

Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

Aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en el Nivel Secundario: Rol del Preceptor

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

de la Vega Benegas, Aldana Guadalupe

San Juan

2026



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

Aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en el Nivel Secundario: Rol del Preceptor

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

de la Vega Benegas, Aldana Guadalupe

Directora de Área: Esp. Salinas, Rosana

Tutora Académica: Lic. Dell'Aquila, Laura Melina

San Juan

2026

Índice

Introducción…….…….....……...……..4

Acerca de la Institución Educativa….…….……..……....…8

Consideraciones Teóricas……...…….…….....9

Psicología Educacional…….…….……...….....9

Objeto y Funciones de la Psicología Educacional…….……...…….....11

Ámbitos de Intervención e Investigación……..……...……12

Rol del Psicólogo Educacional……..……....…15

Desarrollo Evolutivo en la Adolescencia……..……..…….....19

Desarrollo Físico……...21

Desarrollo Cognoscitivo…….……...24

Desarrollo Psicosocial……...……..…..27

Salud Mental en la Adolescencia…….……..……...33

La Educación Secundaria...…….……..……...37

El Rol del Preceptor…….…….40

Primeros Auxilios Psicológicos……..…….……43

Materiales y Métodos…….……..…….…….....49

Actividades Desarrolladas ...……...……...…...50

Recolección de Información...…….…….....52

Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas a Preceptores……..…….....…...54

Aplicación de Cuestionarios Autoadministrados a Alumnos…….…...……...57

Elaboración de Guía Práctica Para Preceptores…….…...……59

Materiales Utilizados…….……...…….…62

Resultados…….…….……63

Entrevistas Semiestructurada Para Preceptores…….……64

Cuestionarios Autoadministrados Para Alumnos……..……...69

Discusión…….…….…….……..…….74

Conclusiones Generales de la Práctica Profesional……...……..…..74

Utilidad de las Prácticas Profesionales…….…….83

Propuestas…….……..……...85

Referencias…….…….……..…….88

Apéndice…….…….……..…....…….94

Apéndice A: Entrevista Semiestructurada Para Preceptores……..……..94

Apéndice B: Cuestionario Autoadministrado Para Alumnos……..…….96

Apéndice C: Guía Práctica de PAP en el Ámbito Escolar……..…100

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el trayecto de las Prácticas Profesionales Supervisadas del Área de Psicología Educacional, de la Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Filosofía y Humanidades dependiente de la Universidad Católica de Cuyo. La práctica se llevó a cabo en un colegio secundario técnico en una zona urbana marginal dentro de la provincia de San Juan, donde se realizaron actividades afines al rol de psicólogo educacional. En este colegio, el Equipo de Orientación y Apoyo se encuentra conformado por tres profesionales, entre ellas una Lic. en Psicología y dos Lic. en Psicopedagogía.

Se trabajó con preceptores del Ciclo Orientado, el cual abarca de 4to a 7mo año, considerando que su rol excede las funciones meramente administrativas y de control, ya que constituyen, en múltiples ocasiones, una figura de referencia inmediata para los alumnos frente a situaciones de crisis o malestar emocional. Como sostiene Álvarez (2016), el preceptor cumple una función de amparo y se considera el adulto de los cuidados. Esta concepción del preceptor como adulto disponible fue reafirmada en conversaciones con el Equipo de Orientación y Apoyo (EOA), cuyos integrantes manifestaron la falta de tiempo institucional para trabajar de manera articulada con actores clave como los preceptores. Además, a partir de la escucha de comentarios espontáneos de los propios preceptores, se pudo advertir la carencia de herramientas psicoemocionales específicas para acompañar adecuadamente a los adolescentes en momentos críticos.

A partir de estas conversaciones y observaciones, surgió la necesidad de trabajar los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP), que, según Osorio (2017), se definen como una intervención psicológica que se realiza en el momento en que una persona atraviesa una crisis, y que tiene como objetivo brindar ayuda y apoyo de manera breve e inmediata para ayudar a la persona a restablecer su estabilidad personal a nivel emocional, físico, cognitivo y

conductual. El objetivo de trabajar con los preceptores fue fortalecer su rol en la prevención e intervención, teniendo en cuenta que los PAP buscan reducir el malestar inmediato, fomentar estrategias de afrontamiento y derivar adecuadamente a los servicios de apoyo especializados.

En la actualidad, las escuelas se enfrentan con frecuencia a situaciones de crisis emocional que afectan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Frente a esto, los Primeros Auxilios Psicológicos son una herramienta clave que brinda contención inmediata, escucha empática y orientación básica, sin necesidad de intervención clínica o de profesionales. La aplicación de PAP en el contexto escolar permite actuar rápido ante el malestar emocional del adolescente, previniendo consecuencias más graves, favoreciendo la conexión del alumno con la institución y promoviendo una cultura escolar del cuidado. En este marco, adquiere especial relevancia la relación entre el preceptor y el alumno, ya que aspectos como la confianza establecida, así como la percepción de ser comprendidos y escuchados, resultan fundamentales para el acompañamiento emocional de los estudiantes.

Por otro lado, surgió la necesidad de indagar en los alumnos sus propias experiencias y percepciones respecto al acompañamiento recibido en la escuela, considerando que en su mayoría son adolescentes que provienen de contextos sociales vulnerables. Esto, muchas veces los expone a situaciones como: la estigmatización social, la fragmentación familiar, las situaciones de riesgo, la violencia y el escaso acceso a servicios de salud mental, que en su combinación pueden desencadenar crisis personales y/o colectivas dentro de la escuela. En este contexto social y cultural, el preceptor se convierte en una figura de referencia cotidiana para los adolescentes, pudiendo ser un puente entre una situación de conflicto y una respuesta institucional adecuada.

El objetivo general del presente trabajo es analizar el rol de los preceptores en el acompañamiento de los alumnos frente a situaciones de crisis emocional y su vínculo con la

aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en contextos escolares. Mientras que los objetivos específicos son: describir la función actual del preceptor y su percepción acerca del propio rol, identificar las situaciones de riesgo más frecuentes que enfrentan los estudiantes, identificar las herramientas y formas de intervención que utilizan los preceptores frente a situaciones de crisis, explorar la visión y vivencia de los alumnos respecto al acompañamiento recibido por parte de los preceptores en la escuela, indagar acerca de la necesidad de los preceptores de recibir capacitación en Primeros Auxilios Psicológicos, e informar a los preceptores acerca de los PAP y su aplicación en entornos escolares.

A partir de la información obtenida a través de la observación y del intercambio con el Equipo de Apoyo y Orientación, se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas a preceptores del Segundo Ciclo, con el objetivo de conocer aspectos como: sus funciones cotidianas y percepción del propio rol, situaciones de riesgo más observadas en los alumnos, experiencias personales frente a situaciones de crisis emocional en alumnos, estrategias utilizadas por ellos para contener o intervenir en las mismas, y nivel de conocimiento sobre Primeros Auxilios Psicológicos y la necesidad de formación percibida.

Luego, con la finalidad de conocer las opiniones de los estudiantes, se realizaron cuestionarios autoadministrados a los alumnos del Segundo Ciclo, cuyas edades iban de 14 a 19 años, con el objetivo de indagar aspectos como: la propia percepción sobre el preceptor como figura de confianza y su importancia, las situaciones problemáticas o dificultades atravesadas más comunes, la creencia personal de cómo puede un preceptor apoyar y contener, y las experiencias personales u observación de situaciones similares.

Finalmente, se realizó una Guía Práctica sobre la aplicación de PAP en la escuela, a modo de recursorio disponible para los preceptores, con el objetivo de: fortalecer el rol del preceptor como agente de contención ante situaciones de crisis o malestar emocional, brindar

herramientas básicas para la escucha, contención e intervención, y promover más seguridad y claridad en el accionar de los preceptores, delimitando su función.

Para llevar a cabo el presente trabajo, fue necesaria la articulación y participación de diversos actores, los cuales se mencionan a continuación. Se agradece la Universidad Católica de Cuyo, por brindar el espacio de formación académica y profesional que hizo posible el desarrollo del presente Trabajo Integrador Final, y por promover instancias de articulación en contextos educativos reales.

Así también, se agradece a la institución educativa donde se llevaron a cabo las prácticas profesionales, por la apertura, la disposición y el trato recibido, que permitieron la realización de las actividades de observación, intervención e investigación. Además, se agradece al Equipo de Apoyo y Orientación conformado por una psicóloga y dos psicopedagogas, a los directivos, y a los preceptores que fueron parte y participaron de la propuesta. Especial agradecimiento a la tutora de campo de la institución, por su acompañamiento constante, su calidez, su predisposición y sus valiosos aportes durante el desarrollo de la práctica, que resultaron fundamentales para un aprendizaje profesional humano y empático, y que hicieron de la misma una experiencia enriquecedora.

Se agradece también, a la Esp. Rosana Salinas, Directora del Programa en Psicología Educacional, por su orientación académica, su disposición al momento de responder dudas e inquietudes a lo largo del proceso, y por su compromiso en el acompañamiento durante el periodo de PPS.

A la Lic. Melina Dell’ Aquila, tutora académica, por su acompañamiento durante el proceso de realización del presente Trabajo Integrador Final. Se agradece su compromiso, amabilidad y disposición para orientar, corregir, y hacer las devoluciones necesarias y oportunas en cada etapa de este proceso.

Acerca de la Institución Educativa

Las Prácticas Profesionales Supervisadas, en el Área de Psicología Educacional, que fundamenta el presente Trabajo Integrador Final, se llevaron a cabo en un Colegio de Gestión Privada, en el departamento de Chimbas, en la provincia de San Juan.

El mismo, se presenta como una institución educativa de gestión privada y confesional católica. Es una institución educativa con orientación en valores de la religión Católica, fundada en 1988 por el presbítero Ricardo Báez Laspiur, de manera que el colegio nació del anhelo de crear un espacio formativo bajo los valores cristianos para la comunidad. En sus comienzos, contaba apenas con salones parroquiales, pero con el tiempo y gracias al esfuerzo comunitario, se expandió hasta convertirse en un complejo educativo reconocido en la provincia.

La institución educativa cuenta con Nivel Inicial, Nivel Primario y Nivel Secundario. Dentro del Nivel Secundario, ofrece una modalidad Técnica con especializaciones que incluyen: Informática y Turismo en el turno mañana, y Ciencias Naturales en el turno tarde. Adicionalmente, la institución ofrece una secundaria para adultos, la cual funciona en el turno vespertino/noche. Con respecto al ideario institucional, el mismo está basado en valores como el respeto, el cariño, la educación, la disciplina, la empatía, el compañerismo, la igualdad, la tolerancia y, sobre todo, la inclusión.

Con respecto al Equipo de Orientación y Apoyo, el mismo cumple un rol central en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Así, las profesionales del EOA atienden las múltiples problemáticas que atraviesan al proceso educativo, que está influenciado por condiciones sociales, familiares y comunitarias del entorno. Asimismo, el EOA actúa como articulador en la institución, trabajando en conjunto con directivos, docentes, preceptores y profesionales externos, con el objetivo de construir estrategias de

intervención integrales y sostenidas en el tiempo. Algunas de las tareas en las que desenvuelven las profesionales son: entrevistas a padres y alumnos, entrevistas con profesionales externos, entrevistas de admisión en 1er y 3er año, derivaciones de los alumnos, realización de jornadas o actividades con diferentes actores, talleres con alumnos de diferentes años, seguimiento de casos particulares, y demás actividades afines.

Consideraciones Teóricas

Psicología Educacional (PE)

Para comenzar, Archina (2013) sostiene que la Psicología Educacional es un campo disciplinar que se ocupa del estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación con el fin de contribuir al mejoramiento de la misma. Considera que está conformada por un marco conceptual abierto e inacabado, con disposición a una permanente autorevisión a la luz de los nuevos aportes que la investigación le proporciona, como así también, con apertura al diálogo e intercambio con los distintos referentes epistemológicos vigentes.

Woolfolk (2010) afirma que la psicología educativa busca comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, los psicólogos educativos desarrollan nuevos conocimientos y métodos, además de utilizar los conocimientos y los métodos existentes, con el objetivo de estudiar el aprendizaje y la enseñanza en situaciones cotidianas. Woolfolk (2010) considera que “los psicólogos educativos estudian lo que sucede cuando alguien enseña algo a otra persona en algún contexto” (p. 21). Además, Paz y Peña (2021) afirman que la psicología de la educación se caracteriza por tener un amplio enfoque sobre el aprendizaje, considerando los contextos formales e informales en los que se desarrolla, y entendiendo al alumno “como persona en formación que no requiere aprender solo conocimientos, sino valores y usos sociales, buscando promover su desarrollo global no solo cognitivo, sino social, emocional, moral” (p. 21).

Según Hernández Rojas (2018), la psicología de la educación es una disciplina aplicada con una autonomía relativa respecto con la psicología, al mismo tiempo que es una más de las ciencias de la educación. Pretende hacer su contribución al estudio científico de la educación aportando su mirada disciplinar, por lo que se preocupa por el estudio de los procesos psicológicos que tienen lugar como consecuencia de las interacciones que ocurren entre los agentes involucrados dentro de los distintos escenarios educativos escolares y extraescolares. La PE tiene su propio objeto de estudio y busca desarrollar tres grandes metas: generar y expandir un conocimiento teórico-conceptual psicoeducativo, desarrollar prácticas de intervención y asesoramiento reflexivas en los escenarios educativos, y comunicar sus hallazgos teóricos e investigativos, con la intención de provocar mejoras en las prácticas y escenarios educativos.

Para Coll (2014), la finalidad de la psicología de la educación, concebida como disciplina puente, es estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas, que tienen su origen en, o que pueden relacionarse con, la participación de las personas en actividades o situaciones educativas. Es decir, se interesa en el estudio de procesos psicológicos. De esta manera, la psicología de la educación es una disciplina psicológica que tiene como objeto el estudio de procesos psicológicos, al mismo tiempo que es una disciplina educativa, ya que los procesos psicológicos son inseparables de las situaciones educativas que están en su origen.

Por otro lado, para Chávez Vázquez (2022), la psicología educacional es una disciplina orientada al estudio del comportamiento y de los procesos psicológicos implicados en los contextos educativos, tanto formales como no formales e informales. Su campo de acción se centra en comprender cómo se desarrollan el aprendizaje, el pensamiento, las emociones y las relaciones interpersonales en los sujetos durante sus trayectorias formativas.

A partir de estos conocimientos, interviene mediante distintas estrategias de investigación, evaluación y orientación, con el fin de abordar problemáticas educativas y favorecer los procesos de desarrollo. Se sustenta en diversos paradigmas psicoeducativos que permiten explicar los cambios y procesos de integración que atraviesan las personas en contextos de formación.

Objeto y Funciones de la Psicología Educacional.

Inglés et al. (2019) señalan que el psicólogo de la educación es el profesional de la psicología cuyo objetivo de trabajo es la reflexión e intervención sobre el comportamiento humano en situaciones educativas, mediante el desarrollo de las capacidades de las personas, grupos e instituciones. Plantean que el "objeto de estudio de la Psicología de la Educación hace referencia a los procesos de cambio de comportamiento que son producidos o inducidos en el individuo tras las situaciones de enseñanza y aprendizaje" (p. 32). De esta manera, se centra en los procesos de aprendizaje humano en los ámbitos psicomotor, cognitivo, afectivo, social y moral que subyacen a la adquisición de conocimiento en contextos formales y no formales.

Por otra parte, Archina (2013) considera que la función de la Psicología Educacional es de naturaleza proactiva, es decir, no sólo reactiva para remediar las situaciones problemáticas o superar dificultades de aprendizaje, sino que está dirigida a prevenir dificultades y a facilitar el desarrollo. Así, afirma que la Psicología Educacional es una disciplina que se ocupa del sujeto en situación de aprendizaje.

Además, Wittrock (1992, Taborda y Leoz, 2013), sostiene que:

> La Psicología Educacional se ocupa del estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los que derivan principios, modelos, teorías,

> procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de enseñanza y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y valoración para el estudio de los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los complejos procesos sociales y culturales de las escuelas. (p. 37)

Ámbitos de Intervención e Investigación.

En el ámbito de la psicología educacional, según el Art. 5 de la Ley Provincial 5436 (1985), el ejercicio profesional implica desarrollar tareas de investigación, orientación, intervención y enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo, siempre que intervengan factores psicológicos. Estas acciones se orientan a favorecer las condiciones necesarias para el aprendizaje, mediante el trabajo conjunto con otros profesionales y el análisis, a través de herramientas específicas, de las problemáticas que inciden en la tarea educativa, tanto desde la dimensión subjetiva de los estudiantes como desde su contexto social.

