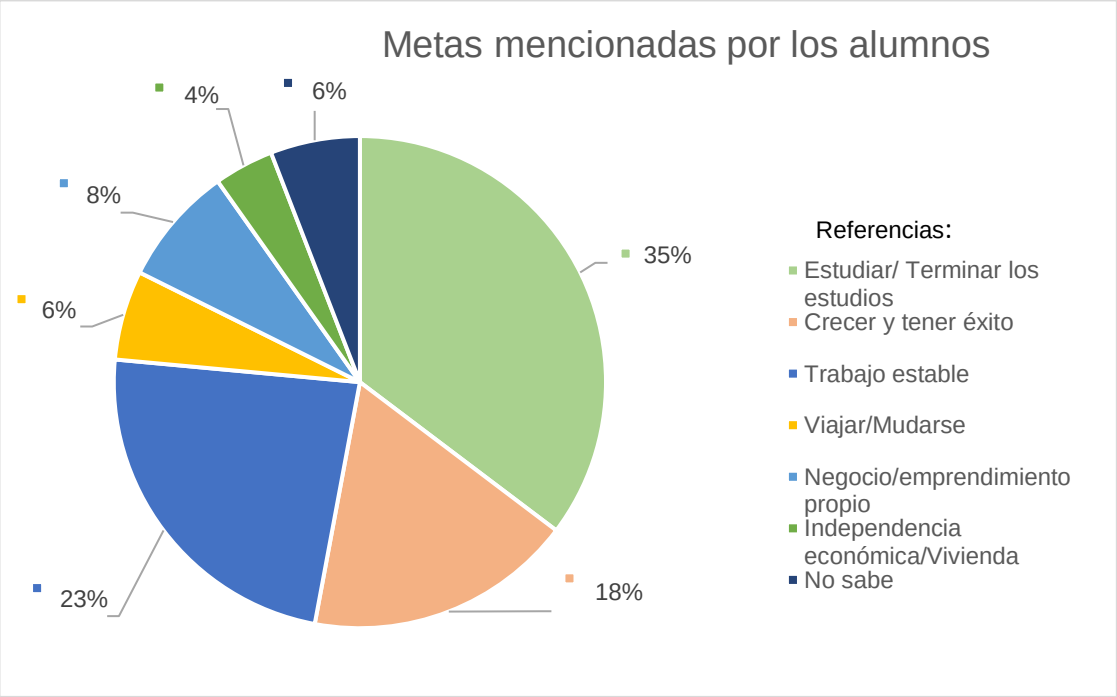
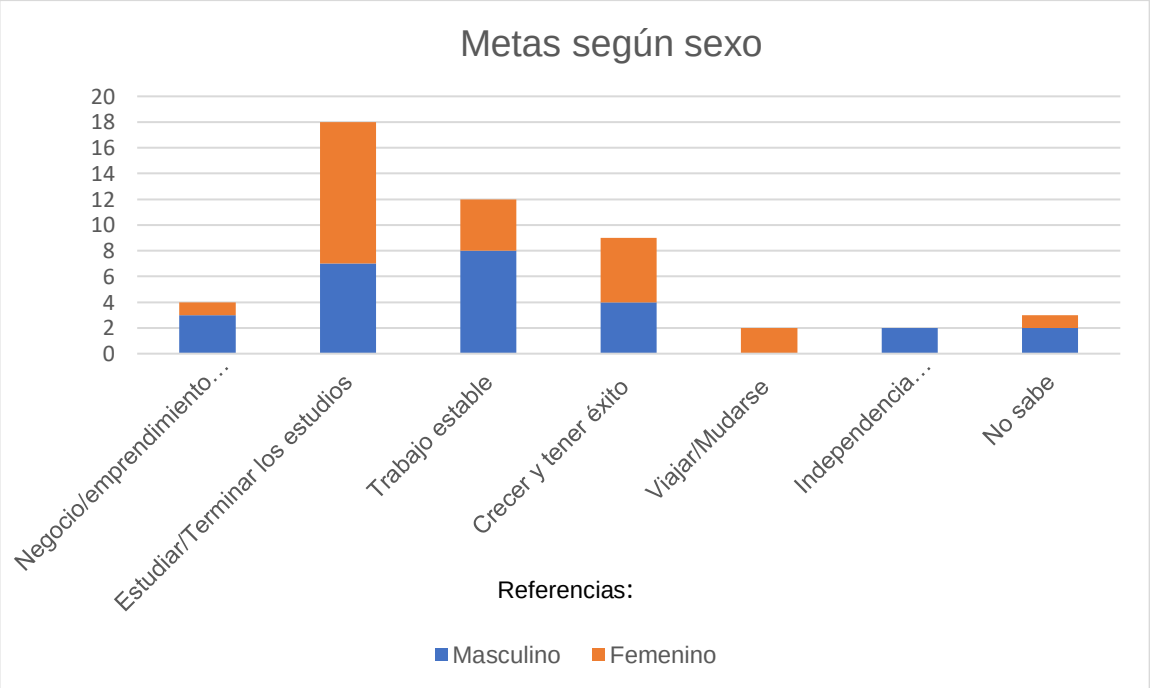


Gráfico N° 9: Distribución de metas según sexo



3.4.1.3 Resultados del objetivo: “Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”.

Resultados cualitativos:

Dentro de la tercera dinámica planteada en el taller se efectuaron dos preguntas específicas que buscaron responder al objetivo específico de reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en los alumnos de las dos divisiones de quinto año de mencionada escuela. Poniendo el foco en aspectos tales como la presencia o no de obstáculos frente al proyecto de vida y las posibilidades de acción para su enfrentamiento por parte de los alumnos.

Para ello se analizaron las respuestas que cada alumno brindó de forma individual frente a las siguientes consignas de la actividad: ¿Qué obstáculos te dificultarían el logro de tus metas?, ¿Podes enfrentar estos obstáculos? ¿Cómo?

Frente al primer interrogante (¿Qué obstáculos te dificultarían el logro de tus metas?) dentro de los obstáculos más frecuentes los jóvenes mencionan, de manera reiterada, obstáculos de naturaleza económica, dificultades familiares, la falta de oportunidades, la necesidad de trabajar desde edades tempranas y la precariedad del entorno. También emergen obstáculos subjetivos como la inseguridad, la autopercepción de falta de constancia, la desmotivación y el miedo a fracasar. Las mujeres mencionan con más frecuencia inseguridad y falta de apoyo familiar, mientras que los varones suelen referirse a obstáculos ligados al entorno y a la falta de motivación.

Por otro lado, ante la segunda pregunta (¿Podes enfrentar estos obstáculos? ¿Cómo?), las posibilidades de acción más mencionadas por los alumnos fueron estrategias como estudiar más, esforzarse, capacitarse, buscar trabajo, recibir apoyo familiar, aprender a organizarse y ahorrar dinero. Sin embargo, muchas

de estas acciones aparecen formuladas de manera general, sin pasos concretos definidos. Sólo una pequeña parte de ellos logra formular planes concretos.

Aun así, la presencia de estas reflexiones representa un avance significativo en términos de agencia subjetiva, ya que, los estudiantes reconocen que existen acciones posibles, aunque aún no logren estructurarlas como un plan sostenido.

Resultados cuantitativos:

Gráfico N° 10: Distribución de obstáculos mencionados por los alumnos

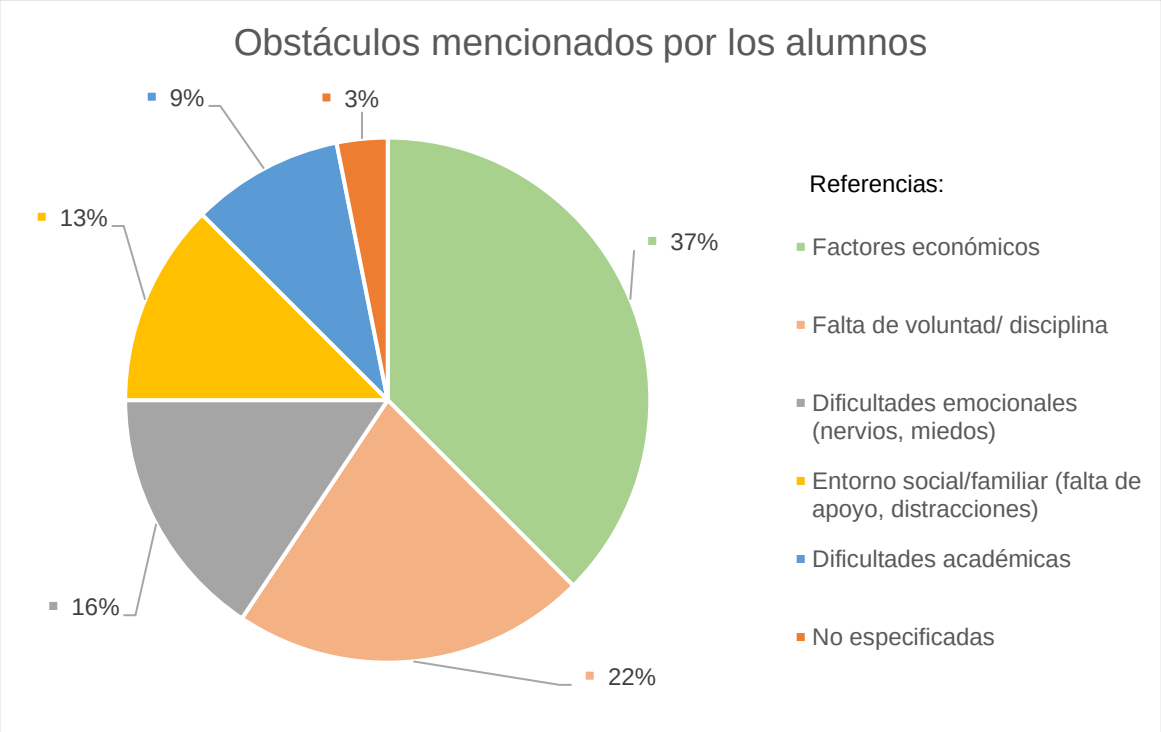
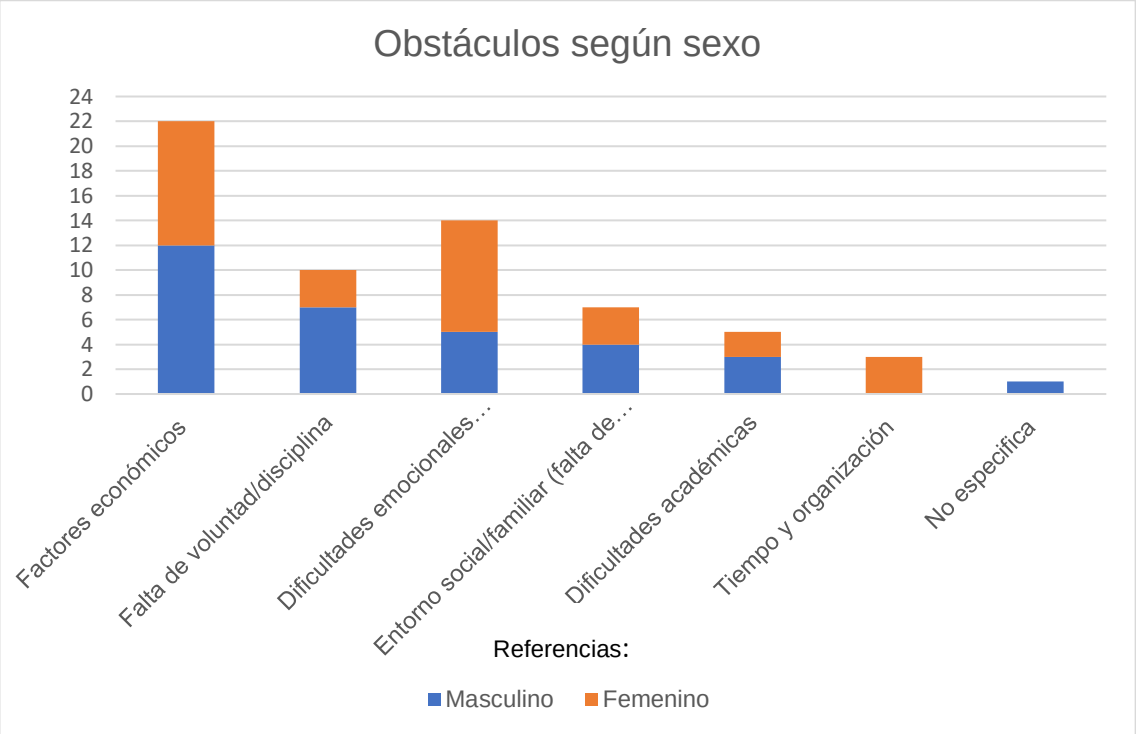


Gráfico N° 11: Distribución de obstáculos según sexo



3.4.1.4 Análisis del rol del psicólogo socio comunitario

Para cumplir con el cuarto objetivo específico (“Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol, durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada”) además de llevar a cabo el taller de intervención, se entrevistó a la psicóloga del CAPS B° Valle Grande para reflexionar y comprender más profundamente el rol del psicólogo socio comunitario.

La profesional explicó que sus principales tareas son escuchar, acompañar, asesorar, orientar y en algunos casos derivar a los integrantes de la comunidad. Además, destacó que el psicólogo social comunitario no interviene desde una lógica asistencialista ni desde la provisión de soluciones externas, sino que se posiciona como un agente de cambio social, orientado a promover la participación, la autonomía y el fortalecimiento de las capacidades colectivas de

la comunidad. Si bien su labor clínica en el consultorio es un componente relevante para el acompañamiento integral de las personas, su función no se limita al mismo. Por el contrario, el rol del psicólogo socio comunitario implica mayormente salir al territorio, es decir, trabajar de forma interdisciplinaria junto a otros profesionales y actores comunitarios, favorecer la movilización de recursos locales, fortalecer redes de apoyo y facilitar procesos que habiliten transformaciones sostenibles. Por ende, el psicólogo se convierte en un mediador entre las necesidades de la comunidad y las posibilidades de acción, promoviendo prácticas que contribuyan al empoderamiento subjetivo y social de los individuos y grupos.

A modo de reflexión, el rol del psicólogo social comunitario implica una responsabilidad ética y técnica que va más allá de la intervención puntual. Se requiere una escucha atenta, sensible y respetuosa de las demandas de la comunidad, tanto explícitas como implícitas, y una capacidad para observar, interpretar y traducir los saberes psicológicos en herramientas comprensibles y aplicables por todos, utilizando un lenguaje accesible y no patologizante. Desde esta perspectiva, el taller realizado constituyó un espacio que logró articular teoría y práctica en el contexto barrial, habilitando la expresión emocional, la puesta en palabras de vivencias y la validación de experiencias subjetivas en los adolescentes de la comunidad, dentro de un entorno seguro.

Tal como se desprende de la entrevista con la profesional del centro de salud y de la propia experiencia desarrollada, la función del psicólogo comunitario no se orienta a “resolver” las problemáticas de manera asistencialista, sino a articular, fortalecer y potenciar los recursos existentes en la comunidad. Su labor supone reconocer al sujeto no solo desde una mirada integral en términos individuales, sino también desde una perspectiva comunitaria, entendiendo que toda intervención que promueva la movilización de recursos, la transformación de condiciones o la ampliación de posibilidades incide tanto en el bienestar personal como en el colectivo. En este proceso, el trabajo interdisciplinario adquiere un

valor fundamental, lo cual se evidenció en el centro de salud, donde cada profesional aportó su saber para la construcción del taller brindado. Así como también en el ámbito escolar, donde el acompañamiento de las docentes de quinto año y la directora de la institución constituyeron una alianza institucional clave para contextualizar la intervención en el aula.

En conjunto, estas experiencias permiten concluir que las intervenciones comunitarias, cuando se desarrollan desde una postura receptiva, participativa y orientada al empoderamiento, generan efectos significativos tanto en los sujetos como en la comunidad. Dichas transformaciones, aunque incipientes, representan un avance hacia formas más saludables de convivencia, fortalecimiento subjetivo y construcción colectiva de bienestar.

3.4.1.5 Efectividad del taller

En base a los resultados del taller, se cree que se cumplieron los objetivos propuestos inicialmente y la intervención tuvo un impacto positivo en la promoción del proyecto de vida. Ya que, la participación de los estudiantes fue activa y sostenida, mostraron interés en las actividades, se involucraron en las reflexiones y compartieron experiencias personales vinculadas a sus trayectorias y aspiraciones.

Durante la exposición teórica sobre el proyecto de vida, los estudiantes se mostraron receptivos, atentos y reflexivos. Algunas estudiantes manifestaron emociones intensas ante el contenido, lo que sugiere que el taller logró tocar dimensiones profundas de la identidad y de la historia personal. La actividad final de la “carta al yo del futuro” evidenció un alto nivel de compromiso, ya que los alumnos se tomaron tiempo para pensar, redactar y, en algunos casos, decorar y personalizar su carta.

En conjunto, estos indicadores cualitativos sugieren que el taller logró generar un espacio subjetivo seguro y significativo que favoreció la reflexión, el reconocimiento de recursos personales y la toma de conciencia respecto de las

metas y deseos. Desde el enfoque de la Psicología Social Comunitaria, se puede afirmar que la intervención facilitó procesos de subjetivación que contribuyen a la construcción del proyecto de vida.

3.5 Autoevaluación

Durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas fue posible aproximarse de manera concreta al rol del psicólogo social y comunitario, comprendiendo desde dentro la dinámica de trabajo, las lógicas de intervención y el modo en que las acciones se articulan en el territorio. La experiencia estuvo atravesada por una mezcla de emociones. Al inicio se vivenció una sensación de impotencia y desconcierto, vinculada a la percepción de que las necesidades de la comunidad superaban las posibilidades de intervención que uno, como estudiante, podía ofrecer.