Delgado Celis et al. (2014, citado en Chávez Vázquez, 2022) proponen una sistematización de las principales áreas de actuación de la psicología educativa. En primer lugar, en el área de asesoramiento, la psicología educativa se orienta a brindar apoyo a instituciones, docentes y familias, mediante la provisión de recursos y herramientas que permitan responder a diversas demandas educativas. Este acompañamiento incluye tanto el análisis de las dinámicas entre las prácticas institucionales y el comportamiento estudiantil, como la orientación en estrategias didácticas y la promoción de instancias de formación continua. En relación con la investigación y docencia, el psicólogo participa en estudios que abordan problemáticas educativas desde distintos enfoques metodológicos, incluyendo el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los factores cognitivos implicados, el impacto de las tecnologías y el bienestar emocional. Asimismo, cumple un rol formativo al

transmitir conocimientos a otros profesionales del campo. Además, Delgado Celis et al. (2014, citado en Chávez Vázquez, 2022) consideran que, en el área de evaluación, se emplean diversos instrumentos y enfoques para analizar múltiples dimensiones del proceso educativo. Esto implica el uso tanto de herramientas estandarizadas como de técnicas cualitativas, permitiendo valorar aspectos como el rendimiento académico, las habilidades, las actitudes, los programas educativos y las prácticas docentes. En cuanto al diagnóstico, el mismo se construye a partir de los procesos de evaluación y asesoramiento, posibilitando la identificación de diversas problemáticas educativas, tales como: dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, trastornos del desarrollo o aspectos vinculados al comportamiento. Finalmente, Delgado Celis et al. (2014, citado en Chávez Vázquez, 2022) proponen el ámbito de la intervención, dónde se diseñan e implementan acciones orientadas a mejorar tanto la calidad educativa como el bienestar integral de los estudiantes. Estas intervenciones se fundamentan en los resultados del diagnóstico e incluyen: programas de orientación vocacional, desarrollo de estrategias de estudio, fortalecimiento de habilidades cognitivas y socioemocionales, acciones destinadas a la promoción de la salud mental, y el acompañamiento de las trayectorias educativas.

En otra línea, Archina (2013), plantea que de las funciones de la Psicología Educacional pueden derivarse ámbitos en los que el profesional interviene e investiga, como son: el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el área del desarrollo humano, el área la de la orientación educativa, y el del ámbito de las necesidades educativas especiales. Respecto a los procesos de Enseñanza y Aprendizaje, sostiene que la Psicología Educacional se ocupa de estudiar y explicar cómo aprenden y se desarrollan las personas, de los problemas a los que las mismas se enfrentan en situaciones nuevas de aprendizaje, de ayudar a superar tales problemas o dificultades, y de diseñar e implementar acciones para optimizar el

aprendizaje. Así, la Psicología Educacional se ocupa de: 1. ¿Qué aprender? 2. ¿Cómo aprender? 3. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Con quiénes aprender?.

Respecto al ámbito del Desarrollo Humano, Archina (2013) plantea que "el enfoque interaccionista del desarrollo humano otorga al sujeto un papel activo en su proceso de desarrollo integral, y conceptúa a las situaciones y mediadores sociales -educadores, pares- como factores coadyuvantes de ese desarrollo" (p.41). En este sentido, el psicólogo educacional puede llevar a cabo proyectos vinculados a temáticas como el autoconcepto y autoestima, las habilidades sociales y de vida, el mejoramiento de los vínculos, la toma de decisiones y resolución de problemas, los valores, estrategias de afrontamiento, y demás. Con respecto a la Orientación, la misma se refiere a un proceso de ayuda a los sujetos que tiene como objetivo esclarecer un proyecto de vida desde el cual puedan tomar decisiones, establecer metas y forjar planes. En relación a las Necesidades Educativas Especiales y Escuela Inclusiva, considera que los nuevos paradigmas de la educación especial implican pasar del modelo médico (psicométrico y positivista) a un modelo de orientación educativa, el cual considera a las necesidades educativas especiales como aquellas experimentadas por personas que requieren ayuda o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, y que son necesarias en el proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje. Por último, con respecto a la Dinámica de la Institución Escolar, considera que los cambios basados en mejorar la calidad de la educación mediante la modificación de los contenidos curriculares y de las condiciones del aprendizaje resultan insuficientes, surgiendo así un nuevo modelo teórico para enfocar los procesos de: gestión, de diagnóstico y de definición de planes de acción y evaluación, que considera los aspectos organizacionales de la escuela.

En conclusión, Archina (2013), busca responder a preguntas acerca de la Psicología Educacional: ¿de qué se ocupa? y ¿para qué?. Por un lado, el contenido de la Psicología Educacional, es decir el qué, se refiere al conjunto de modelos y teorías que explicitan la comprensión lograda acerca de los fenómenos de los que se ocupa y que otorgan fundamento a las intervenciones que sobre los mismos realiza. Se ocupa de los sujetos en contextos educativos, aplicando sus conocimientos para comprender e intervenir sobre el comportamiento de los mismos. Respecto al para qué, considera que la finalidad de la Psicología Educacional es contribuir al desarrollo de las personas, grupos e instituciones educativas.

Rol del Psicólogo Educacional.

Inglés et al. (2019), consideran que el psicólogo de la educación es "el profesional que conoce los modelos y teorías que subyacen al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado en función de la etapa educativa así como de las necesidades educativas presentes" (p. 33).

Respecto a las funciones del psicólogo educativo, el Consejo General de la Psicología de España (COP, 2015) establece que:

> La función primordial de las psicólogas y los psicólogos educativos es el asesoramiento y apoyo especializado para facilitar el aprendizaje y la construcción de capacidades y competencias en todos los planos del desarrollo psicológico (psicomotriz, cognitivo, psicosocial y psicoafectivo), tanto dentro como fuera de los centros educativos y colaborando con los tres actores principales del sistema de relaciones educativas (aquellos que en contextos escolares se suele identificar como alumnado, familias y profesorado y a quienes podemos referirnos en general como niñas y niños, familias y otros profesionales). Desde esta perspectiva, el trabajo de las

> psicólogas y los psicólogos educativos implica dos grandes objetivos: (a) aportar un análisis psicológico de diversas situaciones (evaluación); y (b) proponer planes de acción que respondan a los análisis realizados (intervención). (p.1)

Desde otra perspectiva, la Conferencia de Decanos y Decanas de Psicología de las Universidades Españolas (s. f.), afirma que el psicólogo educativo desarrolla su intervención sobre el comportamiento humano en contextos educativos, con el objetivo de favorecer el desarrollo de capacidades tanto a nivel individual como grupal e institucional. Su campo de acción se centra en los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje, independientemente de que estos tengan un origen personal, social o colectivo. Su labor se caracteriza por un enfoque tanto preventivo como de intervención, abarcando la atención a la diversidad y a las necesidades educativas de los estudiantes, el asesoramiento a docentes, equipos directivos y familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la orientación personal y vocacional de los alumnos.

En Argentina, Roselli (2012) sostiene que el rol del psicólogo educacional en nuestro país no debería reducirse únicamente a la atención de los casos problema o de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva clínica individual. Por el contrario, su función implica una participación activa dentro de las instituciones educativas, colaborando en planes y proyectos institucionales, así como asesorando y orientando los procesos de enseñanza y las dinámicas institucionales y comunitarias. Asimismo, sostiene que el psicólogo educacional debe intervenir de manera preventiva, promoviendo y diseñando contextos que favorezcan las mejores oportunidades de aprendizaje, anticipándose a la aparición de problemáticas escolares y actuando sobre las condiciones que posibilitan un buen aprendizaje más que sobre sus consecuencias. Además, destaca que el ejercicio profesional del psicólogo de la educación en Argentina y Latinoamérica no puede desligarse de un compromiso social, ya

que toda práctica educativa se encuentra atravesada por las desigualdades estructurales y la fragmentación social. En este sentido, el profesional debe contribuir a garantizar mejores oportunidades educativas para todos.

En otra línea, Garaigordobil (2023) considera que el psicólogo educativo es una figura fundamental en el desarrollo funcional y equilibrado de un centro educativo. Su función principal es "atender y promover el desarrollo psicológico, el bienestar psicológico y emocional, y la salud mental en todos los agentes del sistema educativo: estudiantes, familias y profesores" (p. 328). En ese sentido, el trabajo del psicólogo educativo implica dos objetivos principales: por un lado, evaluar y diagnosticar para proporcionar un análisis psicológico de las diferentes situaciones y problemas, por otro, intervenir, proponer y desarrollar planes de acción, tanto para prevenir y optimizar el desarrollo de las capacidades de las personas como para responder a los problemas identificados.

Desde la perspectiva de Díaz Barriga (2010, citado en Hernández Rojas, 2018), el psicólogo educativo desarrolla su labor en diversos ámbitos de intervención que abarcan tanto el nivel individual como el grupal e institucional, en contextos educativos escolares y extraescolares. Entre estas áreas se destaca la psicología escolar, orientada a la prevención, intervención y promoción de mejoras en los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y la calidad educativa, así como la reducción de situaciones de fracaso escolar. Asimismo, plantea que el profesional participa en la formación y actualización de agentes educativos, mediante acciones diagnósticas, de diseño de programas, evaluación y capacitación, dirigidas tanto a actores escolares como no escolares, con el objetivo de fortalecer las prácticas educativas. Otro ámbito relevante es el de las didácticas específicas, donde afirma que el psicólogo educativo investiga y acompaña los procesos de aprendizaje en distintas áreas del conocimiento y niveles educativos, desarrollando estrategias pedagógicas

acordes a las características evolutivas de los estudiantes y promoviendo entornos de aprendizaje adecuados. A su vez, interviene en la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales y en situación de riesgo, contribuyendo con: el diagnóstico, el diseño de materiales y adecuaciones curriculares, la eliminación de barreras y la inclusión educativa de grupos vulnerables. El psicólogo, además, cumple funciones en el desarrollo instruccional y curricular, participando en el diseño y evaluación de propuestas innovadoras de enseñanza y aprendizaje, y en la consultoría y orientación psicoeducativa, brindando asesoramiento psicológico, psicoeducativo y vocacional a estudiantes en distintas dimensiones del desarrollo. Finalmente, el psicólogo también lleva a cabo la evaluación educativa y la investigación psicoeducativa, orientados a comprender, analizar y mejorar los procesos educativos en distintos niveles y contextos.

Uribe Aramburo (2013) agrega que, para diseñar y ejecutar intervenciones orientadas a favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta necesario considerar los diversos factores que influyen en los procesos educativos: los procesos intrapsíquicos normales y patológicos, las condiciones socioeconómicas y vinculares del grupo familiar, las características propias de la comunidad, las políticas y principios institucionales, y las dinámicas relacionales presentes en la sociedad. En este sentido, la intervención del psicólogo requiere la integración de teorías, conceptos y metodologías provenientes de distintos campos de la psicología, pudiendo orientar su práctica desde diferentes escuelas y enfoques psicológicos. No obstante, su actuación dentro de la institución educativa no debe definirse únicamente a partir de sus orientaciones teóricas, sino que debe construirse en articulación con las directivas institucionales, priorizando responder a las necesidades y demandas de la comunidad educativa por sobre los intereses estrictamente profesionales o disciplinares.

Por último, Figueroa-Céspedes et al. (2020) proponen el rol del psicólogo educacional como el de un amigo crítico, entendido como una figura que fortalece su intervención mediante procesos de investigación-acción que articulan teoría, práctica y valores en el ámbito educativo. Este posicionamiento implica asumir una función reflexiva dentro de la comunidad escolar, orientada a evaluar las prácticas, generar instancias de análisis y promover cambios que contribuyan a la mejora de los procesos pedagógicos, desde una mirada sistémica e integral de los fenómenos educativos. En este sentido, el psicólogo se configura como un colaborador activo de la institución y de los docentes, aportando a la revisión y redefinición de las prácticas de enseñanza, superando enfoques reduccionistas. En esta misma línea, Ossa (2011, citado en Figueroa-Céspedes et al., 2020) plantea que adoptar una perspectiva crítica y empoderadora del rol del psicólogo supone abandonar ciertos supuestos tradicionales del campo de la psicología educacional, tales como como la focalización del proceso enseñanza-aprendizaje, la actuación individualizadora, la patologización de las conductas, y la reducción de las características del ser humano. En este sentido, plantea la necesidad de construir un rol profesional que reconozca la multiplicidad, la incertidumbre y la ambigüedad propias de las situaciones educativas, promoviendo procesos de deconstrucción tanto del conocimiento como del propio ejercicio profesional.

Desarrollo Evolutivo en la Adolescencia

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, s.f.), la adolescencia es la fase de la vida que va de la niñez a la edad adulta, es decir, que abarca de los 10 a los 19 años. La adolescencia es una etapa singular del desarrollo humano y un momento importante para sentar las bases de la buena salud. Durante esta fase, la OMS (s.f.) considera que los individuos experimentan cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales significativos,

que influyen en cómo los adolescentes se sienten, piensan, toman decisiones e interactúan con su entorno.

Weissmann (2007), considera que la adolescencia es “una etapa de la vida humana que comienza con la pubertad y se prolonga durante el tiempo que demanda a cada joven la realización de ciertas tareas que le permiten alcanzar la autonomía y hacerse responsable de su propia vida” (p. 1). La forma en que se realizan estas tareas depende de las características de la época en la que el adolescente vive, su situación familiar, género, y clase social. Además, Quiroga (1999, citado en Weissmann, 2007), divide la adolescencia en tres momentos: la adolescencia temprana que se caracteriza por conductas rebeldes y mal desempeño escolar (entre 13 y 15 años), la adolescencia media que se caracteriza por los primeros noviazgos y grupos de pares (entre 15 y 18 años), y la adolescencia tardía que se caracteriza por la resolución de las problemáticas que conducirán al adolescente hacia la adultez (entre 18 y 28 años).

Por otro lado, Papalia (2021) afirma que la adolescencia es una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y que este proceso adopta distintas formas según las diferentes situaciones sociales, culturales y económicas. En las sociedades industriales, la adolescencia es la transición de la niñez a la adultez, y dura desde los 11 a los 19 o 20 años. De esta manera, la adolescencia es un constructo social más que una categoría biológica o física, de manera que esta etapa del desarrollo no puede entenderse únicamente como un período biológico determinado por la pubertad, sino como una categoría definida y moldeada por factores históricos, culturales, sociales y educativos.

En otra línea, Güemes-Hidalgo et al. (2017) plantean que el término “adolescencia” proviene del latín “adolescere”, derivado del verbo adolecer, que remite tanto a la idea de

crecimiento y maduración como a la presencia de cierta imperfección o carencia. Esta etapa se caracteriza por profundos cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales. Además, sostienen que la adolescencia, si bien abarca un período de duración variable, en los últimos años se ha prolongado debido al inicio cada vez más temprano de la pubertad y a la extensión de la formación educativa y profesional. Se trata de una etapa con características y necesidades específicas, tan relevante como la infancia y la adultez. No es un proceso continuo, sincrónico y uniforme, sino que "los distintos aspectos biológicos, intelectuales, emocionales o sociales pueden no llevar el mismo ritmo madurativo y ocurrir retrocesos o estancamientos, sobre todo en momentos de estrés" (p. 234).

Finalmente, Sánchez-Queija y Herranz Ybarra (2010, citados en García Madruga y Delval, 2010) definen la adolescencia como una etapa de transición entre la niñez y la adultez, caracterizada por el abandono progresivo de los rasgos infantiles y la incorporación gradual de roles adultos. De esta manera, su inicio se encuentra marcado por los cambios biológicos propios de la pubertad, mientras que su finalización resulta más difícil de delimitar, ya que depende de factores sociales y culturales que varían según cada contexto. Sostienen que la adolescencia es una etapa de transición caracterizada por importantes cambios físicos, hormonales, sociales y psicológicos que ocurren de manera acelerada. Si bien estos cambios pueden generar situaciones de estrés y desafíos para los adolescentes, la mayoría logra atravesar este período sin grandes dificultades, desarrollando progresivamente mayor autonomía y nuevas capacidades. No obstante, aquellos jóvenes que presentan dificultades previas o carecen de recursos personales y sociales adecuados pueden manifestar problemáticas más visibles durante esta etapa, como trastornos de conducta, consumo de sustancias, trastornos alimentarios o síntomas depresivos.

Desarrollo Físico.

Para comenzar, Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012) sostienen que la pubertad y la adolescencia son conceptos diferentes, aunque se encuentran estrechamente relacionados y coinciden parcialmente en el tiempo. De esta manera, la pubertad constituye un proceso universal asociado a los cambios biológicos y físicos del desarrollo, mientras que la adolescencia se entiende como un fenómeno social y cultural propio de las sociedades occidentales contemporáneas. Durante esta etapa, tanto varones como mujeres atraviesan importantes transformaciones físicas y orgánicas. Muchos de estos cambios son visibles y pueden generar en el adolescente sensaciones de extrañeza o incomodidad respecto de sí mismo. Esta situación puede constituir un factor de vulnerabilidad, ya que las modificaciones corporales y las opiniones de pares y adultos pueden influir negativamente en el bienestar psicológico. Entre los principales cambios propios de este período se encuentran la adquisición de la capacidad reproductiva y el desarrollo de los caracteres sexuales secundarios, junto con la maduración de distintos sistemas biológicos, como el cardiovascular, el respiratorio y el muscular. Además, se produce un importante crecimiento físico caracterizado por un rápido aumento de peso y estatura, el cual suele iniciarse antes en las mujeres, aproximadamente entre los 11 y 12 años, y posteriormente en los varones, entre los 13 y 14 años.