Sin embargo, a medida que avanzaron los días y se estableció contacto directo con los vecinos, las sensaciones comenzaron a transformarse. Las entrevistas domiciliarias y las conversaciones informales permitieron acceder a las voces de los propios actores comunitarios, identificar necesidades sentidas y reconocer dinámicas cotidianas que no resultan visibles desde afuera. Este proceso favoreció una comprensión más profunda de la realidad comunitaria y permitió identificar con mayor claridad aquellos aspectos en los que sí era posible intervenir de manera pertinente.

Además, la entrevista con la psicóloga del CAPS fue especialmente esclarecedora para resignificar el rol del psicólogo comunitario. A partir de ese intercambio se comprendió que su función no consiste en “resolver” por sí solo las problemáticas, sino en acompañar a la comunidad en la identificación de sus propias necesidades y en la construcción colectiva de estrategias para generar transformaciones. Desde esta mirada, cada acción, por pequeña que parezca, adquiere valor, ya que puede habilitar procesos posteriores, fortalecer recursos y abrir puertas para futuras intervenciones de otros profesionales. Charlas

breves de prevención, espacios de escucha o instancias de promoción en salud mental, aunque puntuales, pueden operar como disparadores que impactan en la subjetividad de los participantes y en el entramado comunitario.

La experiencia resultó profundamente enriquecedora. Si bien al inicio predominaban la incertidumbre y ciertos prejuicios sobre el territorio, el trabajo sostenido permitió revisarlos y comprender la complejidad del contexto desde una mirada más sensible y situada. Este proceso no solo favoreció el aprendizaje profesional, sino que también habilitó la posibilidad de imaginar, a futuro, un desempeño laboral en el área social y comunitaria, entendiendo que se trata de un ámbito que permite trabajar en contacto directo con grupos humanos y construir acciones con propósito social.

Asimismo, la experiencia permitió dimensionar la importancia de desarrollar ciertas habilidades fundamentales para el rol, tales como la empatía, la observación atenta y la escucha activa. Estas competencias resultan indispensables para dejar de lado juicios previos y poder reconocer tanto los recursos como las dificultades reales de la comunidad desde una perspectiva respetuosa y no estigmatizante. En conjunto, el proceso vivido posibilitó una aproximación significativa al quehacer comunitario y permitió valorar la potencia transformadora que puede tener una intervención cuando se realiza junto a la comunidad.

A continuación, se desarrollará el cuarto capítulo, donde se especificarán las conclusiones y sugerencias a las que se arribaron a lo largo del transcurso del presente Trabajo Integrador Final.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

En el presente capítulo se desarrollarán las conclusiones generales del Trabajo Integrador Final (TIF), elaborado en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS). En este apartado se recuperan los principales aprendizajes construidos a lo largo de todo este proceso, a partir del análisis de los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos, el diagnóstico situacional realizado y las intervenciones implementadas, articulándolos con los aportes teóricos que orientaron la práctica.

Asimismo, se presentarán recomendaciones y sugerencias dirigidas a la cátedra y a las instituciones involucradas, fundamentadas en la experiencia de campo y en los resultados alcanzados, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de futuras prácticas e intervenciones. Finalmente, se ofrecerá una reflexión de cierre que sintetizará la relevancia del recorrido realizado y de las experiencias vivenciadas en el campo de la Psicología Social Comunitaria.

4.1 Conclusiones Generales

En el presente apartado se detallarán las conclusiones obtenidas en función de los objetivos planteados para el desarrollo del presente Trabajo Integrador Final.

Objetivo general

- Promover el proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

Objetivos específicos

- Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.
- Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol, durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada.

A partir de la elaboración del diagnóstico situacional-ambiental, realizado mediante observaciones no participantes, entrevistas a referentes comunitarios y encuestas administradas a miembros de la comunidad, fue posible identificar diversas problemáticas, especialmente aquellas vinculadas a dificultades en la construcción de un proyecto de vida personal y singular en adolescentes, con tendencia a la reproducción de modelos de vida culturalmente preestablecidos y a la presencia de conductas de riesgo, tales como el consumo problemático de sustancias.

En función de dichos hallazgos, se planificó y ejecutó una intervención en formato taller con alumnos de las dos divisiones de quinto año de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande, bajo el lema “Conociéndonos para proyectarnos”

El objetivo general constituyó el eje organizador de las acciones desarrolladas posteriormente. A partir de él se desprendieron los objetivos específicos, los cuales orientaron las estrategias de intervención y permitieron el posterior análisis de resultados.

En relación con el primer objetivo específico, “Explorar las percepciones que tienen de sí mismos los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”, se buscó que los adolescentes pudieran reconocer y ampliar las percepciones acerca de sí mismos, es decir, su autoconcepto, a través de actividades de introspección y autoevaluación.

Para el cumplimiento de este objetivo se llevaron a cabo las dos primeras actividades del taller (ver Capítulo II). La primera consistió en identificar y describir fortalezas personales y debilidades percibidas. La segunda actividad consistió en responder las siguientes preguntas: “¿Quién soy?, ¿Cómo soy para los demás? y ¿Cómo me gustaría ser?”, con el fin de explorar distintas dimensiones del autoconcepto, tales como la percepción personal, la percepción social y las aspiraciones individuales.

Estas dinámicas permitieron que los estudiantes iniciaran un proceso de reflexión acerca de sus recursos personales, dificultades, características identitarias y deseos de transformación.

En relación con este objetivo, los resultados obtenidos (ver Capítulo III) evidencian percepciones de sí mismos que combinan aspectos positivos con ciertas debilidades vinculadas principalmente a la inseguridad, la falta de constancia y dificultades en la autovaloración.

Estos hallazgos pueden interpretarse a la luz de los desarrollos teóricos que conciben al autoconcepto como una construcción social, dinámica y multidimensional, configurada a partir de las experiencias de interacción con el entorno (Monjas et al., 1998; Harter, 2008; Owens, 2006, como se citó en Calero et al., 2016).

En este sentido, las valoraciones que los adolescentes realizan sobre sí mismos no pueden comprenderse de manera aislada, sino en estrecha relación con los procesos de socialización y con los valores culturales internalizados, tal como lo plantean Oyserman et al. (2012, como se citó en Calero et al., 2016).

Asimismo, la coexistencia de fortalezas y debilidades observada en los resultados resulta esperable en esta etapa evolutiva, dado que durante la adolescencia el autoconcepto se encuentra en pleno proceso de diferenciación y complejización, ampliándose los dominios de autovaloración (Harter, 2012, como se citó en Martín et al., 2021).

En este período evolutivo, los adolescentes comienzan a evaluar aspectos vinculados no solo al rendimiento académico o conductual, sino también a la aceptación social, la apariencia física y los vínculos interpersonales, lo cual puede generar tensiones en la percepción global de sí mismos.

Por otra parte, los resultados también pueden comprenderse en relación con el contexto sociocultural actual, caracterizado por la fuerte influencia de los medios de comunicación y las redes sociales en la construcción de la identidad (Peisajovich, 2025). La exposición constante a modelos idealizados y la búsqueda de validación externa pueden impactar negativamente en la autopercepción, generando sentimientos de insuficiencia o inseguridad.

En síntesis, los resultados permiten concluir que los adolescentes presentan un autoconcepto en proceso de construcción, con recursos positivos que pueden ser fortalecidos, aunque también con fragilidades que requieren espacios de acompañamiento que favorezcan una autovaloración más integrada, realista y saludable.

Respecto del segundo objetivo específico, “Identificar metas o proyectos futuros de los alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”, se buscó favorecer en los adolescentes la identificación de metas, intereses y posibles proyectos a futuro, promoviendo que los mismos comenzaran a pensar activamente en sus aspiraciones personales, académicas y laborales.

Para el cumplimiento de este objetivo se llevó a cabo la tercera dinámica del taller (ver Capítulo II), en la cual los alumnos debían responder las siguientes

preguntas orientadas a promover la reflexión acerca de su futuro: ¿Cómo te ves dentro de cinco años?, ¿Qué te gustaría ser?, ¿Qué metas personales, académicas o laborales te gustaría alcanzar? y ¿Qué acciones te encuentras realizando actualmente para acercarte a ellas?

Esta actividad permitió vincular el conocimiento de sí mismos con la planificación de su futuro, favoreciendo una mirada más consciente sobre sus decisiones, expectativas y posibilidades de acción.

En relación con este objetivo, los resultados obtenidos (ver Capítulo III) evidencian que, si bien los participantes logran identificar aspiraciones y deseos a futuro, en muchos casos estos no se encuentran acompañados de estrategias concretas ni de una planificación estructurada.

Este hallazgo puede interpretarse a partir de la conceptualización del proyecto de vida como un proceso complejo, dinámico y multidimensional, que se construye en interacción con el entorno sociocultural (D'Angelo et al., 2008, como se citó en Díaz et al., 2020).

En este sentido, la dificultad para traducir deseos en acciones concretas puede vincularse con la falta de recursos internos y externos necesarios para su elaboración.

Asimismo, tal como señalan Vargas et al. (2005, como se citó en Díaz et al., 2020), la construcción de un proyecto de vida requiere habilidades como la planificación, la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones, competencias que aún se encuentran en desarrollo durante la adolescencia.

Por ello, resulta esperable que muchos proyectos aparezcan formulados de manera idealizada o poco estructurada.

Por otra parte, resulta relevante considerar la influencia del contexto de vulnerabilidad social en la construcción de proyectos de vida, ya que, como plantean Parrilla et al. (2010, como se citó en Garcés et al., 2020), los

adolescentes que atraviesan situaciones de desventaja social poseen menores oportunidades para proyectarse hacia el futuro.

En esta línea, la incertidumbre y las limitaciones contextuales pueden generar dificultades para sostener expectativas a largo plazo.

A su vez, los aportes de Janín (2016) permiten profundizar esta interpretación al señalar que, en la actualidad, uno de los principales problemas en los adolescentes es la ausencia o fragilidad de proyectos, vinculada a un contexto cultural caracterizado por la incertidumbre, la caída de ideales y la dificultad para pensarse en el futuro.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que los adolescentes poseen deseos de superación y aspiraciones valiosas, aunque requieren acompañamiento en la construcción de proyectos de vida realistas, posibles y sostenibles, que integren tanto sus recursos personales como las oportunidades disponibles en su contexto.

En cuanto al tercer objetivo específico, “Reflexionar acerca de los obstáculos y posibilidades de acción frente al proyecto de vida en alumnos de quinto año que asisten a la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande”, se buscó propiciar en los adolescentes espacios de reflexión acerca de los posibles obstáculos y de las alternativas de acción frente al propio proyecto de vida, con la finalidad de que pudieran reconocer tanto las dificultades que podrían presentarse en su recorrido como los recursos personales disponibles para afrontarlas.

Para el cumplimiento de este objetivo se retomó la tercera dinámica del taller (ver Capítulo II), incorporando las siguientes preguntas: ¿Qué obstáculos consideras que podrían dificultar el logro de tus metas? y ¿Pensas que podés enfrentarlos? ¿Cómo?

Estas consignas favorecieron que los estudiantes pudieran tomar conciencia de las condiciones personales y contextuales que intervienen en la concreción de sus metas, promoviendo una actitud más activa frente a las dificultades.

En relación con este objetivo, los resultados obtenidos (ver Capítulo III) evidencian la presencia de factores tanto subjetivos como contextuales que influyen en la posibilidad de proyectarse hacia el futuro.

Desde la perspectiva de la Psicología Social, estos hallazgos pueden comprenderse como resultado de la interacción entre el individuo y su entorno sociocultural, donde las ideas, valores y condiciones sociales impactan en la subjetividad y en el comportamiento (Young, 1974; Gómez, 2022). En este sentido, los obstáculos no deben interpretarse únicamente como dificultades individuales, sino también como emergentes de un entramado social más amplio.

Asimismo, desde la Psicología Social Comunitaria, estos resultados pueden ser entendidos en términos de la relación entre desarrollo humano y condiciones sociales, donde las situaciones de vulnerabilidad, marginación o falta de oportunidades inciden directamente en las posibilidades reales de acción de los sujetos (Sánchez, 2020).

En relación con los recursos identificados, se observa que los adolescentes logran reconocer ciertas estrategias para afrontar dificultades, lo cual puede interpretarse como un indicio de desarrollo de agencia subjetiva. Sin embargo, dichas estrategias suelen presentarse de manera general o poco sistematizada, evidenciando la necesidad de fortalecer competencias vinculadas a la toma de decisiones, la planificación y la resolución de problemas.

En este sentido, la intervención comunitaria adquiere especial relevancia, ya que, tal como plantea Sánchez (2020), uno de sus objetivos centrales es promover el empoderamiento y el desarrollo de sujetos activos capaces de incidir en su propia realidad.

En términos generales, los resultados permiten concluir que los adolescentes participantes presentan recursos subjetivos significativos, tales como la identificación de fortalezas personales y el deseo de proyectarse hacia el futuro,

aunque también enfrentan limitaciones vinculadas tanto a factores individuales como contextuales.

Por lo tanto, requieren espacios que favorezcan la transformación de dichas dificultades en oportunidades de crecimiento, fortaleciendo su autonomía, capacidad de acción y confianza en sus propios recursos.

La coexistencia de aspiraciones junto con dificultades para su concreción refleja la complejidad de los procesos psicosociales que atraviesan los adolescentes, los cuales se configuran en constante interacción con su entorno.

Asimismo, las condiciones socioculturales actuales, caracterizadas por la incertidumbre y la fragilidad de ideales (Janín, 2016), inciden en la dificultad para construir proyectos de vida sólidos y sostenidos en el tiempo.

En este marco, el autoconcepto y el proyecto de vida se presentan como dimensiones profundamente interrelacionadas, ya que la percepción que el sujeto tiene de sí mismo influye directamente en su capacidad de proyectarse hacia el futuro. Tal como se ha señalado, un autoconcepto integrado y positivo constituye un pilar fundamental para la elaboración de un proyecto vital con sentido (Martín et al., 2021).

Por otro lado, los resultados evidencian la importancia de generar intervenciones contextualizadas que promuevan el desarrollo de recursos personales y comunitarios, en línea con los principios de la Psicología Social Comunitaria, orientados al empoderamiento y a la participación activa de los sujetos (Sánchez, 2020).

En este sentido, la intervención realizada permitió generar un espacio de reflexión y construcción colectiva, favoreciendo procesos iniciales de toma de conciencia, identificación de recursos y proyección a futuro. Si bien estos cambios no pueden considerarse definitivos, constituyen un punto de partida significativo para el desarrollo de procesos más profundos y sostenidos en el tiempo.

Por último, en relación con el cuarto objetivo específico, “Analizar las características del rol del psicólogo socio comunitario, y reflexionar acerca del desempeño en el ejercicio del propio rol durante el proceso de ejecución de la práctica profesional supervisada”, se considera que dicho objetivo fue alcanzado a partir del proceso reflexivo desarrollado en torno a las intervenciones realizadas.

Se comprende que el rol del psicólogo socio comunitario implica una presencia activa en el territorio, basada en la escucha, la lectura crítica de la realidad, la construcción colectiva de significados y el trabajo interdisciplinario.

Asimismo, los resultados obtenidos permiten reafirmar la concepción de este profesional como un agente de cambio social, orientado a la promoción del bienestar y al desarrollo integral de la comunidad.

En consonancia con los aportes de Sánchez (2020), el psicólogo comunitario no se posiciona como proveedor de soluciones, sino como facilitador de procesos de cambio “desde abajo”, promoviendo la participación activa de los sujetos y el fortalecimiento de sus capacidades.

Esto pudo evidenciarse en la intervención realizada, donde se generaron espacios de reflexión y participación que permitieron a los adolescentes reconocerse como protagonistas de su propia realidad.

Estos resultados también se articulan con lo planteado por Morales (2020), quien destaca que el psicólogo comunitario debe promover la integración social, el liderazgo, la toma de decisiones y la participación en los procesos de transformación.

En este sentido, las actividades grupales implementadas favorecieron el desarrollo de habilidades sociales, la escucha mutua y la construcción colectiva de sentidos.

Por otra parte, la intervención realizada se inscribe en el enfoque de promoción de la salud mental, el cual, según la OMS (2004, como se citó en Vargas, 2015),

implica generar condiciones que favorezcan el bienestar y el desarrollo de capacidades.

Desde esta perspectiva, el trabajo grupal permitió fortalecer recursos personales y comunitarios, promoviendo el autocuidado y la reflexión sobre el propio proyecto de vida en los adolescentes.

Asimismo, el hecho de que la intervención se haya desarrollado en el ámbito escolar refuerza lo planteado por diversos autores que señalan a la escuela como un espacio privilegiado para la intervención psicosocial, dada su capacidad de articulación con la comunidad y su rol en los procesos de socialización (Chávez et al., 2018; Gatica, 2016).

En síntesis, los resultados permiten concluir que el rol del psicólogo social comunitario resulta fundamental en la promoción de procesos de cambio, especialmente cuando se orienta a generar espacios participativos que fortalezcan la autonomía, la reflexión crítica y la construcción de proyectos de vida con sentido.

La práctica permitió reconocer que la intervención comunitaria no se orienta a imponer soluciones externas, ya que la mirada de agentes ajenos a la comunidad no siempre resulta suficiente ni adecuada, sino que debe dirigirse a detectar, acompañar y potenciar los recursos ya existentes en ella, promoviendo la participación activa de sus miembros y buscando estrategias sostenibles en el tiempo.

Asimismo, la reflexión sobre el propio desempeño posibilitó identificar fortalezas personales y áreas de mejora, consolidando una mirada crítica sobre el ejercicio profesional.

En este sentido, la experiencia se constituyó como una instancia formativa altamente significativa, permitiendo posicionarse desde una perspectiva ética y comprometida con la realidad social, reconociendo los límites del saber propio y

la importancia de la humildad profesional como eje central del quehacer del psicólogo socio comunitario.

A partir de la exposición realizada, se concluye que los objetivos planteados en el Trabajo Integrador Final fueron alcanzados de manera satisfactoria, aportando una comprensión profunda de las temáticas abordadas y evidenciando la relevancia del rol del psicólogo social comunitario como agente de promoción, prevención e intervención en salud mental.