Por otro lado, Papalia (2021) considera que “la pubertad es la etapa que lleva a la madurez sexual o fertilidad, es decir, la capacidad de reproducirse” (p.321). La pubertad se refiere a un periodo largo y complejo, un proceso de maduración, resultado de la producción de varias hormonas, que se caracteriza por cambios biológicos notables, que empezó antes del nacimiento y cuyas ramificaciones psicológicas continúan en la adultez. De esta manera, Santrock (2004) considera que la pubertad, como marcador del inicio de la adolescencia, acaba mucho antes de que esta etapa finalice, considerando que “la pubertad es un período en

el que se produce una maduración física rápida asociada a los cambios corporales y hormonales que tienen lugar durante la adolescencia temprana" (p. 56).

Además, Sánchez-Queija y Herranz Ybarra (2010, citados en García Madruga y Delval, 2010) agregan que este proceso no depende únicamente de factores biológicos, sino que también se encuentra influenciado por aspectos psicosociales, lo que explica las diferencias individuales en la aparición y desarrollo de los cambios puberales. A su vez, la pubertad tiene importantes repercusiones psicológicas, ya que marca el comienzo de la adolescencia y favorece la adaptación progresiva a los roles adultos. Los cambios físicos visibles generan modificaciones en el trato y las expectativas del entorno hacia los adolescentes, promoviendo mayores niveles de autonomía y transformaciones en los vínculos familiares y sociales.

Con respecto a temas relacionados con la salud física y la salud mental, Papalia (2021) desarrolla algunos de los más significativos en esta etapa. Por un lado, durante esta etapa son frecuentes ciertas deficiencias nutricionales, las cuales se presentan con mayor prevalencia en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, y en las sociedades industrializadas donde las preocupaciones vinculadas a la imagen corporal contribuyen a la aparición de TCA. Otro de los problemas más frecuentes en la adolescencia se relaciona con el consumo y abuso de sustancias, que se caracteriza por el uso perjudicial de alcohol y otras drogas, que puede derivar en situaciones de dependencia. Estas prácticas resultan riesgosas, dado que las sustancias adictivas actúan sobre estructuras cerebrales que aún se encuentran en proceso de maduración, incrementando la vulnerabilidad del adolescente y el riesgo de consolidar patrones de consumo problemáticos. También considera problemáticas de salud mental como la depresión, la cual se presenta una mayor prevalencia durante la adolescencia

y se manifiesta de formas diversas, que no siempre incluyen la tristeza, sino también irritabilidad, apatía o anhedonia.

Desarrollo Cognoscitivo.

En relación con el desarrollo cognitivo, Güemes-Hidalgo et al. (2017) describen una evolución gradual que comienza con la transición hacia el pensamiento abstracto y culmina con la consolidación de capacidades vinculadas a la reflexión, la proyección futura y el establecimiento de metas realistas. De esta manera, sostienen que durante la adolescencia temprana comienza a desarrollarse una mayor capacidad cognitiva, produciéndose el pasaje del pensamiento concreto hacia un pensamiento más abstracto y flexible. Esto favorece el incremento del autointerés, la elaboración de fantasías y el establecimiento de metas vocacionales idealizadas o poco realistas. Luego, en la adolescencia media continúan ampliándose las capacidades intelectuales y creativas, al mismo tiempo que el adolescente adquiere una mayor habilidad para comprender sus propios sentimientos y los de los demás. Asimismo, comienza a reconocer sus limitaciones personales, abandonando ciertas idealizaciones propias de etapas anteriores. Finalmente, en la adolescencia tardía el pensamiento abstracto se consolida y se orienta hacia el futuro, permitiendo la formulación de objetivos vocacionales más prácticos y realistas. También se desarrollan con mayor claridad los valores morales y la capacidad para asumir compromisos y establecer límites.

Además, García y Carriedo (2010, citados en García Madruga y Delval, 2010) sostienen que los cambios en el pensamiento del adolescente se pueden explicar teniendo en cuenta la actividad y los cambios del cerebro durante esta etapa. De esta manera, se producen importantes modificaciones en el córtex pre frontal, relacionadas con la reorganización de las conexiones neuronales y el aumento de la mielinización, lo que favorece conexiones más rápidas y eficientes. Estos cambios se vinculan con el desarrollo de las funciones ejecutivas y

permiten una mayor flexibilidad y eficacia cognitiva, necesarias para el desarrollo del pensamiento formal.

Así, los adolescentes entran en lo que Piaget denominó el estadio de las operaciones formales, que es el nivel más alto del desarrollo cognoscitivo, que ocurre cuando dejan de depender de estímulos concretos y perfeccionan la capacidad del pensamiento abstracto. Esta capacidad les permite manejar la información de manera más flexible, pudiendo utilizar símbolos para representar otros símbolos, pensar en términos de posibilidades y realizar hipótesis. Además, tiene implicaciones emocionales. De esta manera para Papalia (2021), la adolescencia se caracteriza por el pensamiento de tipo hipotético-deductivo. Además, Elkind (1976, citado en Papalia, 2021) sostiene que el pensamiento adolescente se caracteriza por la inmadurez que se presenta de diferentes maneras, la autoconciencia o audiencia imaginaria que implica pensar en los pensamientos propios o ajenos, y la fábula personal o convicción del adolescente de sentirse único y especial.

Por su parte, Santrock (2004) considera que el desarrollo del pensamiento operacional formal que plantea Piaget permite ampliar el mundo de los adolescentes, ya que les permite considerar distintas posibilidades, realizar experimentos, poner a prueba hipótesis y pensar sobre los pensamientos. De esta manera, considera que esta expansión cognitiva de su mundo les permite construir teorías de contenido político e ideológico. Además, en relación con la cognición social, Santrock (2004) sostiene que la misma se vincula con la manera en que los individuos comprenden y conceptualizan el mundo social, el modo en que razonan sobre sí mismos y sobre los demás, las relaciones interpersonales que establecen, los grupos de los que forman parte y las interacciones que mantienen en distintos contextos sociales.

Respecto al desarrollo moral, Santrock (2004) sostiene que el mismo constituye el conjunto de los pensamientos, sentimientos y comportamientos relacionados con los criterios

del bien y del mal, y el cual tiene una dimensión intra e interpersonal. Por su parte, Kholberg (1958, citado en Papalia, 2021) argumenta que el razonamiento moral en la adolescencia se caracteriza por un aumento de la tendencia al altruismo y la empatía. Los adolescentes son más capaces que los niños jóvenes de considerar la perspectiva de otra persona para resolver problemas sociales, tratar con relaciones interpersonales y verse como seres sociales. Todas esas tendencias fomentan el desarrollo moral, cuyas etapas van a depender del razonamiento que la persona tenga frente a un dilema. Se considera que el desarrollo moral se da en niveles y etapas que dependen de la edad, de manera que al principio de la adolescencia poseen un razonamiento convencional, y a principio de la edad adulta, un razonamiento postconvencional.

Respecto a la educación, Papalia (2021) considera que el desarrollo educacional durante la adolescencia se da en una interacción entre factores individuales, familiares, escolares y socioculturales, que influyen tanto en el rendimiento académico como en la construcción de proyectos educativos y vocacionales. Estos factores se relacionan con las prácticas de crianza, ambiente familiar, posición socioeconómica y nivel educativo de los padres, origen étnico, calidad de la educación, influencia del grupo de pares, entre otros. Sumado a esto, afirma que la motivación y la percepción de autoeficacia son factores individuales que desempeñan un rol central en el desempeño escolar, de manera que la confianza en la propia capacidad para aprender y autorregular el estudio, y las expectativas orientadas al futuro se asocian con el compromiso, la participación y un mejor rendimiento. Además, sostiene que la transición a la secundaria genera más presiones y menos apoyo, lo que perjudica la motivación y el rendimiento, de manera que la deserción en la secundaria impacta negativamente a nivel individual y social, generando: desempleo, bajos ingresos, problemas de salud, dependencia a la asistencia social, y exposición a drogas y a delinquir (principalmente en adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios y desfavorecidos).

Por su parte, respecto a la educación secundaria, Santrock (2004) sostiene que el contexto escolar del sujeto en esta etapa se vuelve más amplio y complejo. En esta etapa, los adolescentes establecen relaciones con diversos docentes y compañeros provenientes de distintos grupos étnicos y niveles socioeconómicos. Así, Santrock (2004) considera que el comportamiento social de los adolescentes comienza a orientarse principalmente hacia el grupo de pares, las actividades extracurriculares, las agrupaciones juveniles y la sociedad general.

Desarrollo Psicosocial.

Para comenzar, Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012) consideran que la adolescencia es un momento significativo en el desarrollo de la personalidad, el cual constituye un proceso continuo que comienza en la primera infancia y se extiende a lo largo de toda la vida. Durante la niñez se van conformando progresivamente rasgos individuales que contribuyen a la manera de ser y actuar de cada persona en la adultez. Sin embargo, la adolescencia representa una etapa evolutiva clave, ya que en ella el sujeto debe reafirmar y consolidar las características construidas en etapas anteriores. En este sentido, el adolescente necesita construir una imagen de sí mismo y definir su identidad personal. Para ello, debe enfrentarse a diversas tareas complejas, como asumir compromisos sociales, ideológicos o religiosos, elegir una orientación vocacional, definir su identidad y orientación sexual, y construir un estilo propio de vida y de vínculos acorde con sus valores y convicciones morales.

Por otro lado, Güemes-Hidalgo et al. (2017) sostienen que “los objetivos psicosociales a conseguir durante la adolescencia son: adquirir la independencia, la aceptación de la imagen corporal, establecer relaciones con los amigos y lograr la identidad” (p. 239). Respecto a la adquisición de independencia del adolescente respecto a su entorno familiar, sostienen que

durante la adolescencia temprana comienza un proceso de distanciamiento respecto del entorno familiar, manifestándose un menor interés por las actividades de los padres y cierta resistencia frente a sus consejos o críticas. En esta etapa puede aparecer un vacío emocional que, en algunos casos, se expresa mediante dificultades conductuales o una disminución del rendimiento escolar. Asimismo, el adolescente inicia la búsqueda de nuevos vínculos afectivos fuera del núcleo familiar, mientras que su estado de ánimo y comportamiento suelen ser variables e inestables. Luego, en la adolescencia media se incrementan los conflictos con los padres y cobra mayor importancia el grupo de amigos. Finalmente, hacia el final de la adolescencia, el joven logra una mayor integración familiar y puede valorar de forma más positiva los consejos y valores transmitidos por sus padres.

En esta línea, se considera que durante la adolescencia se emprende la búsqueda de la identidad, definida por Erikson como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. En este sentido, Erikson (1968, citado en Papalia, 2021) plantea que la principal tarea de la adolescencia es confrontar la crisis de búsqueda de identidad vs confusión de identidad, de manera que el individuo pueda convertirse en un adulto único con sentido coherente del yo, y que pueda considerarse valioso en su sociedad. Así, en este periodo deben resolverse 3 problemas: la formación de una identidad sexual satisfactoria, la elección de una ocupación, y la adopción de valores para la vida, de manera que el adolescente que resuelva la crisis de manera satisfactoria adquirirá la virtud de la fidelidad. Además, Santrock (2004) menciona que la adolescencia se caracteriza por la moratoria psicosocial, que Erikson plantea como un periodo de tiempo existente entre la seguridad de la infancia y la consolidación de un cuerpo y roles adultos, que les permite a las personas diferentes facetas del yo en una sola identidad coherente e integrada.

En otra línea, Díaz et al. (2018) sostienen que durante la adolescencia cobra especial relevancia la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía, aspectos fundamentales en la estructuración de la personalidad. Para ello, resulta esencial el fortalecimiento del autoconocimiento y del yo, ya que permiten al adolescente construir una imagen más definida de sí mismo. En este marco, Díaz et al. (2018) argumentan que el autoconcepto y la autoestima se desarrollan de manera conjunta. Por un lado, para Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012), el autoconcepto puede entenderse como la imagen y percepción que una persona construye acerca de sí misma a partir de las experiencias vividas y de las interacciones con los demás, así como de las interpretaciones que realiza sobre su propio comportamiento. Por otro lado, Díaz et al. (2018) consideran que la autoestima refiere a la valoración que la persona realiza de sí misma y de las distintas dimensiones que conforman su identidad, así como también al valor que atribuye a su propia persona, siendo la adolescencia uno de los momentos más significativos y sensibles para su consolidación. Para Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012) las principales fuentes de autoestima se encuentran en los vínculos con los padre, con el grupo de pares, con los docente y con otras figuras significativas. El adecuado desarrollo del autoconcepto y de la autoestima resultan indicadores de ajuste psicológico y adaptación social, que contribuyen al bienestar y a la construcción de una identidad saludable.

Por su parte, respecto al desarrollo de la identidad, Santrock (2004) establece que:

> La formación de la identidad ni empieza ni acaba con la adolescencia; empieza con la aparición del apego, el desarrollo de un sentido del yo y la emergencia de la independencia durante la primera infancia, y finaliza con la revisión y la integración de la trayectoria vital propia de la vejez. Lo que es importante del desarrollo de la identidad en la adolescencia, sobre todo en la adolescencia tardía, es que, por primera

> vez, el desarrollo físico, cognitivo y social llegan a un punto en el que el individuo puede organizar y sintetizar las identidades e identificaciones de la etapa infantil para construir un camino que le lleve hacia la madurez adulta. (p. 255)

Para Papalia (2021) la formación de la identidad durante la adolescencia se ve influida por múltiples factores, como el género y la raza u origen étnico. En la actualidad se reconoce que las diferencias individuales pueden resultar más relevantes que el género, gracias a los cambios sociales y al lugar que hoy ocupa la mujer en el trabajo. Asimismo, para muchos adolescentes pertenecientes a grupos minoritarios, la raza y la pertenencia étnica son componentes centrales de la identidad, ya que influyen en la manera en que se perciben a sí mismos y a su entorno social. Respecto a la identidad sexual, la misma se construye a partir del reconocimiento de uno mismo como un ser sexual, la identificación de la propia orientación sexual, y el establecimiento de vínculos románticos o sexuales. De esta manera, la identidad sexual puede expresarse a través de diversas orientaciones e identidades como la homosexualidad, la bisexualidad o las identidades transgénero, cuya manifestación está parcialmente influenciada por factores culturales.

Siguiendo con el desarrollo social del adolescente, Papalia (2021) plantea que esta etapa se caracteriza por el hecho de que los jóvenes pasan más tiempo con sus pares, buscando satisfacer sus necesidades sociales, y menos tiempo con su familia, aunque sigue siendo una base segura para probar su independencia. De esta manera, las relaciones familiares son importantes para la salud mental, ya que pueden generar depresión o ansiedad, o por el contrario, generar un efecto positivo en la adaptación y autorregulación del adolescente. Esto se relaciona con factores como los estilos de crianza, autoridad de los padres, supervisión parental, estructura y ambiente familiar, empleo materno y estrés económico. En relación al vínculo de los adolescentes con sus padres, Papalia (2021) sostiene

que los adolescentes buscan lograr autonomía y diferenciación, es decir, atraviesan un proceso de individuación que les permite poner límites entre sí y sus padres. Por su parte, Parke y Buriel (1998, citado en Santrock, 2004) agregan que los padres desempeñan un papel importante como organizadores y facilitadores de las experiencias sociales de sus hijos, además de supervisar sus vínculos interpersonales. En este sentido, pueden influir en las oportunidades de interacción que los adolescentes mantienen con sus pares, amigos y otros adultos, regulando y orientando dichos contactos sociales.

En esta línea, Sánchez-Queija y Delgado (2010, citados en García Madruga y Delval, 2010) agregan que durante la adolescencia las relaciones familiares atraviesan importantes cambios y reestructuraciones. En esta etapa, los adolescentes comienzan un progresivo proceso de búsqueda de autonomía, caracterizado por una mayor participación en la toma de decisiones, la asunción gradual de responsabilidades y la construcción de vínculos más horizontales con los adultos. Este proceso implica transformaciones tanto para los hijos como para los padres, quienes progresivamente ceden responsabilidades y fortalecen la confianza en sus hijos. Asimismo, señalan que los cambios asociados a la maduración puberal también influyen en las dinámicas familiares, especialmente en la intensidad de los conflictos entre padres e hijos. En este sentido, los adolescentes que presentan una maduración más temprana suelen enfrentar mayores tensiones familiares, debido a que los adultos muchas veces encuentran dificultades para otorgar autonomía a los jóvenes.