4.2 Recomendaciones y Sugerencias

Tomando como base el desarrollo del Trabajo Integrador Final, el análisis de los datos obtenidos, las conclusiones alcanzadas y la experiencia construida durante las Prácticas Profesionales Supervisadas en la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande y en el CAPS del Barrio Valle Grande, se considera oportuno formular una serie de recomendaciones y sugerencias orientadas al fortalecimiento de futuras intervenciones.

Resulta pertinente aclarar que dichas recomendaciones se elaboran considerando que las horas de práctica fueron realizadas únicamente en horario matutino, lo cual implica una visión parcial de la dinámica institucional y comunitaria. En este sentido, se reconoce que toda observación se encuentra sesgada por la perspectiva subjetiva de la practicante, en tanto agente externo a las instituciones y a la comunidad abordada.

A partir del proceso desarrollado y de las conclusiones expuestas en el apartado anterior, se considera relevante recomendar lo siguiente:

- Dar continuidad al desarrollo e implementación de talleres de autoconocimiento, proyecto de vida y orientación vocacional en alumnos de quinto y sexto año, incluyendo la educación emocional aplicada al futuro, mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales; con

el fin de acompañar integralmente a los adolescentes en su proceso de construcción identitaria, favoreciendo el desarrollo de sujetos activos, autónomos y capaces de incidir en su propia realidad.

- Reforzar el rol activo de los docentes en el abordaje de la orientación vocacional y el proyecto de vida, mediante la implementación de prácticas educativas, proyectos institucionales y/o propuestas de voluntariado destinadas a estudiantes de quinto y sexto año, promoviendo el desarrollo de experiencias que articulen lo académico con la construcción de trayectorias personales y profesionales.
- Fortalecer el trabajo con las familias, promoviendo prácticas de comunicación asertiva, validación emocional, acompañamiento afectivo y crianza respetuosa, con la finalidad de consolidar factores protectores dentro del entorno familiar.
- Implementar dispositivos de escucha y promoción de salud mental en espacios comunitarios informales, tales como salas de espera, plazas barriales o centros vecinales, orientados a la psicoeducación, fortalecimiento de factores protectores y prevención de problemáticas frecuentes en las adolescencias tales como: consumo problemático de sustancias, violencia, embarazo no intencional, abandono escolar y dificultades vinculares.
- Favorecer el trabajo interdisciplinario entre salud, educación y comunidad, promoviendo acciones conjuntas que permitan un abordaje integral de las problemáticas adolescentes detectadas.

Asimismo, se considera oportuno realizar al CAPS del Barrio Valle Grande las siguientes sugerencias puntuales a nivel institucional:

- Fortalecer la articulación interinstitucional entre el CAPS, instituciones educativas y otros dispositivos barriales, con la finalidad de construir redes de derivación, seguimiento y acompañamiento sostenidas en el tiempo.

- Implementar talleres psicoeducativos, folletería o recursos digitales mediante códigos QR en la sala de espera del centro de salud, orientados a la promoción de la salud mental, educación emocional y acceso a recursos comunitarios.
- Desarrollar talleres destinados a madres, padres y cuidadores, orientados a la prevención de problemáticas psicosociales en la adolescencia y al fortalecimiento de redes familiares de sostén.
- Sostener espacios grupales para adolescentes dentro del CAPS, donde puedan abordarse temáticas vinculadas a autoestima, vínculos saludables, consumos problemáticos, sexualidad integral y proyectos de vida.

La comunidad abordada en el marco del presente Trabajo Integrador Final estuvo conformada principalmente por adolescentes de quinto año pertenecientes a la comunidad educativa de la Escuela Secundaria Barrio Valle Grande.

A través de las intervenciones realizadas se buscó generar espacios de reflexión en torno al autoconocimiento, la identificación de fortalezas, debilidades y recursos personales, así como también la visualización de metas, dificultades y posibilidades de acción, con la finalidad de promover la construcción de un proyecto de vida singular y con sentido en cada uno de los participantes.

Las actividades desarrolladas procuraron constituirse en espacios de encuentro entre los estudiantes, donde cada uno pudiera iniciar un proceso de introspección, agencia subjetiva y reconocimiento de sí mismo, favoreciendo una mayor profundización en su autoconcepto y en la proyección de su futuro.

Los momentos de psicoeducación brindados durante el taller tuvieron como finalidad transmitir la importancia de un autoconcepto fortalecido, posibilitando que cada adolescente pudiera reconocer quién es, qué lo caracteriza, cuáles son sus fortalezas, debilidades e intereses; entendiendo estos aspectos como base

necesaria para la elaboración posterior de un proyecto de vida singular y significativo.

Asimismo, se promovió la toma de conciencia acerca de cómo la mirada del otro, las expectativas externas y los mandatos sociales pueden influir tanto en el autoconcepto como en las elecciones futuras, resaltando la importancia de desarrollar una posición subjetiva más autónoma, crítica y conectada con el propio deseo.

Para finalizar, resulta importante destacar el rol de la Licenciada Ana Paula Mejibar, psicóloga comunitaria del Centro de Atención Primaria de la Salud del Barrio Valle Grande, quien acompañó y sostuvo el proceso de prácticas profesionales supervisadas. Su labor se caracteriza por un profundo compromiso con la comunidad y una ética profesional destacable, constituyéndose como referente fundamental en el proceso formativo de la practicante.

Asimismo, se reconoce el acompañamiento de la Doctora María Eugenia Moreno, quien brindó orientación teórica y metodológica, así como una constante predisposición que resultó fundamental para el desarrollo del presente trabajo.

Finalmente, se comprende que el rol del psicólogo comunitario consiste en acompañar, orientar y facilitar procesos que promuevan la autonomía de la comunidad, favoreciendo la reorganización de sus propios recursos y comprendiendo que las transformaciones sostenibles solo son posibles cuando la comunidad participa activamente en la construcción colectiva de soluciones.

De acuerdo con los objetivos del presente trabajo y con la experiencia vivenciada durante las Prácticas Profesionales Supervisadas, se comprendió que la construcción de un proyecto de vida singular implica no solo el reconocimiento de uno mismo en su individualidad, sino también la toma de conciencia acerca de cómo el entorno social y comunitario moldea el autoconcepto, los deseos y las elecciones personales.

En este sentido, se concluye el presente trabajo con la siguiente reflexión:

“Promover proyectos de vida en adolescentes no implica indicarles qué camino deben seguir, sino generar las condiciones necesarias para que puedan descubrirlo, elegirlo y sostenerlo desde su singularidad, en vínculo con otros y como protagonistas activos de su propia historia”

BIBLIOGRAFÍA

- Arias Plazas, A. E. (2019). *Convivencia escolar, escenario para la transformación del proyecto de vida*. Educación Social. *Revista de Intervención Socioeducativa,* (72), 469–486.
- Calero, A. D., & Molina, M. F. (2016). Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos. *Escritos de Psicología (Internet),* 9 (1), 33-41.
- Chávez Zaldívar, A., Saltos Vélez, M. A., & Saltos Vélez, C. M. (2018). La función social de la educación: Referentes teóricos actuales. *Revista Conrado*, 14(63), 259–267.
- Díaz-Garay, I. del S.; Narváez-Escorcia, I. T., & Amaya-De Armas, T. (2020). El proyecto de vida como competencia básica en la formación integral de estudiantes de educación media. Rev.Investig.Desarro.Innov., 11 (1), 113-126.
- Díez-Gutiérrez, E.-J., & Muñiz-Cortijo, L.-M. (2022). *Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* **20**(1), 21–39.
- Garcés-Delgado, M.; Santana-Vega, L. E. & Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165.
- Gatica Pavez, V. (2016). *Las intervenciones psicosociales en establecimientos educacionales* [Tesis de grado, Universidad de Chile].
- Gómez, G (2022). Consideraciones sobre el objeto de estudio de la psicología social. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, 12 (24),* 55-66.
- Güemes, M; Ceñal, M.J; Hidalgo M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, XXI (4);* 233-*244.*

- Janín, B. (2016). Encrucijada de los adolescentes de hoy. *Revista de Psicoterapia y Psicosomática. 36(92*); 113-133. ISSN 0211-0822
- Jaramillo Sánchez, D. A. (2016). *Intervención psicosocial con niños en contextos de vulnerabilidad: El caso del barrio Tierras Coloradas, Loja – Ecuador* [Tesis de grado, Universidad Nacional de Loja].
- Lahore, H. (2025). *Identidades adolescentes y educación social. Un estudio a partir de concepciones profesionales:* (1 ed.). Editorial UOC.
- Martín, M.; Contini, E. & Lancuza, A. (2021). Acerca del autoconcepto en adolescentes de escuelas secundarias. Un análisis en contextos vulnerables. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, (59), 251-274.*
- Morales, J. (2020). Rol del Psicólogo en el contexto comunitario: Aportaciones teórico-metodológicas para la generación de procesos de intervención efectivos. *GICOS, 5 (2),* 115-129.
- Moreno, J. E., Resett, S. A., & Schmidt, A. (2015). El Sí Mismo. Una noción clave de la psicología de la persona humana. Buenos Aires: EDUCA.
- Peisajovich, M. B. (Comp.). (2025). *Nuevas adolescencias:* (1 ed.). RV Ediciones.
- Sánchez, A. (2020). Psicología Comunitaria. Definición y bases teóricas: comunidad, desarrollo humano y empoderamiento. Universidad de Barcelona.
- Vargas, J. (2015).PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL.*Revista electrónica Psyconex. Psicología, Psicoanálisis y conexiones, 7 (11).* ISSN 2145- 437X.
- Vázquez, C.; Fernández, J. (2016). Adolescencia y sociedad. La construcción de identidad en tiempos de inmediatez. *PSOCIAL* 2 (*1*); 38-55.

APÉNDICE

ANEXO N°. 1: Encuesta administrada a los vecinos del Barrio Valle Grande

1. **Sexo:**

- Femenino
- Masculino

2. **¿Qué edad tiene?**

3. **¿A qué se dedica?**

4. **Nivel de estudio:**

- Primario
- Secundario
- Terciario
- Universitario
- Ninguno.

5. **¿Con quién vive?**

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

7. **¿Cuenta con servicios en su vivienda tales como:**

- Agua potable
- Gas

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

8. **¿Qué tipos de alimentos consume con mayor frecuencia?**

- Carnes
- Lácteos
- Cereales
- Legumbres
- Frutas
- Verduras
- Otros. ¿Cuáles?

9. **¿Cómo clasificaría su alimentación?**

- Insuficiente
- Suficiente y/o equilibrada

10. **¿Hay desnutrición u obesidad en su zona? Ya sea de niños, adolescentes y adultos.**

- Si
- No

11. **¿Hace cuanto vive en la comunidad?**

12. **¿Podría decirnos que caracteriza a esta comunidad?**

13. **¿Se realizan actividades en la comunidad? ¿Cuáles? ¿asisten?**

14. **¿Niños y adolescentes, tienen lugares de esparcimiento y deporte?**

- Si
- No
- ¿Cuáles?

15. **¿Existe trabajo infantil en esta zona?**

- Si
- No
- ¿Cuáles?

16. **¿Hay buena relación entre vecinos?**

- Si
- No - ¿Por qué no?

17. **¿Tuvo algún problema en la comunidad?**

- Si
- No
- ¿Cuál/es?

18. **¿Cuál es la principal problemática que presenta la comunidad?**

19. **¿Se han buscado soluciones?**

- Si
- No
- ¿Tiene alguna sugerencia?

20. **¿Acude al centro de salud?**

21. **¿En qué casos asiste?**

22. **¿Con qué frecuencia?**

23. **¿Cuenta con cobertura de obra social, seguro de trabajo, seguro de vida, entre otros?**

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

25. **¿Se encuentra conforme con los servicios brindados?**

- Si
- No -¿Por qué no?

ANEXO N°. 2: Entrevista semidirigida administrada a la psicóloga del CAPS B° Valle Grande, Lic. Ana Paula Mejibar

1. Nombre

2. ¿Hace cuánto trabaja en el CAPS del B° Valle Grande?

3. ¿Qué diferencia encuentra entre la labor de un CAPS y otros dispositivos de salud mental?

4. ¿Qué características particulares tiene el barrio Valle Grande (habilidades y fortalezas)?

5. Con respecto a las familias que llegan al CAPS, ¿Cuáles son sus principales motivos de consulta?

6. ¿Siempre las consultas son en el centro o también a domicilio?

7. ¿Qué estrategias utilizan para intervenir en problemáticas tales como intentos de suicidio?

8. ¿Cuáles son las problemáticas sociales que observa con mayor frecuencia en esta comunidad?

9. ¿Realizan talleres o actividades comunitarias?

10. ¿Qué aspectos se tratan de fortalecer en la comunidad?

11. ¿Cree usted que hay prejuicios de los vecinos hacia su labor?

12. ¿Cómo es la relación con otros profesionales del centro de salud?

13. ¿Se realizan reuniones interdisciplinarias para debatir casos?

14. ¿Qué limitaciones encuentra en su rol profesional?

15. ¿Cuál fue la experiencia más significativa o transformadora que vivió como psicóloga social?

ANEXO N°. 3: Entrevista semidirigida administrada a la Lic. en trabajo social del CAPS B° Valle Grande.

1. ¿Cuáles son las principales actividades de su profesión?

2. ¿Cuáles son las horas o la carga horaria que demanda su trabajo?

3. ¿Con qué profesión tiene más relación o necesidad?

4. ¿Cuáles son las problemáticas más frecuentes que se encuentran en su zona?

5. ¿Cuál es la actitud de la comunidad ante su profesión?

6. ¿Cuáles son los prejuicios que cree que tiene la comunidad acerca de su trabajo?

7. ¿Con qué frecuencia supervisan la zona o mantienen contacto con la comunidad?

8. ¿Cuántas zonas, barrios, espacios o instituciones tiene a su cargo?

9. ¿Cuáles son las limitaciones que se le presentan de estilo legal, moral o social?

10. ¿Cuáles son los aportes que creen más necesarios/importantes para esta comunidad?

11. ¿Cómo se abordan las situaciones problemáticas como adicciones y violencia?

12. ¿Qué grupos poblacionales presentan mayores problemáticas (niños, adolescentes, adultos mayores, etc.)?

ANEXO N°. 4: Entrevista semidirigida administrada a la directora de la Escuela Secundaria B° Valle Grande

1. ¿Hace cuántos años trabaja en esta institución?

2. ¿Qué características particulares tiene la escuela por estar inserta en este barrio?

3. ¿Cómo describiría el vínculo entre la escuela y la comunidad barrial?

4. ¿Qué desafíos sociales y comunitarios se reflejan en la dinámica escolar?

5. ¿Qué problemáticas o necesidades observa con mayor frecuencia en los adolescentes del barrio? ¿Cómo abordan estas problemáticas?

6. ¿Suelen participar las familias en la vida escolar? ¿De qué forma?
7. ¿Crees que la escuela cumple funciones que van más allá de lo académico?

8. ¿De qué manera la institución acompaña situaciones de vulnerabilidad como violencia, consumos problemáticos o deserción escolar?

9. ¿Cuentan con un equipo interdisciplinario de profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales?

10. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la institución hoy?

11. ¿Qué transformaciones le gustaría ver en la relación escuela-comunidad en los próximos años?

12. ¿Se realizan habitualmente talleres o programas que favorezcan el desarrollo integral del alumno? (talleres de ESI, emociones, salud, etc.)

ANEXO N°. 5: Taller “Conociéndonos para proyectarnos”

Figura 1. Implementación del taller “Conociéndonos para proyectarnos”.

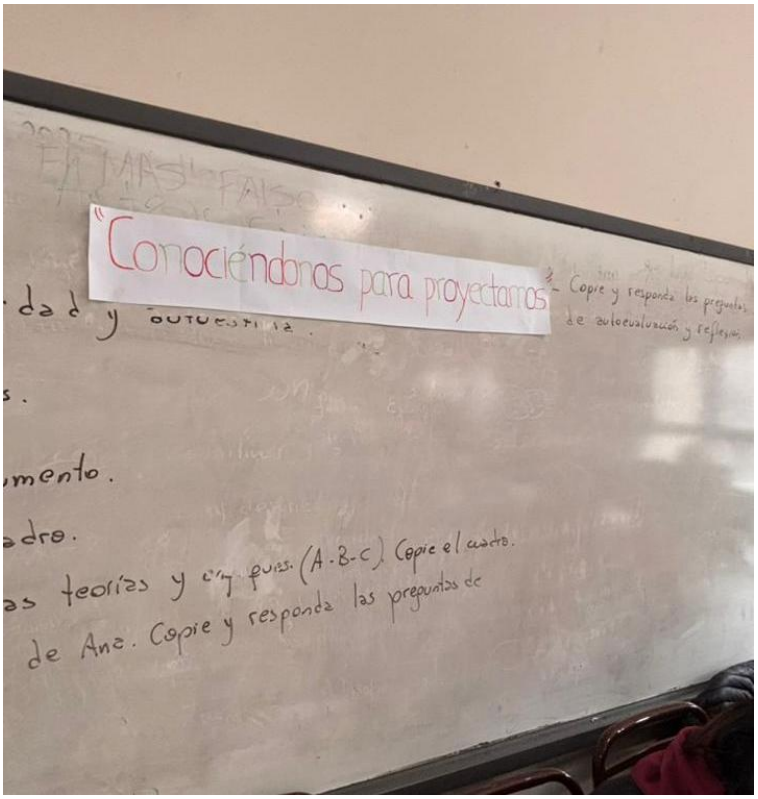
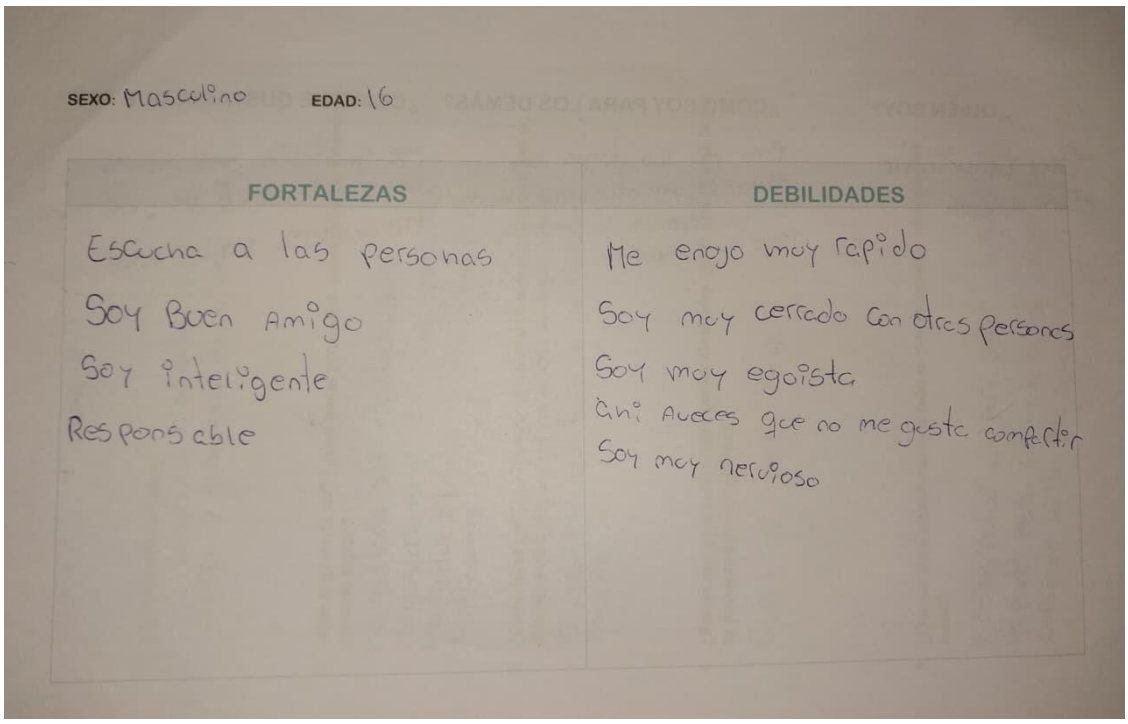