Para Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012) durante la adolescencia se producen importantes transformaciones en la relación entre padres e hijos. Los adolescentes comienzan a orientar sus intereses hacia otros espacios y vínculos, lo que genera cambios en la influencia que los padres ejercían anteriormente sobre ellos. Asimismo, estas influencias no son unidireccionales, sino recíprocas, dado que las conductas y actitudes de los

adolescentes también pueden afectar la manera de pensar, actuar y el equilibrio emocional de los padres. En este período suelen incrementarse los conflictos familiares, especialmente durante la adolescencia temprana, aunque tienden a disminuir gradualmente en las etapas posteriores. Además, las relaciones entre padres e hijos pueden ser diferentes según la configuración familiar, pudiendo variar en familias divorciadas, monoparentales o reconstituidas.

Por otro lado, en relación a los vínculos que los adolescentes establecen con sus pares, Güemes-Hidalgo et al. (2017) sostienen que durante la adolescencia temprana los vínculos con los pares del mismo sexo adquieren una gran importancia, y las opiniones de los amigos comienzan a tener más peso que las de los padres. Esta influencia puede manifestarse tanto de manera positiva, favoreciendo intereses saludables, como negativamente, promoviendo conductas de riesgo. En esta etapa también suelen surgir sentimientos de cercanía afectiva hacia los iguales, acompañados de dudas, temores o exploraciones vinculadas a la sexualidad. Luego, en la adolescencia media, el grupo de amigos ocupa un lugar central, produciéndose una fuerte identificación con sus valores, normas y estilos, lo que contribuye al distanciamiento progresivo de la familia. Al mismo tiempo, aumentan las relaciones heterosexuales y la participación en distintos grupos o actividades sociales. Finalmente, en la adolescencia tardía, el grupo de pares pierde protagonismo, disminuyen las conductas exploratorias y cobra mayor relevancia el establecimiento de vínculos íntimos y de pareja.

Para Santrock (2004), una de las funciones del grupo de iguales es ser una fuente de información sobre el mundo externo a la familia, y además proporciona a los adolescentes retroalimentación sobre sus habilidades, de manera que aprenden que lo que hacen está bien, mejor o peor que lo que hacen otros adolescentes de su misma edad. Además, el grupo es una gran influencia para el adolescente, siendo, según Papalia (2021), “una fuente de afecto,

solidaridad, comprensión, y guía moral, un sitio para la experimentación, y un entorno para independizarse de los padres" (p. 373). Estas relaciones pueden ser de amistad, donde consiguen intimidad, apoyo y donde comparten secretos, o pueden ser relaciones amorosas, que satisfacen diversas necesidades y que maduran con la experiencia.

Finalmente, Valero et al. (2012, citados en Pérez y Navarro, 2012) argumentan que los grupos de pares durante la adolescencia ejercen una importante influencia sobre sus integrantes, interviniendo en aspectos como la forma de vestir, las actitudes frente al trabajo, los gustos musicales, las conductas sociales o el consumo de sustancias. De esta manera, los grupos brindan un marco de pertenencia y seguridad que orienta y regula las interacciones y decisiones de sus miembros. Los vínculos entre pares durante la adolescencia favorecen el desarrollo de la madurez personal y social, promoviendo valores y actitudes como la empatía, la fidelidad, el afecto, la cooperación y la ayuda mutua.

Salud Mental en la Adolescencia.

La Ley Nacional 26.657 (2010), en el Capítulo II, Artículo 3º, reconoce a la salud mental como "un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona".

Para comenzar, la OMS (2025) establece que la salud mental puede verse afectada por múltiples elementos o factores de riesgo, de manera que a mayor exposición a estos factores, mayores serán los efectos en la salud mental de ese grupo de la población. Los determinantes importantes de la salud mental de los adolescentes se relacionan con: la influencia de los medios de comunicación y la imposición de normas de género, el buen ambiente en el hogar y las relaciones con sus compañeros, la violencia (en particular la violencia sexual y el acoso

escolar), una crianza muy severa, y problemas graves de índole socioeconómica o de otro tipo. En este sentido, la OMS (2025) afirma que muchas conductas de riesgo como el consumo de sustancias o las prácticas sexuales no seguras se inician en la adolescencia como mecanismos frente al malestar emocional, de manera que pueden afectar negativamente al bienestar físico y mental.

Papalia (2021) afirma que la adolescencia se caracteriza por un incremento de conductas de riesgo que impactan en la mortalidad, como la conducción temeraria y la exposición a la violencia armada. En este contexto, el suicidio se posiciona como una de las principales causas de muerte en este grupo etario, con variaciones según género, pertenencia étnica y orientación sexual. Los adolescentes con ideación o intentos suicidas suelen presentar antecedentes de problemáticas emocionales, experiencias de violencia, dificultades escolares y escasas redes de apoyo. Además, Santrock (2004) considera que el espectro de problemas adolescentes es muy amplio y que los problemas varían tanto en gravedad como en su incidencia en función del sexo y del nivel socioeconómico, de manera que algunos son de escasa duración y otros pueden persistir durante años. Entre los principales problemas y trastornos que afectan a los adolescentes, Santrock (2004) destaca el consumo de drogas y alcohol, la delincuencia juvenil, los problemas relacionados con los estudios, los problemas sexuales, la depresión y el suicidio y los trastornos de la alimentación. Además, afirma que factores como la pobreza, una educación paterna inadecuada y los trastornos mentales de los padres predicen los problemas adolescentes. Así, “la expresión factor de riesgo significa que en los grupos de personas que presentan determinadas características existen muchas probabilidades de que se presente un determinado problema” (p. 378).

Argaez Rodríguez et al. (2018) consideran que los adolescentes experimentan diversos cambios, los cuales, en ocasiones, pueden ponerlos en riesgo. Según Tarín y Navarro

(2006, citado en Argaez Rodríguez et al., 2018) la adolescencia representa un periodo crítico en el inicio y afianzamiento de conductas de riesgo. De acuerdo con la OMS (2013, citado en Argaez Rodríguez et al., 2018) un factor de riesgo es cualquier rasgo, característica o exposición de una persona que aumente su probabilidad de sufrir una lesión o enfermedad. Algunos de los principales factores de riesgo que pueden repercutir de manera negativa en el desarrollo de los adolescentes son: los trastornos alimenticios, el suicidio, las autolesiones, el bullying, vida sexual de riesgo, adicción y delincuencia juvenil.

Por otro lado, Irarrázaval et al. (2016) consideran que:

> Existe evidencia contundente acerca de la relación entre factores de riesgo y de protección y el desarrollo de las enfermedades mentales. Tanto los factores de riesgo como los protectores pueden influir a nivel individual, familiar y socialmente, y también en un nivel macro, mediante factores económicos y culturales. Generalmente, la enfermedad mental se produce por el efecto acumulativo de la presencia de múltiples factores de riesgo, la falta de factores protectores y la interacción de situaciones de riesgo y protección, lo que predispone a los individuos a cambiar de una condición mentalmente saludable a una de mayor vulnerabilidad, luego a un problema mental y finalmente a una enfermedad mental con todas sus características. (p.43)

En Argentina, Salas (2018) considera que las razones de las conductas de riesgo se encuentran en la interacción social en distintos niveles entre el adolescente y su contexto social: desde la relación que mantiene con los integrantes de su familia y con el grupo de amigos, los vínculos que establece en el colegio, el barrio y la comunidad, hasta la valoración que le otorga a los distintos agentes que influyen y condicionan sus conductas. Las primeras redes sociales están constituidas por la familia, amigos, vecinos, compañeros de la escuela y

conocidos de la comunidad, que se convierten en un sistema de apoyo social indispensable para la salud, el ajuste y el bienestar del joven.

Además, Weissmann (2007) considera que la adolescencia es un proceso de transformación que genera miedo e inseguridad en el adolescente, de manera que éste puede presentar manifestaciones preocupantes del punto de vista de los adultos de su entorno. Considera que algunas de las conductas que ponen al adolescente en situación de riesgo son: ejercicio prematuro de la sexualidad, fugas del hogar, consumo abusivo de alcohol y/o drogas, conducir sin licencia o con temeridad, trastornos alimentarios, actos delictivos e intentos de suicidio.

Por otro lado, en cambio, Páramo (2011) establece que hablar de factores protectores es hablar de "características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantenimiento o la recuperación de la salud; y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo, de las conductas de riesgo y, por lo tanto, reducir la vulnerabilidad" (p.87). Además, Burak (2001, citado en Páramo, 2011) plantea que existen dos tipos de factores protectores: de amplio espectro, es decir indicativos de mayor probabilidad de conductas protectoras que favorecen el no acontecer de daños o riesgos, y factores protectores específicos a ciertas conductas de riesgo. Dentro de los factores de amplio espectro se consideran, por ejemplo: familia contenedora con buena comunicación, alta autoestima, proyecto de vida elaborado e internalizado, control interno, sentido de la vida, permanecer en el sistema educativo formal y un alto nivel de resiliencia. Por otro lado, los factores protectores específicos se relacionan con evitar posibles conductas de riesgos, como por ejemplo: la abstención de usos de drogas, seguridad al momento de conducir y demás.

Florenzano Urzúa y Correa Valdez (2005, citado en Salas, 2018) sostienen que algunos de los factores protectores más importantes son: una relación constante con los padres, relaciones sociales estables dentro y fuera de la familia, modelos sociales que valoren el enfrentamiento positivo de los problemas, experiencias de autoeficacia, con locus de control interno, balance adecuado entre responsabilidades sociales y expectativas de logro, actitud proactiva frente a situaciones estresantes y una experiencia de sentido y significado de la propia vida.

La Educación Secundaria

La OMS (2021) afirma que las escuelas son fundamentales para que los jóvenes adquieran no sólo conocimientos, sino también habilidades socioemocionales (como autorregulación y resiliencia), y habilidades de pensamiento crítico que sirvan de base para un futuro saludable. Así, establece que el acceso a la educación y a entornos escolares seguros y de apoyo se relaciona con mejores resultados en salud, la cual a su vez se vincula con una reducción de las tasas de abandono escolar y a un mayor nivel educativo, rendimiento educativo, empleo y productividad.

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (2006), en el Capítulo IV, Artículo 30, establece que “la Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Entre sus objetivos, la Ley Nacional Nº 26.206 (2006), busca promover una formación ética que permita a los estudiantes reconocerse como sujetos de derechos y deberes, comprometidos con los valores democráticos, el respeto por los derechos humanos, la diversidad, la cooperación y la preservación del patrimonio natural y cultural. Asimismo, se orienta a formar personas responsables, capaces de utilizar el conocimiento de manera crítica para

comprender y transformar su realidad social, económica, ambiental y cultural, asumiendo un rol activo en una sociedad. En este marco, la educación secundaria procura fortalecer las capacidades de estudio, aprendizaje, investigación y trabajo en equipo, favoreciendo la inserción laboral y la continuidad educativa. Además, promueve el dominio de la lengua española en sus formas oral y escrita, el aprendizaje de al menos una lengua extranjera, el acceso al conocimiento como un saber integrado a través de distintas áreas y disciplinas, y el uso inteligente y crítico de las tecnologías de la información y la comunicación. Finalmente, se propone vincular a los estudiantes con el ámbito del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología, desarrollar procesos de orientación vocacional, estimular la expresión artística y cultural, y favorecer el desarrollo corporal y motriz mediante una educación física acorde al desarrollo integral de los adolescentes.

En otra línea, Piola (2013) plantea que la representación que construimos acerca de la escuela es compartida también por los miembros del colectivo social al que pertenecemos. Esta representación incluye ideas, creencias y expectativas acerca de lo que la escuela es, cómo funciona, quienes la integran y que puede esperarse de cada uno de ellos. La representación más general de la escuela toma forma en cada sujeto particular, debido a la singular vivencia de éste en relación a la organización escolar. Estas ideas y creencias se modifican a lo largo del tiempo, impulsadas por las transformaciones del contexto. Además, plantea que somos testigos y protagonistas de una época en la que suceden cambios vertiginosos en las instituciones de nuestro medio, relacionado a importantes transformaciones a nivel nacional e internacional acaecidas en las últimas décadas, en lo político, económico y social, que irrumpen en las instituciones educativas y provocan variaciones en su dinámica.

Piola (2013) sostiene que las instituciones educativas ven decaer su capacidad para brindar resguardo y contener a los sujetos que forman parte de ellas, dejándolos sin respuestas y despojándose de la capacidad de interrogarse. Sin embargo, para los adolescentes este es un espacio que adquiere gran importancia al brindarles la posibilidad de compartir con otros, amigos, pares y adultos, abriendo caminos para la identificación. Además, satisface necesidades de socialización, al permitirles ocupar un tiempo que de no existir los obligaría a desarrollar actividades en el hogar o salir precozmente al mundo del trabajo, siendo un lugar intermedio entre el adentro y el afuera. Así, la escuela puede proveer un espacio donde los adolescentes puedan apropiarse de herramientas necesarias para manejarse en el mundo social, en un marco de contención y cuidado. Esto es posible cuando logramos acercarnos a esas subjetividades, generando un espacio para que el otro pueda decir, pensar y opinar, obteniendo como respuesta una escucha atenta y respetuosa.

Por otro lado, Bertin y Coseglia (2017, citado en Taborda y Leoz, 2020) consideran que la escuela secundaria se concibe como un lugar dedicado a la formación educativa, y que, además, puede concebirse como un posible espacio de alojamiento psíquico para los adolescentes. De esta manera, en la escuela se establecen vínculos que contienen y sostienen, y así, se vuelve un espacio con valores, reglas e ideales propios que pueden ofrecerse a los adolescentes como un modelo identificatorio alternativo al parental.

Según Donzino (2020), la escuela secundaria es una institución legitimada socialmente y llevada adelante por adultos, que recibe diariamente cientos de adolescentes, y que tiene la posibilidad de ejercer efectos estructurantes y posibilitadores del desarrollo de sus alumnos. Pero para ello, los agentes escolares y la institución como tal, deben tener una comprensión profunda de la adolescencia y de cuáles son las necesidades de los jóvenes en esta etapa, pensando más allá de la función educativa.

El Rol del Preceptor.

En Argentina, desde el siglo XIX, la representación social del preceptor se liga al control, la disciplina y el castigo. En 1950 este cargo se regía por el Reglamento General para los establecimientos de enseñanza secundaria, normal y especial. Los preceptores, de preferencia maestros normales y profesores, cumplían con la responsabilidad de conservar el orden y la disciplina en los alumnos, vigilar la conducta, y aconsejar a los alumnos para formar buenos hábitos. Según Álvarez (2016), estas prácticas aún están vigentes en el imaginario social de las escuelas.

En sus orígenes, el preceptor, según el Reglamento General de Escuelas de Enseñanza Media y Especial del año 1963, tenía una función o tarea de guardia militar, vigilante o custodio. En la actualidad, su lugar ha virado hacia el de un referente institucional que acompaña a los estudiantes y refuerza la labor docente, ocupando un lugar de privilegio para sostener y apoyar las trayectorias/los recorridos escolares (Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2017).

En la provincia de Buenos Aires, el Reglamento General de Instituciones Educativas N° 2299/2011, incluye además del trabajo de policía, tareas pedagógicas y acciones que implican un posicionamiento de liderazgo en la vida institucional. Según el artículo 74, el preceptor es un promotor de la educación. Algunas de las actividades llevadas a cabo por el preceptor en relación a los alumnos son: intervención en la construcción colectiva de los acuerdos de convivencia y su cumplimiento, cuidado de los alumnos, implementación de actividades de mejoras para la integración y el fortalecimiento de los vínculos grupales e institucionales, promoción de la reflexión y la toma de decisiones conjunta ante una situación de conflicto, entre otros (Álvarez, 2016).

Álvarez (2016) establece además que la escuela secundaria representa en la vida del adolescente “un lugar de pasaje fundamental, un espacio instituido donde tramitar las inseguridades, fortalecer el narcisismo y los vínculos extra familiares, enfrentar diferencias intergeneracionales, desafiar la autoridad, experimentar la cultura” (p. 21). En este sentido, la escuela secundaria es un espacio transicional de aprendizaje y orientación de las pulsiones para la vida, siendo fundamental el modo en que los adultos desempeñan su función. Así, la ausencia de adultos referentes propicia vivencias de desamparo. La función adulta, de acuerdo con la perspectiva psicoanalítica, se vincula con el Otro de los cuidados, el otro que aloja, ampara e introduce al sujeto de la indefensión en una relación estructurante de la subjetividad. Se piensa, entonces, que el preceptor cumple la función de amparo o que se considera “el adulto de los cuidados institucional”. Esta función de amparo se manifiesta en los modos del adulto de hacer lazo social, en cómo conciba y aloje en su deseo a ese otro de los cuidados que tiene a su cargo, de manera que el vínculo que establece con el adolescente es fundamental para una experiencia educativa democrática, solidaria y afectiva.