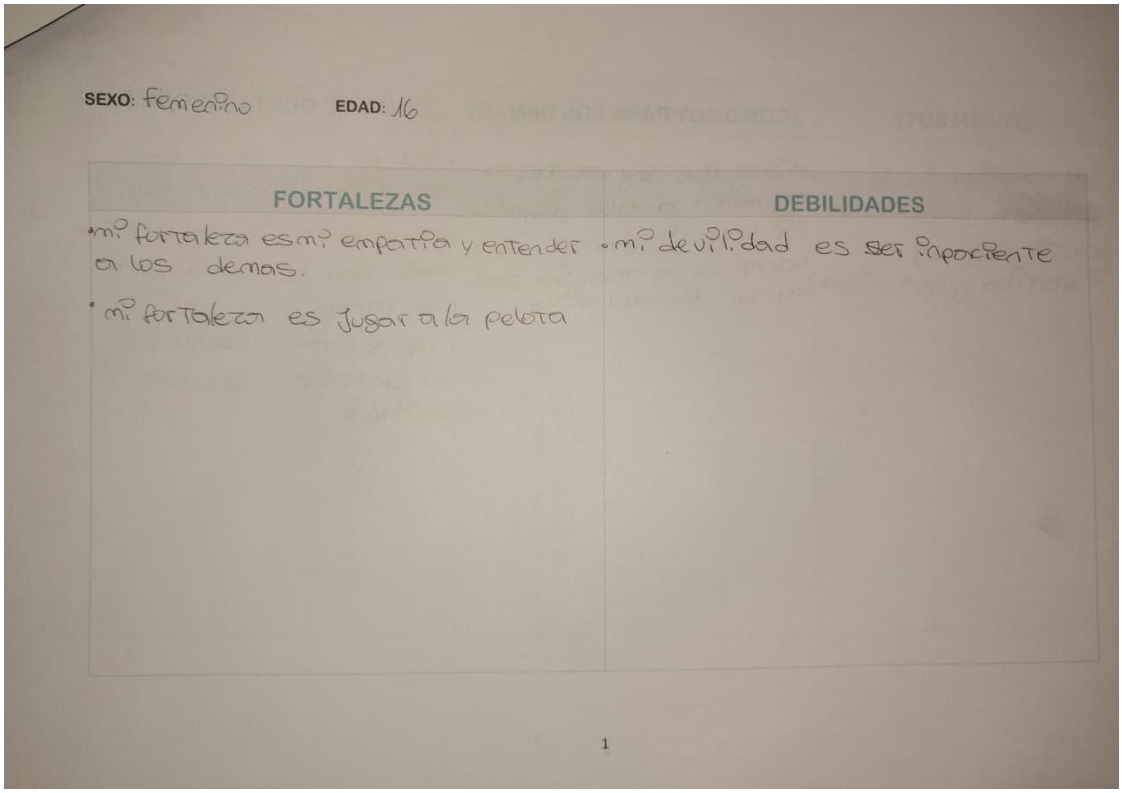


Figura 2. Actividad: “Mis fortalezas y debilidades”.



SEXO: Masculino EDAD: 16

FORTALEZAS	DEBILIDADES
Escucha a las personas	Me enojo muy rapido
Soy Buen Amigo	Soy muy cerrado Con otras Personas
Soy inteligente	Soy muy egoista
Responsable	Ahi Aveces que no me gusta compartir
	Soy muy nervioso

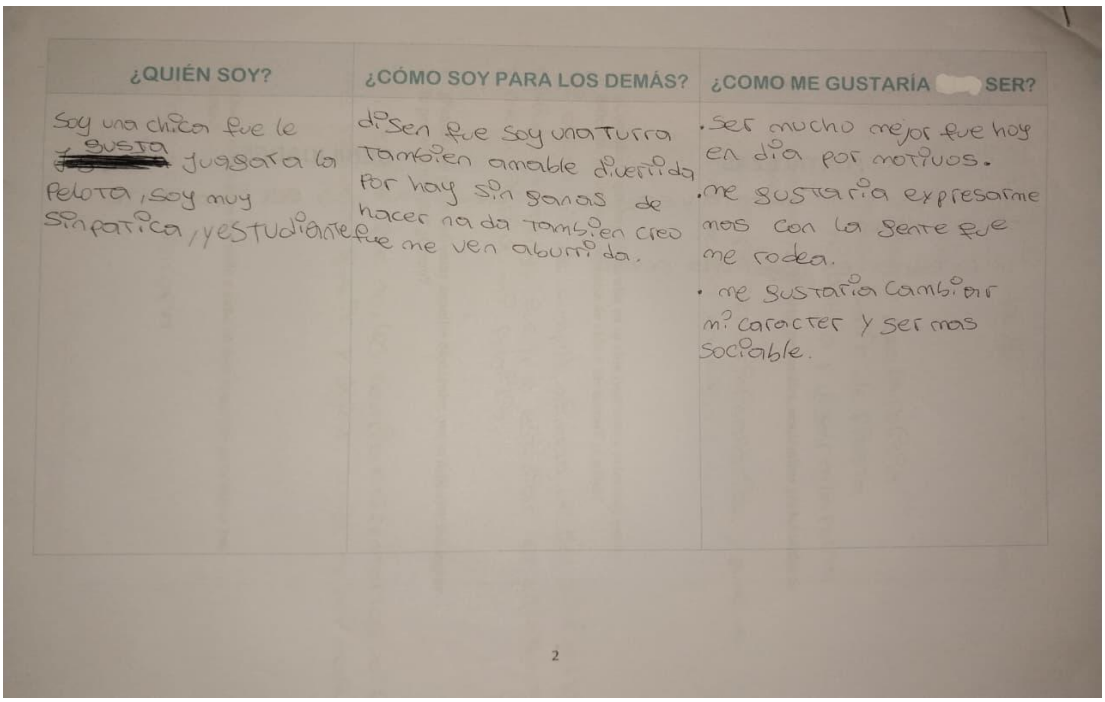


SEXO: Femenino EDAD: 16

FORTALEZAS	DEBILIDADES
• mi fortaleza es mi empatía y entender a los demas. • mi fortaleza es jugar a la pelota	• mi debilidad es ser impaciente