Por otro lado, en el documento *El oficio de preceptor, Fascículo II: Algunos sentidos en la tarea de acompañamiento*, el Gobierno de la Provincia de Córdoba (2017) considera que “el oficio de preceptor representa una comunidad de prácticas que comparte una cultura institucional, y el desarrollo de determinadas habilidades personales y comunicativas, acuerdos, valores éticos y corresponsabilidad en el ejercicio de su función” (p.3). Para Niedzwiecki (2010, citado en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2017) la función del preceptor se ha ido transformando desde una posición de vigilancia, distancia y control punitivo hacia la construcción de un rol de acompañamiento permanente, lo que trae aparejado mayor implicación personal y afectiva para promover la construcción de vínculos entre todos los miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de sostener y fortalecer las trayectorias escolares de los jóvenes. De esta manera, el lugar de adulto significativo que

ocupa el preceptor se debe a su presencia cercana y estable con los estudiantes, por su capacidad de escucharlos, orientarlos y cuidarlos en sus trayectorias educativas.

El Gobierno de la Provincia de Córdoba (2017) considera que el preceptor posee “su rol de observador, de contacto permanente con los jóvenes, su lugar privilegiado de adulto responsable entre los jóvenes que lo vuelve un protagonista de máxima importancia para la institución toda” (p.17). De esta manera, se considera al preceptor como un acompañante pedagógico que diseña, aloja y construye un lugar simbólico con los jóvenes, con el propósito de que ellos no solamente transiten la escuela, sino que puedan habitarla. En este vínculo con los adolescentes, el preceptor tiene que cuidar la información y generar un vínculo de autoridad, que sea al mismo tiempo confiable y cercano, y que le permita ocupar el lugar de adulto significativo que los puede cuidar, orientar, acompañar y proteger de aquellas situaciones que los exponen al riesgo y/o vulnerabilidad socioeducativa.

Por otro lado, se considera que la identidad profesional de los preceptores está configurada a partir de la cultura y la dinámica institucional en la que están insertos. En este proceso de reconstrucción de su oficio, resultan importantes las condiciones institucionales y las expectativas que directivos, docentes, estudiantes y familias depositan en la función del preceptor. El oficio del preceptor está atravesado por dificultades y dilemas que atraviesan al rol, como son: la dificultad para sostener las trayectorias educativas continuas relacionado con inasistencias o llegadas tarde a clases por parte de los jóvenes, la ausencia de referencias adultas que genera soledad o desamparo en algunos estudiantes, problemáticas emergentes relacionadas con el embarazo adolescente o el consumo de sustancias, situaciones de riesgo en relación con el abandono escolar y la interrupción de las trayectorias educativas, o situaciones de violencia o conflicto entre pares (Gobierno de la provincia de Córdoba, 2017).

En nuestra provincia, en el marco de las políticas educativas actuales, el Ministerio de Educación de San Juan (2025) reconoce al preceptor como una figura clave dentro de la institución escolar, destacando su función como referente cercano y agente de acompañamiento en las trayectorias educativas de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su rol se vincula no solo con tareas organizativas, sino también con la prevención y el abordaje temprano de problemáticas que atraviesan a los adolescentes, promoviendo intervenciones oportunas antes de que las situaciones se complejicen. Asimismo, se destaca la necesidad de brindar herramientas que permitan a estos actores institucionales intervenir en escenarios diversos, favoreciendo la contención, la detección de situaciones de vulnerabilidad y el sostenimiento de las trayectorias escolares. En este sentido, la ministra de Educación, Silvia Fuentes, subraya la importancia de fortalecer el rol del preceptor como agente de prevención, desde una mirada centrada en el acompañamiento y la construcción de vínculos significativos con los estudiantes (Ministerio de Educación de San Juan, 2025).

Primeros Auxilios Psicológicos (PAP)

La OMS (2012) establece que la Primera Ayuda Psicológica (PAP) se orienta a ofrecer asistencia práctica y apoyo inmediato de forma respetuosa y no intrusiva. Entre sus objetivos principales se incluyen: la identificación de las necesidades y preocupaciones de las personas, el acompañamiento para cubrir requerimientos básicos, y la disponibilidad para escuchar a las personas sin presionarlas. Asimismo, busca brindar contención emocional que favorezca la calma y el alivio, facilitar el acceso a información, servicios y redes de apoyo social, y reducir la exposición a riesgos o situaciones que puedan generar nuevos daños. Sostiene que los tres principios básicos de actuación de PAP son: observar, escuchar y conectar. Estos sirven de orientación para contemplar una situación de crisis y de adentrarse

en ella, acercarse a los afectados y entender sus necesidades, y a ponerles en contacto con apoyo e información práctica.

Por otro lado, Karl Slaikeu (2000), desarrolla los Primeros Auxilios Psicológicos como una modalidad específica de intervención en crisis. Esta intervención se concibe como una estrategia que se aplica en el momento de una desorganización grave, resultado de una crisis de cualquier índole que no se haya podido afrontar de manera eficiente. Slaikeu (2000), describe la crisis como "un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el potencial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo" (p.16). Plantea que "los primeros auxilios psicológicos pretenden de manera primordial proporcionar yo, reducir el peligro de muerte y enlazar a la persona en crisis con los recursos de ayuda" (p.109). Así, esta intervención en primera instancia se caracteriza por ser la asistencia inmediata, breve, que puede ser proporcionada por una amplia gama de actores sociales, y que se desarrolla en diferentes ambientes, siendo la escuela uno de ellos.

Para Slaikeu (2000), el objetivo de esta intervención es ayudar a la persona a recuperar el nivel de funcionamiento que tenía antes de la crisis, a restablecer el equilibrio emocional y a mejorar su conceptualización de lo sucedido para facilitar la activación de los recursos de afrontamiento que se requiere. Con este objetivo, los PAP están compuestos por cinco componentes o pasos a seguir. Primero se realiza el contacto psicológico, luego se examinan las dimensiones del problema, seguido se analizan las posibles soluciones, después se asiste a la persona en la ejecución de una acción concreta, y finalmente se hace seguimiento (Slaikeu, 2000).

Por otro lado, Osorio (2017) considera que los PAP son una intervención psicológica que se realiza en un momento de crisis. Es decir, se trata de una ayuda breve e inmediata que brinda apoyo a la persona para que ésta pueda restablecer su estabilidad personal a nivel emocional, físico, cognitivo, conductual, y social.

Por su parte, Agrest et al. (2024) desarrollan una adaptación de los primeros auxilios en salud mental en Argentina, siendo los objetivos de estos: preservar la vida cuando una persona pueda estar en riesgo de sufrir daños, proporcionar ayuda para evitar que el problema de salud mental se agrave, promover la recuperación de una buena salud mental, y reconfortar a una persona con un problema de salud mental. Así, consideran que un asistente de primeros auxilios en salud mental sería una persona de la comunidad que, sin tener formación profesional previa, reciba entrenamiento específico y pueda llevar a cabo cuatro acciones básicas: detectar y reconocer cuando otra persona estuviera experimentando un problema de salud mental, acercarse e interactuar con el objetivo de facilitar el contacto y establecer una buena comunicación, mantener segura a la persona, y brindar apoyo hasta tanto se resuelva la situación o la persona pueda encauzar una consulta con el profesional más apropiado.

Además, Agrest et al. (2024) establecen una serie de principios básicos de cómo acercarse e interactuar teniendo en cuenta las particularidades de cada situación o problema, entre ellos: buscar el momento oportuno para poder hablar, centrarse en lo que a la persona pueda preocuparla, utilizar un lenguaje verbal y no verbal que promueva la conversación y la confianza de la persona, intentar deshacerse de los perjuicios que pudiera tener, expresar preocupación genuina, aceptación y empatía, tener paciencia, buscar que la persona se sienta escuchada y comprendida, entre otros.

Por otro lado, el Ministerio de Seguridad de la Nación (2023) considera que los Primeros Auxilios Psicológicos y Emocionales hacen referencia a la ayuda e intervención

inmediata que ante la urgencia se les ofrece a víctimas y personas afectada, con el objetivo de brindar la mejor contención posible. En este sentido, los Primeros Auxilios Psicológicos y Emocionales son un recurso salutogénico que auxilia a la persona para que en lo inmediato afronte la crisis. Permite normalizar las reacciones vividas y restablecer el control sobre sus sentimientos, para poder enfrentar la realidad y tomar contacto con la situación que atraviesa en ese momento.

El Misterio de Seguridad (2023) establece lineamientos generales a seguir en el marco del primer contacto e intervención en la emergencia. En primer lugar, brindar protección y contención que permitan a la persona sentirse resguardada. En segundo lugar, establecer un contacto empático mediante un acercamiento respetuoso y acorde a las necesidades de cada situación. Luego, durante el proceso de asistencia, se debe evitar juzgar los sentimientos de la persona, con el objetivo de validar el malestar y reducir el estrés. Asimismo, es necesario reconocer las propias limitaciones, comprendiendo que no es posible resolver todos los aspectos en el momento crítico. Además, se requiere evaluar las capacidades de la persona afectada, como su nivel de comprensión, respuesta, movilidad y atención, a fin de adecuar la intervención a sus posibilidades. También resulta importante ofrecer alternativas claras y concretas. En este marco, se promueve la realización de acciones concretas y estimulantes, que favorezcan un afrontamiento activo de la situación. Finalmente, se debe brindar información pertinente sobre los recursos y apoyos disponibles, considerando que las reacciones emocionales pueden persistir más allá del momento inmediato de la intervención.

Respecto a la aplicación de PAP en los entornos escolares, Slaikeu (2000) considera que las escuelas son instituciones avaladas por la sociedad para tener contacto cotidiano con los niños y adolescentes, lo que significa que el personal de la escuela tiene la oportunidad para darse cuenta si los mismos están en crisis y, en virtud de su contacto continuo con ellos,

ayudarlos a elaborar la crisis hacia la resolución. Además, considera que “existe una compatibilidad entre las metas de las instituciones educativas y aquellas que ofrecen servicios para crisis: ambas se encaminan hacia el crecimiento y desarrollo basadas en el aprendizaje” (p.367).

Ramírez Cely et al. (2021) consideran que los Primeros Auxilios Psicológicos aplicados en adolescentes y en instituciones educativas son poco estudiados, lo que genera desconocimiento y por lo tanto, posibilita que se realicen malos procedimientos o abordajes que pueden empeorar la crisis que puede estar afrontando el adolescente. Se recalca la importancia de la implementación de estrategias y protocolos que sirvan en momentos donde un estudiante se encuentre en estado de crisis, para saber qué se debe hacer de forma específica, y así lograr mitigar los riesgos, teniendo en cuenta aspectos específicos de la etapa del desarrollo en la que se encuentra y las situaciones que atraviesa. Así, el PAP funciona como factor protector, favoreciendo que el adolescente se sienta escuchado y no juzgado, pudiendo lograr una estabilización o autorregulación emocional, desarrollando sentimientos y emociones encaminadas a la esperanza o alegría.

Así mismo, Be Ojeda y Aguayo Chan (2023) hacen énfasis en la aplicación de los Primeros Auxilios Psicológicos en el contexto educativo, al reconocer que los estudiantes poseen factores de riesgo que los hace vulnerable a sufrir crisis en salud mental. Se considera que los PAP son viables de implementar en estos contextos con el objetivo de favorecer el restablecimiento inmediato a nivel físico, cognitivo y emocional. De esta manera, entonces, la implementación de los Primeros Auxilios Psicológicos en el entorno escolar es viable por ser una intervención a corto plazo, que ayuda a prevenir secuelas mediante el contacto de un humano a otro, y que además no requiere especialización en psicología para ser aplicados. Además, consideran que las situaciones que afrontan los estudiantes durante la adolescencia

son diversas, de manera que la suma de factores de riesgos puede ocasionar una crisis en la salud mental. En este sentido, es deseable que los entornos escolares provean y sean parte de los factores protectores de los estudiantes, especialmente en los adolescentes, al ser considerados como de mayor vulnerabilidad ante los factores de riesgo.

Finalmente, Garaigordobil (2023) afirma que las escuelas pueden desempeñar un papel vital en la prevención de problemas de salud mental y en la promoción de la salud mental. De esta manera, la escuela puede ser un contexto ideal para detectar signos tempranos de problemas de salud mental y proporcionar una intervención temprana. Así, considera que las escuelas deben incorporar psicólogos educativos para desarrollar actividades de evaluación, prevención e intervención, considerando que las escuelas deben ser contextos donde se promueva el bienestar emocional y se prevengan problemas psicológicos y de salud mental.

Materiales y Métodos

Con el fin de cumplir con los objetivos y requerimientos de la Práctica Profesional Supervisada y con las actividades vinculadas al Trabajo Integrador Final en el área de Psicología Educacional, se llevaron a cabo las actividades correspondientes en el nivel secundario de un colegio de gestión privada de la provincia.

Para el desarrollo del presente trabajo, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativa. Para Acosta Fainate (2023), el estudio cualitativo "parte del supuesto de que la realidad es subjetiva, dinámica y está compuesta por varias situaciones; realiza un estudio profundo y reflexivo de los significados inter e intra subjetivos que componen la realidad estudiada" (p. 85). Además, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, citado en Acosta Fainate, 2023) afirman que en la información cualitativa se recoge información, utilizando procedimientos fiables y tienen un valor epistémico similar a los datos cuantitativos. Hernández Sampieri et al. (2010) afirman que lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad y en las propias formas de expresión de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos "los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva" (p.409).

En el presente trabajo, de tipo cualitativo, se busca comprender el rol del preceptor como agente de intervención emocional en el contexto escolar a partir de las experiencias y relatos de los propios actores. En esta línea, se utilizaron herramientas como entrevistas y cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas, con el objetivo de explorar la percepción y significado que estudiantes y preceptores atribuyen al rol del preceptor y a su función de

acompañamiento emocional. De este modo, el interés estuvo focalizado en la interpretación de significados, representaciones y valoraciones construidas por los participantes.

Para la realización de las actividades, se trabajó principalmente con dos grupos de actores. Primero, se llevaron a cabo entrevistas a 4 preceptores a cargo del Ciclo Orientado del colegio. Luego, se llevaron a cabo cuestionarios autoadministrados a los alumnos de 4to año a 7mo año, sumando un total de 83 respuestas.

Estas actividades tuvieron como objetivo comprender el rol del preceptor en cuanto agente de intervención frente a las crisis emocionales de los alumnos, haciendo énfasis en las percepciones y experiencias de ambos grupos. Así, se buscó brindar a los preceptores herramientas prácticas, conocimientos básicos y recursos adecuados para actuar con mayor seguridad, empatía y responsabilidad ante casos de crisis o desborde emocional en la escuela. Además, se buscó visibilizar y valorar el rol del preceptor como figura clave dentro de la institución, con el objetivo de fortalecer su lugar como agente de contención y acompañamiento.

Actividades Desarrolladas

Para comenzar con las Prácticas Profesionales, se realizó, en un primer momento, una reunión con la Directora del Área de Psicología Educacional de la Facultad, en la que se brindó información sobre los objetivos a alcanzar y se aclararon dudas respecto al desempeño de las actividades de la practicante, así como también se establecieron pautas generales para llevarlas a cabo.

Luego, una vez designada la institución educativa, se estableció un primer contacto con el colegio que tuvo como objetivo establecer un encuadre inicial de trabajo, conocer acerca de la dinámica institucional y delimitar las posibilidades de intervención de la practicante. Además, se llevó a cabo una reunión de presentación con la directora y

vicedirectora, donde se presentaron los papeles correspondientes al convenio de PPS, se pautaron los días y horarios de asistencia, y se realizó un recorrido por los diferentes espacios del colegio. Es decir, en este primer acercamiento a la institución se obtuvo información importante respecto a su funcionamiento, distribución, y actores principales. En este sentido, el colegio se encuentra organizado en tres niveles: Inicial, Primario y Secundario Técnico con orientación en Informática, Turismo y Naturales. Además, también ofrece Secundario para adultos. Otro dato relevante fue que la institución se encuentra en un departamento de la provincia que se caracteriza por condiciones de vulnerabilidad social, desigualdad económica y limitaciones en el acceso a recursos de salud mental.

Después, se llevaron a cabo varios encuentros con las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo, donde se comentaron las principales problemáticas de la institución, entre ellas se incluyeron aspectos relacionados a los alumnos, preceptores y profesores. En este momento, la Lic. en Psicología y las Lic. en Psicopedagogía del EOA brindaron información a la practicante sobre la estructura institucional, datos vinculados a la matrícula, las características de la población escolar y sus demandas, y también sobre las principales problemáticas que se presentan en el día a día, teniendo en cuenta el entorno social, económico y cultural de la población escolar. Asimismo, se indagó específicamente sobre las necesidades y demandas percibidas por el EOA, con el propósito de orientar la intervención de la practicante hacia problemáticas consideradas importantes para los actores institucionales. En este intercambio surgieron preocupaciones vinculadas al malestar emocional de los estudiantes, a la dificultad para abordar determinadas situaciones de crisis emocional o de riesgo, y a las limitaciones percibidas en el rol de los preceptores para ofrecer un acompañamiento adecuado frente a esto. Así, estos aspectos resultaron fundamentales para la delimitación del problema de investigación e intervención, y para la posterior planificación

de las actividades. En este punto, se desarrolló un vínculo de colaboración y cercanía con el EOA que generó un clima agradable y confiable, y que permitió establecer pasos a seguir.