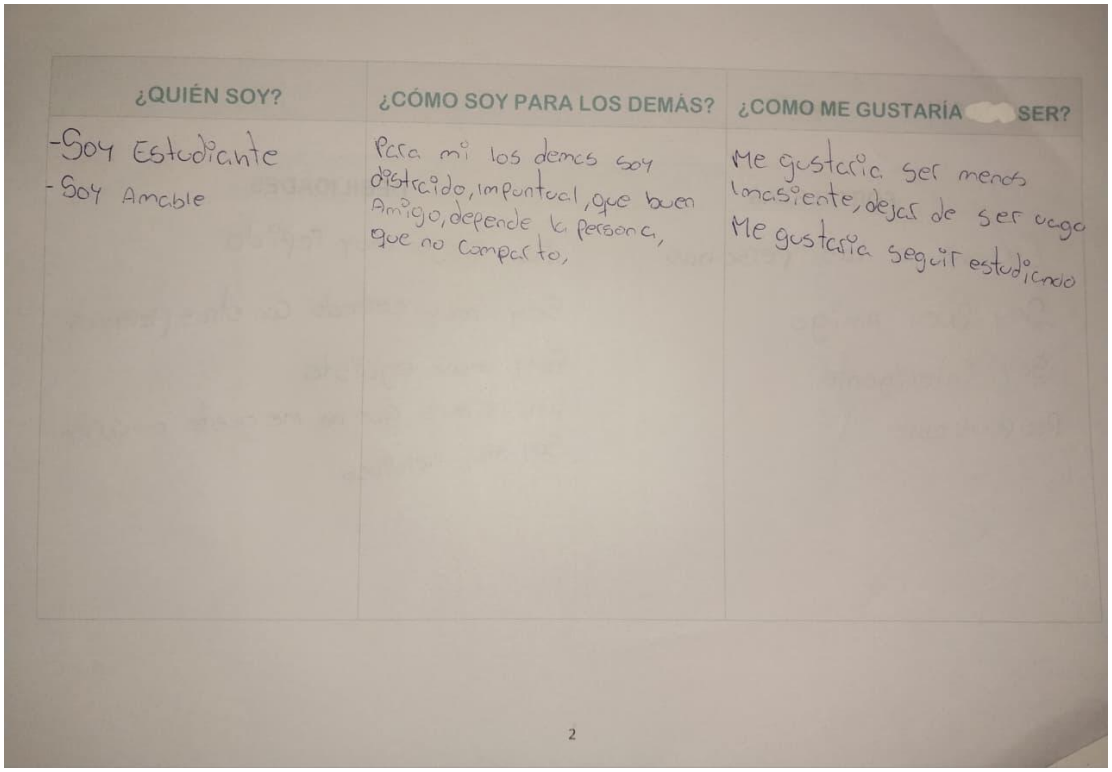
1

Figura 3. Actividad: "¿Quién soy?, ¿cómo soy para los demás?, ¿cómo me gustaría ser?".



¿QUIÉN SOY?	¿CÓMO SOY PARA LOS DEMÁS?	¿COMO ME GUSTARÍA SER?
Soy una chica que le ~~gusta~~ jugar a la pelota, soy muy simpatica, y estudiante	dicen que soy una turra también amable divertida por hay sin ganas de hacer nada también creo que me ven aburrida.	• ser mucho mejor que hoy en día por motivos. • me gustaría expresarme mas con la gente que me rodea. • me gustaría cambiar mi caracter y ser mas sociable.

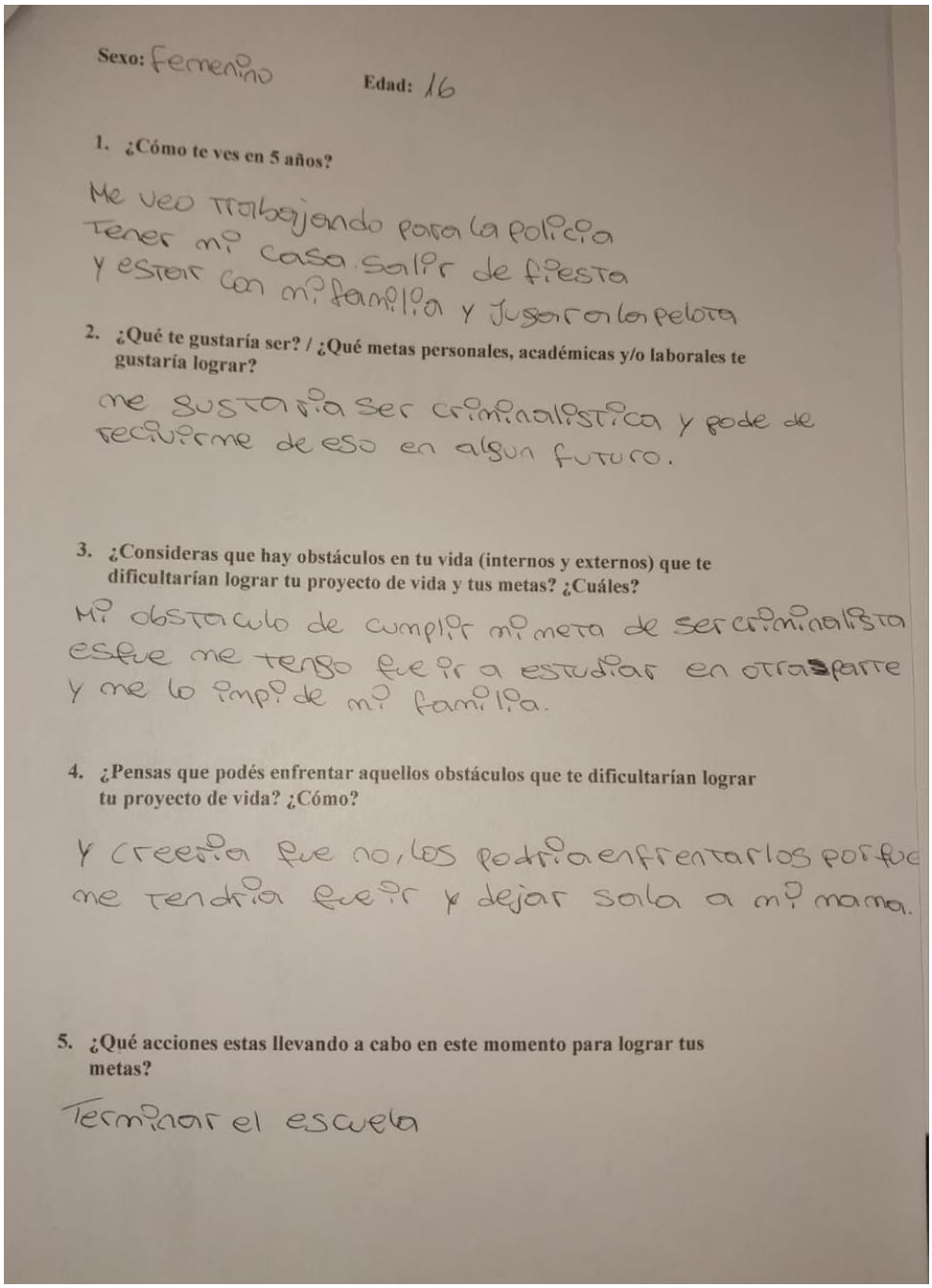
2



¿QUIÉN SOY?	¿CÓMO SOY PARA LOS DEMÁS?	¿COMO ME GUSTARÍA [redacted] SER?
-Soy Estudiante - Soy Amable	Para mi los demas soy distraido, impuntual, que buen Amigo, depende la persona, que no Comparto,	Me gustaria ser menos inasiente, dejar de ser vago Me gustaria seguir estudiando

2

Figura 4. Actividad: Reflexión sobre el proyecto de vida.



Sexo: Femenino Edad: 16

1. ¿Cómo te ves en 5 años?

Me veo trabajando para la policía
Tener mi casa. Salir de fiesta
y estar con mi familia y Jugar a la pelota

2. ¿Qué te gustaría ser? / ¿Qué metas personales, académicas y/o laborales te gustaría lograr?

me gustaría ser criminalística y pode de recibirme de eso en algun futuro.

3. ¿Consideras que hay obstáculos en tu vida (internos y externos) que te dificultarían lograr tu proyecto de vida y tus metas? ¿Cuáles?

Mi obstaculo de cumplir mi meta de ser criminalista esque me tengo que ir a estudiar en otra parte y me lo impide mi familia.

4. ¿Pensas que podés enfrentar aquellos obstáculos que te dificultarían lograr tu proyecto de vida? ¿Cómo?

Y creería que no, los podría enfrentar los porque me tendría que ir y dejar sola a mi mama.

5. ¿Qué acciones estas llevando a cabo en este momento para lograr tus metas?

Terminar el escuela

Sexo: Masculino **Edad:** 16

1. **¿Cómo te ves en 5 años?**
Me veo estudiando Arquitectura y viviendo con mi amiga y trabajando en un local (Moty).

2. **¿Qué te gustaría ser? / ¿Qué metas personales, académicas y/o laborales te gustaría lograr?**
Me gustaría ser: Arquitecto, Bailarín
Me gustaría seguir estudiando y estudiar Arquitectura, Diseñador gráfico y estudiar Gastronomía o Geología

3. **¿Consideras que hay obstáculos en tu vida (internos y externos) que te dificultarían lograr tu proyecto de vida y tus metas? ¿Cuáles?**
Si, yo Por que soy de no tenerme mucha Fe.

4. **¿Pensas que podés enfrentar aquellos obstáculos que te dificultarían lograr tu proyecto de vida? ¿Cómo?**
Capaz si pero no se

5. **¿Qué acciones estas llevando a cabo en este momento para lograr tus metas?**
Y estoy estudiando para entrar a la Facultad y Poder estudiar y tambien entrar a un curso de baile para competir.

Figura 5. Actividad: “Carta al yo del futuro”.