Finalmente, se planificó y se redactó el proyecto de intervención, el cual fue presentado a la Directora del Área de Psicología Educacional y a la Tutora de Campo. Una vez aprobado el proyecto, respetando fechas y actividades institucionales, se llevó a cabo la planificación de actividades, como las observaciones no participantes, se pactaron fechas estimadas para la realización de las entrevistas semiestructuradas y los cuestionarios, y se realizó la preparación del taller con preceptores, que luego debió ser transformado en recursorio.

Recolección de Información

Para Hernández Sampieri et al. (2010), "la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis" (p. 409). Así, los autores afirman que en los seres humanos la recolección de datos ocurre en la vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan.

A medida que avanzaba el periodo de PPS, se fue recolectando información relevante a partir de observaciones no participantes, que según Hernández Sampieri et al. (2006), "consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta" (p. 190), que puede utilizarse en diversas circunstancias. En este caso, la observación realizada fue de tipo no participante, ya que no hubo interacciones por parte de la practicante. Estas observaciones se llevaron a cabo en distintos espacios escolares, principalmente en el patio durante los recreos u horas libres con el objetivo de observar si en estos momentos había o no interacción preceptor-alumnos y como era la misma, y también se realizaron en el espacio de la preceptoría, con el objetivo de observar la comunicación entre los preceptores y la forma de expresarse respecto a los alumnos.

Esto permitió registrar las interacciones cotidianas entre estudiantes y preceptores, así como escuchar comentarios espontáneos de los mismos preceptores vinculados a situaciones de conflicto y malestar emocional, que demostraron dificultades y falencias en el acompañamiento de los adolescentes.

Además, se mantuvieron conversaciones informales con las profesionales del EOA, que, según De la Calle-Valverde (2025) se consideran una práctica de investigación de carácter cualitativo, y se refiere a un intercambio verbal entre investigador e informante que no está prediseñada, ni tampoco se ejecuta de manera intencionada o premeditada, sino que estos intercambios surgen en el contacto cotidiano propio de una investigación cualitativa. Es decir, De la Calle-Valverde (2025) afirma que estas conversaciones informales no se producen con intencionalidad investigadora, sino que se caracterizan por ser espontáneas y originales. En su desarrollo, los informantes y el investigador hablan, sienten, gesticulan, escuchan, emiten sonidos, opinan, se mueven en el espacio y en el tiempo, interactúan entre ellos y con el entorno.

Según De la Calle-Valverde (2025), este tipo de conversaciones aporta información sustancial que luego puede ser utilizada para la elaboración de encuestas o entrevistas. En este caso, las profesionales del EOA comentaron la frecuente derivación por parte de los preceptores de situaciones complejas relacionadas con problemáticas emocionales, vinculares y conductuales de los estudiantes. En este intercambio se percibió que muchos preceptores no contaban con formación específica ni herramientas suficientes para realizar un abordaje adecuado frente a estas situaciones, lo que generaba una sobrecarga en el gabinete en el día a día. Asimismo, se comentó que los estilos de los preceptores eran muy distintos entre sí, de manera que algunos centraban su rol principalmente en lo administrativo, y otros, en cambio, cumplían un rol más maternal con los adolescentes. Esta información fue fundamental para

identificar la desinformación en los preceptores y por lo tanto, para detectar la necesidad de capacitación en primeros auxilios psicológicos en los mismos.

A partir de esos intercambios, se decidió trabajar con los preceptores del ciclo orientado del colegio, ya que se identificó una falta de recursos prácticos y afectivos en su relación con los estudiantes. Además, se tuvo en cuenta que los preceptores son los adultos referentes que tienen contacto cotidiano con los estudiantes, por lo que son actores fundamentales en el acompañamiento emocional de los alumnos. Así también, se decidió trabajar con los alumnos del Ciclo Orientado, adolescentes de entre 14 y 18 años, considerando que podrían expresar de manera completa y clara aspectos de su relación con los preceptores y de experiencias vividas.

Teniendo en cuenta esto, se elaboró el proyecto de intervención centrado en el fortalecimiento de herramientas de primeros auxilios psicológicos en el ámbito escolar. Así, las ideas y los bocetos de los protocolos fueron presentados a la tutora de campo, con el fin de evaluar su adecuación y posibilidad de llevarlos a cabo luego.

Aplicación de Entrevistas Semiestructuradas a Preceptores

A partir de la información relevada en las observaciones y en los intercambios con el EOA, se consideró fundamental profundizar en la perspectiva de los preceptores respecto a su rol y a las situaciones que cotidianamente atraviesan en la escuela. Así, se llevó a cabo la realización de entrevistas semiestructuradas a los preceptores del ciclo orientado (Apéndice A).

Según Hernández Sampieri et al. (2010), “la entrevista cualitativa se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (p. 418). Además, Hernández Sampieri et al. (2010), consideran que las entrevistas semiestructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas

y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas" (p. 418). Por otro lado, Babativa et al. (2024) consideran que la entrevista semiestructurada "es un instrumento de recolección de datos pertinente para el desarrollo de un proceso de investigación, ya que permite interactuar directamente con el contexto y, por ende, con los actores sociales" (p. 104). Así, los autores consideran que en este tipo de entrevista se promueve el diálogo por medio de preguntas abiertas con sentido, teniendo en cuenta que el entrevistado narra y describe su diario vivir relacionado con la temática que aborda el investigador.

En un primer momento, la psicóloga del EOA realizó la presentación formal de la practicante en el espacio de preceptoría, informando que se llevaría a cabo un trabajo con dicho equipo, y pidiendo colaboración a la hora de participar. Esta instancia resultó importante para generar un primer acercamiento, favorecer un clima de confianza y promover la posterior participación de los preceptores en las entrevistas.

Las entrevistas se llevaron a cabo en tres encuentros distintos, en los cuales se entrevistó a un total de cuatro preceptores (dos hombres y dos mujeres). Previamente a cada entrevista, la practicante se presentó, comentó la temática abordada, y solicitó el consentimiento para la grabación de audio, explicando que la misma tenía como finalidad facilitar el registro de la información y permitir una mayor comodidad durante la conversación, garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos.

Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los preceptores tuvieron como objetivo recabar información que permitiera comprender sus percepciones, prácticas, intervenciones y vivencias frente a las problemáticas emocionales que presentan los adolescentes en la escuela.

En cuanto a su organización y contenido, la entrevista se dividió en cinco ejes principales. El primero estuvo orientado a indagar la percepción que los preceptores tienen sobre su propio rol dentro de la institución, y sobre las actividades que realizan cotidianamente en la misma. El segundo eje abordó las intervenciones que realizan los preceptores frente a crisis emocionales o situaciones de malestar presentadas por los alumnos, indagando las situaciones de malestar más comunes y el vínculo alumno-preceptor. En un tercer apartado se indagó sobre el trabajo institucional en red, principalmente en la articulación de preceptoría con el gabinete y con otros actores escolares frente a este tipo de situaciones, con el objetivo de abordar el conocimiento y los sentimientos de los preceptores respecto al tema. Luego, el cuarto eje se centró en el conocimiento o desconocimiento de los preceptores acerca de los primeros auxilios psicológicos y su aplicación en la escuela, considerando el acompañamiento brindado de manera efectiva, el accionar de los preceptores, sus dudas, entre otros. Por último, el quinto eje indagó la percepción de los preceptores respecto a la necesidad de recibir capacitación específica para abordar estas problemáticas, en relación a sus preferencias y conocimientos previos sobre el tema. Luego, a modo de cierre de la entrevista, se les preguntó si querían agregar algo más sobre su propia experiencia, rol o sobre algún tema en particular que no se hubiese preguntado.

En definitiva, las entrevistas realizadas a los preceptores tuvieron como finalidad indagar cómo conciben su rol dentro de la institución educativa y conocer las prácticas que desarrollan ante situaciones de malestar emocional en los alumnos. Al mismo tiempo, se indagó sobre la existencia o ausencia de formación en PAP, y sobre el interés en tener instancias de capacitación, con el objetivo de orientar en esa dirección la propuesta de intervención.

Aplicación de Cuestionarios Autoadministrados a Alumnos Del Ciclo Orientado

Según Hernández Sampieri et al. (2006), el instrumento más utilizado para recolectar datos es el cuestionario, que consiste en "un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir" (p. 171), considerando que el contenido de las preguntas de un cuestionario puede ser tan variado como los aspectos que se exploren a través de éste. Con respecto a su estructura, puede estar conformado por preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuestas definidas a priori por el investigador, y pueden ser dicotómicas o incluir varias alternativas de respuesta. También hay preguntas cerradas dónde se puede seleccionar más de una opción o categoría de respuesta. Hernández Sampieri el al. (2006), consideran que las preguntas abiertas, en cambio, "no delimitan de antemano la categoría de respuestas, por lo cual el número de categorías de respuesta es muy elevado" (p. 173).

En este caso, la aplicación de cuestionarios autoadministrados a los alumnos (Apéndice B) se llevó a cabo luego de la realización y el análisis de las entrevistas a los preceptores, lo que permitió delimitar mejor los puntos a indagar desde la perspectiva de los adolescentes. A partir de la información obtenida con los preceptores, se consideró importante relevar las percepciones de los estudiantes del Ciclo Orientado respecto a su vínculo con los preceptores y a las situaciones de malestar emocional que ellos mismos atraviesan en el ámbito escolar.

La administración de los cuestionarios se realizó curso por curso, recorriendo todas las divisiones correspondientes de cada año del Ciclo Orientado. Los mismos fueron aplicados de manera autoadministrada por los mismos alumnos, lo que implica, según Hernández Sampieri el at. (2006), que el cuestionario se les proporciona directamente a los respondientes, quienes lo contestan y marcan las respuestas, sin intermediarios. Los

cuestionarios fueron ofrecidos en formato impreso y también mediante un formulario de Google, con el objetivo de adaptarse a las posibilidades de cada alumno y así facilitar la participación. En su formato, los cuestionarios estuvieron formulados por preguntas de tipo múltiple choice, para que pudiesen elegir una o más respuestas, y por preguntas abiertas, para que los alumnos pudiesen escribir libremente.

Antes de la entrega, la practicante realizó una breve presentación de sí misma en cada curso, donde se comentaron las actividades realizadas dentro de la institución, y el interés en conocer las opiniones o experiencias de los alumnos respecto al acompañamiento recibido por parte de los preceptores ante situaciones de malestar. Además, se informó que la participación en el cuestionario era completamente voluntaria y que las respuestas eran anónimas, garantizando la confidencialidad de la información brindada, lo que tuvo como finalidad generar un clima de confianza para que los estudiantes pudieran expresarse de manera libre y sincera.

Los cuestionarios también fueron organizados en distintos ejes temáticos, con el objetivo de recabar la información más completa posible sobre las percepciones de los alumnos respecto al rol del preceptor y del acompañamiento brindado en situaciones de malestar dentro de la escuela. El primer eje estuvo centrado en datos personales tales como edad, género y curso al que pertenecían los estudiantes. Esta información permitió dar contexto a las respuestas obtenidas y realizar un análisis teniendo en cuenta las características de cada grupo, año y preceptor a cargo. El segundo eje indagó las percepciones de los estudiantes acerca de la importancia del preceptor en la escuela y de sus funciones. Un tercer eje se centró en el vínculo entre los alumnos y los preceptores, con el objetivo de indagar si los estudiantes se sienten cómodos o no al compartir situaciones personales, cuáles son los temas que suelen hablar, y qué obstáculos aparecen en la comunicación o en el vínculo. También, se incluyó un eje orientado a preguntar acerca de las ideas y expectativas de los

estudiantes respecto de cómo se sienten o cómo se sentirían más acompañados por un preceptor, y sus preferencias al respecto. Otro eje abordó la percepción que tienen los adolescentes respecto a la contención emocional brindada realmente por los preceptores en el día a día, indagando si los alumnos consideran que reciben o no acompañamiento, si han tenido experiencias personales o si han presenciado situaciones similares. Además, se preguntó a los alumnos con quiénes se sienten más cómodos al momento de hablar sobre situaciones personales o de malestar, con el objetivo de identificar las redes de apoyo significativas en la escuela. Finalmente, se incorporó una pregunta abierta que permitió a los alumnos compartir libremente alguna experiencia, situación o reflexión relevante respecto al tema, brindando un espacio para que se expresaran libremente.

En definitiva, los cuestionarios autoadministrados constituyeron una herramienta fundamental para complementar la información obtenida en las entrevistas a preceptores y para orientar la propuesta de intervención, teniendo en cuenta tanto los déficits en el rol de los preceptores, como las necesidades emocionales percibidas por los mismos alumnos.

Elaboración de Guía Práctica Para Preceptores

Con respecto al proyecto de intervención, en un primer momento se diseñó un taller vivencial dirigido a los preceptores, con el objetivo de crear un espacio de encuentro grupal para intercambiar experiencias, reflexionar sobre el rol, y adquirir herramientas básicas de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP). Este taller fue planificado, preparado, y presentado a la tutora académica, quien avaló la propuesta y sus objetivos. Sin embargo, antes de la fecha programada para su realización, se informó a la practicante la imposibilidad de llevar a cabo el taller, lo que generó la necesidad de revisar y reformular la modalidad de intervención para adaptarla al contexto y poder llevarla a cabo efectivamente.

De esta manera, se adaptó el contenido del taller para transformarlo en un recursorio escrito, accesible, fácil de consultar, y que pudiera ser utilizado por los preceptores de manera independiente. Así, se elaboró el recursorio: “Detectar, cuidar y acompañar: guía práctica de Primeros Auxilios Psicológicos en la escuela” (Apéndice C), orientado específicamente al rol del preceptor dentro del ámbito educativo. Esta guía tuvo como objetivo brindar: conceptos básicos de Primeros Auxilios Psicológicos, orientaciones claras y aplicables a situaciones de malestar emocional, criterios básicos para la detección temprana de situaciones de riesgo, pasos para el acompañamiento inicial, entre otros.

La guía práctica, una vez elaborada, fue impresa y entregada a las profesionales del EOA, con el objetivo de que funcionara como un recurso propio del gabinete, disponible para su consulta y uso en el trabajo cotidiano. Además, la guía fue compartida en formato PDF con la directora de la institución, quien ordenó su carga en la plataforma digital institucional utilizada por los preceptores, con el objetivo de garantizar el acceso permanente al recursorio, favoreciendo su disponibilidad y su posible utilización como herramienta ante situaciones de malestar emocional y crisis en el ámbito escolar.

En cuanto a su organización, la guía se dividió en cuatro bloques, con el objetivo de facilitar su lectura, comprensión y aplicación práctica por parte de los preceptores. El primer bloque estuvo dedicado a los Primeros Auxilios Psicológicos y la intervención en crisis en el ámbito escolar. En este bloque se brindaron conocimientos básicos sobre la adolescencia y la salud mental, considerando las características de esta etapa del desarrollo y su relación con situaciones de malestar emocional. También, se abordó el concepto de crisis, sus características y manifestaciones más frecuentes en el contexto escolar. Además, se desarrollaron los Primeros Auxilios Psicológicos, explicando sus objetivos, alcances e importancia como estrategia de intervención y acompañamiento frente a situaciones de malestar en los adolescentes.

El segundo apartado se centró en las señales de alerta y los factores protectores en la adolescencia. Así, se presentaron definiciones claras sobre las señales de alerta que pueden indicar la presencia de malestar emocional o riesgo en los estudiantes. Además, se incluyeron listados de factores de riesgo y de factores protectores, haciendo énfasis en aquellos vinculados al ámbito escolar, familiar y social, para favorecer la detección temprana y la comprensión integral de las situaciones que atraviesan los adolescentes.

Por otro lado, el tercer bloque estuvo dedicado específicamente al rol del preceptor dentro de la institución escolar. En esta parte se destacó la importancia del preceptor como figura de referencia en el día a día y como primer adulto significativo al que pueden recurrir los estudiantes ante situaciones de malestar. Así, se delimitaron las responsabilidades y alcances de su rol en el acompañamiento emocional, brindando orientaciones concretas sobre qué hacer y qué no hacer al momento de asistir a un alumno que atraviesa una crisis emocional, respetando los límites de su función y promoviendo el trabajo en conjunto con el EOA y otros actores institucionales.

Por último, la cuarta parte se orientó a la aplicación de los Primeros Auxilios Psicológicos en la escuela. Acá se presentó una guía práctica con pasos a seguir para la intervención frente a situaciones de crisis emocional de los alumnos. Así, se incluyeron acciones concretas y expresiones verbales que pueden ser útiles para favorecer la contención, el acompañamiento y la escucha activa por parte de los preceptores, con el fin de facilitar la apropiación de las herramientas propuestas.

En definitiva, la creación de este recursorio permitió sostener los objetivos del taller original. Al mismo tiempo, esta adaptación respondió de manera flexible y respetuosa a las condiciones institucionales, priorizando así una intervención contextualizada en el clima escolar.

Materiales Utilizados

Para el desarrollo de las actividades llevadas a cabo durante la práctica profesional, se contó, en primer lugar, con el acompañamiento y la orientación permanente de la tutora de campo, así como con la colaboración de los preceptores y de los estudiantes de la institución, quienes participaron activamente en las instancias de entrevistas y encuestas.

En relación con las entrevistas a preceptores, se utilizó un protocolo de entrevista semiestructurada elaborado por la practicante, el cual fue leído durante los encuentros y, previo consentimiento de los participantes, se realizó la grabación de audio de las entrevistas. Para la realización de los cuestionarios autoadministrados a los alumnos del Ciclo Orientado, se utilizó el protocolo de cuestionario elaborado por la practicante, el cual fue ofrecido en dos modalidades: en formato digital, a través de un formulario de Google, y en formato papel. Además, para el taller vivencial planificado en un primer momento, se preparó material como casos prácticos, tarjetas, afiches y otros recursos, que aunque no pudo llevarse a cabo, sirvió como base para la posterior adaptación. De esta manera, la practicante elaboró el recursorio Detectar, cuidar y acompañar: guía práctica de Primeros Auxilios Psicológicos en la escuela, que fue compartida en papel y también en formato PDF.

Resultados

Luego de haber expuesto las actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales Supervisadas en el área de Psicología Educacional, resulta importante dar cuenta de los principales resultados alcanzados a lo largo de este proceso.

Se considera relevante destacar que las actividades se organizaron y planificaron con el propósito de abordar el rol del preceptor en el acompañamiento de los alumnos frente a situaciones de crisis emocional, así como indagar las percepciones y experiencias de los distintos actores institucionales en relación con dicha problemática. Para ello, se tomó como base el marco teórico desarrollado, el cual aborda aspectos vinculados a la adolescencia como etapa de vulnerabilidad, la salud mental en el ámbito escolar, el rol del preceptor y la aplicación de los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP) como herramienta de intervención.

Asimismo, se señala que las actividades se llevaron a cabo con dos grupos de actores. En primer lugar, los preceptores del ciclo orientado, con quienes se realizó entrevistas semiestructuradas, obteniendo un total de cuatro respuestas. Luego, los estudiantes del mismo ciclo, a quienes se aplicó cuestionarios autoadministrados, obteniendo un total de ochenta y tres respuestas aproximadamente.

A partir de estos instrumentos, se logró obtener información relevante acerca de las funciones que desempeñan los preceptores, las problemáticas más frecuentes que atraviesan los estudiantes, las estrategias de intervención utilizadas y el lugar que ocupa el preceptor como figura de referencia dentro de la institución. Además, se indagó la visión de los alumnos respecto al acompañamiento recibido, su vínculo con los preceptores y las demandas existentes en relación a su bienestar emocional.

A continuación, se expondrán los resultados obtenidos:

Entrevista Semiestructurada Para Preceptores del Ciclo Orientado

La actividad fue implementada luego de haber establecido breves conversaciones con los preceptores los primeros días, con el objetivo de generar confianza y establecer el vínculo necesario para llevar a cabo las propuestas. Los encuentros se llevaron a cabo en la sala de preceptores, y tuvieron una duración aproximada de 30min, dónde fue posible recuperar tanto percepciones generales como situaciones concretas de la práctica cotidiana, lo que permitió construir una mirada integral sobre el acompañamiento que se brinda a los estudiantes. Antes de comenzar, la practicante pidió consentimiento para grabar el audio y explicó brevemente la temática de la entrevista.

A continuación, la practicante estableció una conversación fluida con cada preceptor, en la que se indagaron los ejes temáticos de la entrevista semiestructurada: la percepción del rol, el vínculo con los alumnos, intervenciones en situaciones de malestar emocional, entre otros. Los entrevistados fueron cuatro preceptores del ciclo orientado, dos hombres y dos mujeres, quienes se mostraron predispuestos a participar y compartir sus experiencias en relación con su rol dentro de la institución.

Para comenzar, en relación con la percepción del rol, se observaron posicionamientos diversos entre los entrevistados. Uno de los preceptores con mayor trayectoria en la institución definió su función como la de un *'Hermano mayor'*, señalando que su tarea implica *'Cuidar, proteger, dar consejos, charlar, reír y llorar con ellos'*. En la misma línea, una de las preceptoras sostuvo que los preceptores constituyen *'Un pilar fundamental'* dentro de la institución, afirmando que: *'Nosotros somos la base de la escuela'* y que *'Nuestra función es estar al servicio de los alumnos'*. Por otro lado, también surgieron miradas que ubican el rol en una dimensión más tradicional. En este sentido, otro de los preceptores entrevistados describió su función desde una perspectiva centrada en lo administrativo y el

control, indicando que su tarea consiste en tomar asistencia y controlar a los alumnos, remarcando que: *‘Para mí lo importante es el orden, la exigencia y que cumplan’.* Asimismo, expresó que no se involucra en aspectos emocionales, afirmando que: *‘No me meto en esos temas”.*

En cuanto al vínculo con los estudiantes, se evidenció que la construcción de la confianza se encuentra estrechamente ligada al tiempo compartido. En este sentido, una de las preceptoras expresó que: *‘Cuando conozco a los alumnos no hay problemas, en cambio al principio todo cuesta, desde aprenderse los nombres’.* En la misma línea, uno de los preceptores señaló que: *‘Con los cursos con los que vengo hace años me llevo espectacular”,* y que *“Ellos ya conocen mi forma de trabajar y yo conozco sus mañas’.* En consecuencia, indicó que en los cursos nuevos o que tiene a cargo por primera vez, cuesta más desarrollar la confianza y entenderse mutuamente. Asimismo, destacó que: *‘En el caso de las alumnas les cuesta más entrar en confianza con un preceptor varón’,* haciendo énfasis en la diferencia de género y atribuyéndolo a la desconfianza que hay en la sociedad.

Siguiendo con este eje, otra de las entrevistadas describió un vínculo profundamente cercano con sus alumnos, señalando que: *‘Los chicos se sientan y me cuentan sus cosas’* y que *‘Muchas veces no quieren ir al gabinete porque dicen que no es para tanto, entonces hablan conmigo’*. En este sentido, afirmó que: *‘La relación que tenemos es como de una familia’* y que incluso mantiene vínculos que trascienden lo escolar. En contraposición, otro de los entrevistados manifestó sostener una relación más distante, indicando que: *‘Yo me limito a cumplir mis tareas’* y que, por lo tanto, no suele involucrarse en la vida personal de los alumnos, reforzando la idea de que su función se centra en el control y en lo administrativo.

Por otro lado, respecto al eje de las problemáticas detectadas, los entrevistados coincidieron en señalar que las situaciones familiares ocupan un lugar central. En particular, se mencionaron las separaciones parentales y se afirmó que: *'Las familias ensambladas son lo más común que hay'*, destacando que esto genera malestar en los estudiantes y que, en algunos casos, provoca una disminución en el rendimiento académico. Asimismo, se identificaron dificultades económicas, vinculadas a cuestiones como la vestimenta o gastos escolares. Además, algunos entrevistados ampliaron estas problemáticas hacia fenómenos más actuales. En este sentido, una de las preceptoras mencionó que: *'Hay mucha adicción al celular y al juego online en casinos'*, y que *'También se ve mucho consumo de alcohol, principalmente en las mujeres'.* Además, se destacaron las autolesiones y los ataques de pánico como otros de los fenómenos más observados en los alumnos.

En relación con las situaciones de crisis emocional de los alumnos, algunos de los preceptores relataron experiencias personales y situaciones vividas en la escuela, a modo de ejemplificar. Entre los relatos, se mencionó el acompañamiento a una alumna que atravesaba conductas autolesivas, caso en el cual uno de los preceptores identificó que con mayor presencia y participación de su figura paterna, la alumna presentaba mejoras notorias tanto en su estado emocional como en su desempeño académico, lo que motivó acciones orientadas a favorecer dicho acompañamiento familia. Asimismo, se mencionó una situación en la que un alumno tuvo un intento de suicidio dentro de la institución, episodio que requirió una intervención inmediata y articulada entre docentes, preceptores y directivos, poniendo en evidencia la necesidad de contar con herramientas institucionales adecuadas para el abordaje de este tipo de emergentes. Además, otra de las preceptoras relató experiencias vinculadas a ataques de pánico, mientras que otra entrevistada describió situaciones en las que los alumnos presentan crisis de llanto.

Por otro lado, en cuanto a las estrategias de intervención, se observó que la mayoría de los preceptores prioriza la escucha y el acompañamiento. En este sentido, uno de ellos expresó que evita insistir de manera invasiva, señalando que: *'No podés estar arriba del alumnos preguntándole qué te pasa, qué te pasa, porque lo ponés peor'.* Asimismo, indicó que, en ocasiones, su intervención consiste en permanecer junto al alumno, incluso cuando éste no quiera o no pueda hablar de lo que le pasa, él le dice: *'Me quedo con vos aunque estemos callados'.* De manera similar, otra de las preceptoras expresó que busca generar espacios de diálogo, preguntando: *'¿Qué te pasa?' o 'Contame que sentís'*, e invitando a los alumnos a caminar por el patio de la escuela para distraerse y facilitar la comunicación. Agregó además, que en casos de ataques de pánico o llanto, ella busca contenerlos con frases como: *'Tranquilo, acá estoy', 'Esto va a pasar' o 'Respirá profundo'.* Por su parte, otra de las entrevistadas manifestó intervenir de forma más directa, incluyendo el contacto físico como forma de contención, señalando que: *'En situaciones de crisis les doy un abrazo o les tomo la mano'*, aun reconociendo las limitaciones institucionales respecto al contacto físico entre los alumnos con los preceptores y profesores. Además, cuando busca consolar a los alumnos, esta misma preceptora comenta que: *'Yo les recomiendo hablar de sus problemas con un sacerdote'* y que, respecto a las alumnas mujeres: *'Cuando se sienten mal yo las encaro por el lado espiritual y católico, les digo que miren a la virgen y madre de la escuela, que ella es la mujer perfecta, la madre perfecta, y que la tomen como ejemplo de mujer a seguir'.* En contraste, otro de los preceptores señaló que no interviene en este tipo de situaciones, indicando que: *'No sabría cómo hacerlo'* y que *'Ante estos casos los mando al gabinete o a los directivos',* ya que considera que no cuenta con las herramientas necesarias.

Por otro lado, en relación con la articulación institucional, algunos entrevistados valoraron positivamente el trabajo con el gabinete, señalando que: *'La articulación siempre ha sido excelente'* y que *'Ante situaciones complejas hay que informar al gabinete'*. En la

misma línea, se destacó la predisposición de los profesionales para atender a los alumnos. Sin embargo, también surgieron miradas críticas, señalando que: *'El gabinete está desbordado'* y que *'La comunicación es pésima'*, lo que dificulta el abordaje conjunto de las problemáticas y lleva a que, en ocasiones, los preceptores deban ayudarse mutuamente para dar respuesta a las situaciones.

Finalmente, en relación con los conocimientos sobre Primeros Auxilios Psicológicos, se evidenció un desconocimiento generalizado. Algunos entrevistados señalaron que nunca escucharon el término, mientras que otros lo vincularon con la necesidad de contar con herramientas para intervenir, destacando que: *'Cuando un alumno está mal hay que saber cómo actuar'.* En este sentido, todos los preceptores coincidieron en que sería importante recibir capacitación, ya que: *'Estamos todo el tiempo con los alumnos'* y *'Necesitamos recursos tanto para el abordaje emocional como para situaciones de urgencia'.*

En conclusión, se puede observar que el rol del preceptor se presenta de manera heterogénea, oscilando entre una función centrada en lo administrativo y otra orientada al acompañamiento emocional. A pesar de esto, en todos los casos se reconoce la presencia de situaciones complejas vinculadas al malestar emocional de los estudiantes y la necesidad de contar con mayores herramientas para su abordaje.

En el momento de las entrevistas, la mayoría de los preceptores se mostraron colaborativos y con interés en conversar con la practicante. Otros preceptores, en cambio, mantuvieron mayor distancia y respondieron a las preguntas sin involucrarse demasiado, habiendo una de ellos que rechazó la entrevista argumentando que se sentía expuesta y nerviosa. Ante esto, se respetó la disponibilidad y voluntad de cada entrevistado para compartir sus experiencias y ser grabado. Si bien en algunos momentos fue necesario re-preguntar o profundizar determinadas cuestiones, los entrevistados lograron comprender

adecuadamente la temática abordada y responder de manera pertinente a las consignas propuestas.

Cuestionarios Autoadministrados Para Alumnos del Ciclo Orientado

Con el objetivo de relevar la percepción de los estudiantes del ciclo orientado respecto al rol del preceptor, el vínculo establecido con ellos y las formas de acompañamiento ante situaciones de malestar emocional, se implementó un cuestionario autoadministrado a los alumnos de 4to a 7mo año. Para esto, la practicante recorrió la escuela curso por curso, ofreciendo a los alumnos la posibilidad de responder el cuestionario en formato papel o digital, según su preferencia. Previamente a su realización, la practicante explicó brevemente el propósito del instrumento, aclarando que la participación era de carácter voluntario y que las respuestas serían anónimas y confidenciales, garantizando así un espacio de expresión libre y sin condicionamientos.

El cuestionario incluyó preguntas cerradas y abiertas, lo que permitió relevar tanto tendencias generales en los alumnos, como también expresiones y percepciones subjetivas de los mismos en relación con su experiencia dentro de la institución. Se obtuvo un total de 83 respuestas, registrando mayor participación en estudiantes de 4to y 6to año, y predominando quienes se identifican con el género femenino (59%).

Para comenzar, respecto a la percepción del rol del preceptor, los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes (82%) lo considera una figura relevante en la dinámica escolar. Sin embargo, al profundizar en las funciones que se le atribuyen, se observa que la gran mayoría de los estudiantes tienen una representación del preceptor asociada a funciones administrativas y de control. En este sentido, los alumnos identifican como principal tarea del preceptor el control de la asistencia y la puntualidad (87%). En menor medida, algunos estudiantes reconocen funciones vinculadas a la resolución de problemas (49%) y al

acompañamiento en cuestiones escolares (43%), mientras que un porcentaje considerablemente menor lo asocia con la contención emocional y apoyo en situaciones difíciles (37%). Esta distribución permite advertir que, si bien el rol del preceptor es valorado por los alumnos, no siempre es percibido en su dimensión vincular o de apoyo emocional.

Luego, en relación al vínculo alumno-preceptor, un grupo significativo de estudiantes afirma sentirse en confianza y cercanía para hablar con su preceptor ante una situación problemática o difícil (30%). Sin embargo, también existe una tendencia en los alumnos a sentir una *'Falta de confianza'*, de manera que otro grupo de adolescentes expresa no sentirse cómodo hablando con su preceptor ante estas situaciones (23%), mientras que un grupo menor expresa sentirse cómodo sólo algunas veces (13%). Además, otro grupo también significativo manifiesta directamente no haberlo intentado nunca (34%).

En esta línea, estas respuestas se refuerzan en el apartado relacionado con la comunicación del malestar emocional, donde más de la mitad de los alumnos encuestados (60%) indica que prefiere no compartir sus problemas con el preceptor. Entre los motivos más frecuentes, se destacan: *'Falta de confianza', 'Incomodidad', 'Vergüenza'*, y la percepción de que el preceptor no constituye una figura de escucha o que *'No se lo toma en serio'*. Asimismo, algunos alumnos expresaron dificultades personales para comunicar lo que les sucede, señalando que no hablan sus problemas con nadie o que les resulta difícil expresarse. Algunos otros mencionaron que evitan compartir sus situaciones personales por considerarlas *'Muy íntimas'* o para no generar preocupación en el adulto. Por otro lado, los estudiantes que manifestaron compartir sus problemas con el preceptor refirieron que algunas de las situaciones de malestar emocional más frecuentes se relacionan con: mal rendimiento académico (35%), estados emocionales como tristeza o preocupación (14%), conflictos familiares (11%) y dificultades económicas (2%).

Sin embargo, al indagar sobre las figuras de referencia a las que recurren en estos casos, se observa que la mayoría de los alumnos (76%) identifica a sus compañeros como principal fuente de apoyo, mientras que en menor medida mencionan a los preceptores (29%) y a las profesionales del EOA (24%). Esto permite establecer una relación directa entre la percepción que los alumnos tienen del preceptor y la tendencia a recurrir a ellos como figuras de apoyo emocional.

Por otro lado, en relación con la intervención del preceptor ante situaciones de crisis emocional, las respuestas muestran diferentes percepciones. Mientras un grupo significativo de estudiantes consideran que los preceptores intervienen activamente (35%), otro grupo señala que esto ocurre solo algunas veces (28%). Además, un grupo minoritario manifiesta no haber presenciado situaciones relacionadas (23%), siendo aún menor el grupo que considera que los preceptores no intervienen en situaciones de malestar emocional de los alumnos dentro de la escuela (14%).

Del mismo modo, al indagar sobre la capacidad de los preceptores para brindar contención emocional, hay alumnos que consideran que sí pueden hacerlo (32%), otros alumnos lo niegan (28%), otros tienen dudas al respecto (28%), y otros consideran que solo lo hacen algunas veces (12%). De esta manera, la contención no se percibe de manera uniforme en todos los años del ciclo orientado. Relacionado con esto, respecto a la forma en que los alumnos se pueden sentir contenidos por su preceptor en situaciones de malestar, se destacan reiteradamente ideas referidas a la escucha, la empatía y el acompañamiento. Algunos de los comentarios más repetidos son: *‘Que me escuche’, ‘Que me aconseje’, ‘Que me haga sentir comprendida’ o ‘Que esté presente’.* Asimismo, algunos alumnos valoran la posibilidad de recibir palabras de aliento, señalando que el preceptor podría ayudarlos: *‘Diciéndome que todo va a estar bien’, ‘Que yo puedo’ o ‘Que siga para adelante’*. Otros

alumnos destacan la importancia de la actitud del preceptor, mencionando la necesidad de que el mismo: *‘Me de confianza’, ‘Se ponga en mi lugar’ o ‘Se tome en serio lo que nos pasa’.* También se observa que algunos estudiantes consideran valioso que el preceptor pueda intervenir de manera activa, ya sea: *‘Buscando una solución’, ‘Ayudando a calmarme’ o ‘Derivando a ayuda psicológica si es necesario’.* Sin embargo, no todas las percepciones son positivas. Algunos alumnos expresaron dificultades en el vínculo, señalando que: *‘El preceptor está siempre enojado y no se puede hablar’,* que *‘Solo nos controla*’ o que *‘No nos ayuda ni acompaña’.*

Un aspecto relevante que surge del análisis de las respuestas se relaciona con diferencias en la percepción del rol del preceptor en función del género. En este sentido, se observa una tendencia en la cual aquellos alumnos que describen al preceptor como una figura centrada en el control, distante o poco disponible para la escucha, corresponden en su mayoría a cursos a cargo de preceptores varones. Por el contrario, las valoraciones que destacan el acompañamiento, la escucha y la preocupación por el bienestar de los alumnos se encuentran principalmente asociadas a cursos cuyas preceptoras son mujeres. Esto resulta significativo ya que evidencia diferencias en las modalidades vinculares que se construyen entre preceptores y alumnos. Las mismas pueden ser pensadas en relación con construcciones sociales de género que históricamente han asociado a las mujeres con roles de cuidado y contención emocional, mientras que a los varones se les ha asignado con mayor frecuencia funciones vinculadas al control y la autoridad. Así, estas representaciones podrían incidir tanto en las prácticas de los preceptores como en las expectativas y percepciones de los alumnos.

En conclusión, se observa que los estudiantes reconocen la importancia del preceptor dentro de la institución, aunque su rol es percibido en mayo medida desde una dimensión

administrativa, y, en menor medida, desde una dimensión emocional y vincular. Esto genera, por lo tanto, una limitada tendencia en los alumnos a recurrir a sus preceptores en situaciones de malestar emocional, priorizando en su lugar a los pares como principal fuente de apoyo. Asimismo, si bien los alumnos identifican características que se asocian con la contención emocional como la escucha, la empatía y el acompañamiento, no todos consideran que los preceptores cumplan efectivamente con estas funciones, lo que refuerza la idea de que coexisten distintas maneras de ejercer el rol que dependen de la experiencia, valores y habilidades de cada uno. Asimismo, se reconoce que las experiencias de los estudiantes respecto al rol del preceptor no son iguales para todos, sino que varían según el vínculo la confianza, y el tiempo compartido. En términos generales, los alumnos se mostraron predispuestos a participar de la propuesta y lograron responder a los cuestionarios de manera adecuada.

Discusión

El presente trabajo se elaboró en el marco del Programa de Prácticas Profesionales Supervisadas y Trabajo Final del área Psicología Educacional para acceder al título de grado de la Licenciatura en Psicología.

A continuación, se desarrollan las conclusiones y reflexiones surgidas a partir del proceso de investigación realizado, en articulación con los objetivos planteados inicialmente y con los aportes teóricos abordados.

Conclusiones Generales de la Práctica Profesional

Durante el periodo de prácticas en el colegio, se realizaron diversas actividades propias del rol del psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar. En este sentido, se llevó a cabo la presentación de los directivos, preceptores y miembros del gabinete de la institución, quienes brindaron información relacionada con el funcionamiento del colegio, sus dinámicas, valores, y problemáticas. Tras un período de trabajo en el colegio, en el que se desarrollaron diversas acciones e intervenciones en colaboración con las profesionales del gabinete, se inició un proceso de exploración y análisis con el objetivo de detectar necesidades que pudiesen ser objeto de intervención por parte de la practicante.

A partir de la información recabada, principalmente en el intercambio con las profesionales del EOA, se identificaron problemáticas vinculadas al rol del preceptor y su participación en el acompañamiento emocional de los alumnos. Esto permitió desarrollar un proyecto orientado hacia la comprensión de las formas de intervención, las percepciones de los estudiantes y las necesidades institucionales en relación a la contención emocional en el ámbito escolar, especialmente desde la perspectiva de los Primeros Auxilios Psicológicos. Según la OMS (2012), la PAP busca ofrecer asistencia práctica y apoyo inmediato de manera

respetuosa y no intrusiva, con el objetivo de: brindar contención emocional, generar calma y alivio, facilitar el acceso a información y redes de apoyo social, y reducir la exposición a nuevas situaciones que generen nuevos daños.

Asimismo, cabe destacar la importancia de abordar el papel de la escuela secundaria y de sus actores en la contención emocional de los adolescentes, en tanto constituye un espacio privilegiado de socialización, construcción subjetiva y sostén psíquico. En este sentido, Bertin y Coseglia (2017, citado en Taborda y Leoz, 2020) plantean que la escuela secundaria no solo se limita a la formación académica, sino que puede configurarse como un espacio de "alojamiento psíquico", donde los vínculos que allí se establecen permiten contener y sostener a los estudiantes. En consonancia con esta perspectiva, la OMS (2021) destaca que las instituciones educativas son esenciales para el desarrollo integral de los jóvenes, ya que no solo favorecen la adquisición de conocimientos, sino también de habilidades socioemocionales como la autorregulación, la resiliencia y el pensamiento crítico, las cuales resultan fundamentales para un desarrollo saludable. Asimismo, la OMS (2021) señala que el acceso a entornos escolares seguros y de apoyo se vincula con mejores resultados en salud, trayectorias educativas más sostenidas y mayores oportunidades a futuro.

En relación al objetivo general de la investigación, orientado a analizar el rol de los preceptores en el acompañamiento de los alumnos frente a situaciones de crisis emocional y su vínculo con la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en contextos escolares, los resultados obtenidos permitieron identificar que los preceptores ocupan un lugar significativo dentro de la dinámica institucional y en la vida cotidiana de los estudiantes. Sin embargo, se evidenció que existen diferencias en las modalidades de intervención, en las concepciones acerca del rol y en las herramientas utilizadas para abordar situaciones de malestar

emocional, lo cual pone de manifiesto la ausencia de criterios homogéneos y de formación específica en este campo.

En relación al primer objetivo orientado a describir la función actual del preceptor y su percepción acerca del propio rol, la implementación de entrevistas semiestructuradas permitió identificar diferentes posicionamientos respecto a dicha función. La primera actividad en llevarse a cabo fue la aplicación de entrevistas semiestructuradas a preceptores, que estuvo orientada a indagar en profundidad las percepciones, prácticas e intervenciones de estos actores frente a situaciones de malestar emocional en los alumnos, así como su conocimiento respecto a los Primeros Auxilios Psicológicos (PAP). Así, este dispositivo permitió acceder a la experiencia subjetiva de los preceptores, favoreciendo la comprensión de sus modos de actuación en el contexto institucional, considerando que, como sostiene el Ministerio de Educación de San Juan (2025), los preceptores constituyen actores clave dentro de la institución escolar debido a su función como referente cercano y agente de acompañamiento en las trayectorias educativas de los estudiantes.

La implementación de las entrevistas permitió identificar diferentes posturas respecto al rol del preceptor. Por un lado, existen perfiles que conciben su función desde una lógica predominantemente administrativa y de control, centrada en el cumplimiento de normas, asistencia y disciplina. Por otro lado, se evidencian posturas que amplían este rol hacia una dimensión vincular y de acompañamiento, en la cual el preceptor se configura como un referente significativo para los alumnos, disponible para la escucha, el diálogo y la contención. En este sentido, los resultados de las entrevistas evidenciaron que la concepción que existe acerca del rol del preceptor no se encuentra homogéneamente instalada en la práctica, sino que depende de los estilos personales y trayectorias profesionales de cada preceptor. Asimismo, los resultados de los cuestionarios realizados a los estudiantes

refuerzan esta idea, ya que, si bien los alumnos reconocen la importancia del preceptor dentro de la institución, continúan asociando su función principalmente al control de asistencia, la puntualidad y el cumplimiento de normas.

De este modo, los hallazgos permiten advertir que dentro del colegio aún se encuentra en proceso la transformación del rol del preceptor sostenida por Niedzwiecki (2010, citado en Gobierno de la Provincia de Córdoba, 2017), quien plantea el pasaje desde una función históricamente asociada a la vigilancia, la distancia y el control punitivo hacia un rol centrado en el acompañamiento permanente y la construcción de vínculos significativos. Si bien se observan prácticas orientadas a una mayor cercanía y sostén emocional por parte de algunos preceptores, todavía persisten representaciones y modalidades de intervención vinculadas al modelo tradicional, lo que demuestra que esta resignificación del rol aún se encuentra en desarrollo dentro de la institución.

Luego, en relación al objetivo orientado a explorar las situaciones de riesgo más frecuentes que enfrentan los estudiantes, las entrevistas realizadas permitieron identificar que los preceptores se enfrentan cotidianamente a situaciones de malestar emocional dentro del ámbito escolar. A partir de sus relatos, fue posible reconocer la presencia de diversas problemáticas vinculadas a crisis emocionales, dificultades familiares, conflictos vinculares, situaciones de angustia y manifestaciones de sufrimiento subjetivo en los adolescentes. De esta manera, se advirtió que las situaciones de sufrimiento emocional forman parte de la cotidianeidad escolar, lo cual refuerza la importancia de que los actores institucionales cuenten con herramientas adecuadas para actuar de manera pertinente.

En esta línea, en relación al objetivo orientado a identificar las herramientas y formas de intervención utilizadas por los preceptores frente a situaciones de crisis, se identificó que no todos los preceptores se posicionan de igual manera frente a estas demandas, y que

muchas de las prácticas desarrolladas por estos actores se construyen desde recursos intuitivos o espontáneos, más que desde una formación específica. Mientras algunos preceptores adoptan una actitud activa de acompañamiento, priorizan la escucha, e intentan contener a los alumnos, otros tienden a derivar rápidamente a otros actores como el gabinete o directivos, o implementan formas de abordaje basadas en creencias personales. De esta manera, se observa que, muchas veces, las prácticas espontáneas de los preceptores como acercarse, escuchar, acompañar o brindar palabras de calma, se aproximan a los principios básicos de los PAP planteados por la OMS (2012) que son: escuchar, observar y conectar, aunque no sean reconocidas como tales ni se encuentren sistematizadas. Sin embargo, esto no siempre es así, ya que en algunos momentos se evidencian limitaciones significativas en el abordaje de estas situaciones, registrándose prácticas como la apelación a elementos religiosos o espirituales como estrategia de calma, sugiriendo a los estudiantes rezar o recurrir a figuras religiosas en momentos de malestar. Esto se puede relacionar con lo planteado por Ramírez Cely et al. (2021), quienes señalan que los PAP aplicados en adolescentes y en contextos educativos constituyen un campo escasamente estudiado, lo que favorece el desconocimiento y puede derivar en intervenciones inadecuadas.

Por otro lado, en relación al objetivo orientado a explorar la visión y vivencia de los alumnos respecto al acompañamiento recibido por parte de los preceptores, se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios autoadministrados a estudiantes del Ciclo Orientado. Esta instancia tuvo como finalidad acceder a las percepciones, experiencias y necesidades de los adolescentes en relación con el rol del preceptor, particularmente en lo referido al acompañamiento emocional y la intervención ante situaciones de malestar.

En primer lugar, los resultados evidencian que, si bien casi el total de los estudiantes encuestados reconoce que el preceptor cumple un rol importante dentro de la institución,

dicha importancia se encuentra principalmente asociada a funciones de carácter administrativo, tales como el control de asistencia, la puntualidad y el cumplimiento de normas. En menor medida, los alumnos reconocen funciones vinculadas al apoyo emocional, la resolución de problemas y el acompañamiento en situaciones difíciles. En este sentido, se observa una reducción del rol del preceptor a tareas de control, en detrimento de su potencial como figura de acompañamiento. Esta tensión entre un rol administrativo y uno vincular coincide con lo señalado en las entrevistas con los preceptores, donde se identificó que algunos de ellos adoptan un estilo más cercano y otros uno más distante.

Luego, en relación al vínculo entre alumnos y preceptores, los resultados muestran una baja tendencia a la apertura emocional, ya que menos de un tercio de los estudiantes encuestados manifiesta sentirse cómodo hablando con su preceptor, mientras que un porcentaje menor indica no hacerlo por falta de confianza, vergüenza o percepción de que no serán comprendidos. Este aspecto puede relacionarse con lo planteado por Donzino (2020), quien conceptualiza a la escuela como un espacio de subjetivación, donde los vínculos con adultos significativos influyen directamente en el desarrollo de los adolescentes. En este sentido, la dificultad de los alumnos para establecer relaciones de confianza con los preceptores limita las posibilidades de acompañamiento o alojamiento psíquico en momentos difíciles. Asimismo, los resultados de los cuestionarios evidencian que los estudiantes tienden a recurrir principalmente a sus pares antes que a los adultos de la institución, lo que refuerza la idea de que los preceptores no siempre logran constituirse como figuras de referencia emocional. Este hallazgo resulta relevante si se lo vincula con lo planteado por Be Ojeda y Aguayo Chan (2023), quienes destacan que en el ámbito escolar es fundamental que los actores adultos, como los preceptores, puedan brindar contención inmediata ante situaciones de crisis, a través de intervenciones basadas en Primeros Auxilios Psicológicos. De esta manera, la ausencia o fragilidad de vínculos de confianza entre alumnos y preceptores podría

dificultar la implementación efectiva de estas intervenciones, limitando las posibilidades de detección temprana, acompañamiento y derivación oportuna.

Por otro lado, en cuanto a la percepción que tienen los alumnos respecto de la intervención del preceptor en situaciones de crisis, los resultados muestran respuestas heterogéneas: algunos estudiantes consideran que interviene activamente, mientras que otros refieren que solo lo hace ocasionalmente o no lo hace. Esta variabilidad puede relacionarse con la falta de formación específica en PAP identificada en la institución, así como con la ausencia de criterios institucionales unificados para el abordaje del malestar emocional. De este modo, la falta de capacitación no solo genera incertidumbre en los preceptores respecto de cómo actuar adecuadamente, sino que también dificulta que los alumnos construyan expectativas claras sobre el tipo de acompañamiento que pueden recibir ante una situación de crisis. Esto da lugar a intervenciones dispares, que dependen de los recursos personales, experiencias previas o concepciones individuales de cada preceptor, en lugar de responder a lineamientos comunes.

Además, al indagar sobre qué esperan los alumnos de un preceptor en situaciones de malestar, surgen con claridad demandas o necesidades vinculadas a la escucha, la empatía, el acompañamiento y la contención emocional. En ocasiones, los alumnos también relatan experiencias negativas, en las que perciben al preceptor como distante, desinteresado o centrado exclusivamente en el control. De esta manera, las expresiones de los alumnos reflejan la necesidad de intervenciones centradas en el sostén emocional inmediato, lo que se corresponde directamente con los principios básicos de los Primeros Auxilios Psicológicos planteados por Agrest et al. (2024), quienes priorizan la escucha activa, la comprensión, la aceptación y la empatía.

Asimismo, se identifica una brecha en la percepción del rol del preceptor según el género. En términos generales, hay una tendencia en los alumnos a asociar a las preceptoras mujeres con funciones de escucha, acompañamiento y contención emocional, mientras que los preceptores varones son vinculados principalmente con el control, la exigencia y una mayor distancia en el vínculo. Esta diferencia incide en la construcción de un vínculo de confianza entre el alumno y el preceptor, lo cual condiciona las posibilidades de que los alumnos recurran al preceptor ante situaciones de malestar y, en consecuencia, limita la intervención de este. A su vez, las percepciones que tienen los alumnos respecto a los preceptores pueden comprenderse en función de las experiencias singulares que han vivido dentro de la institución. Tal como plantea Piola (2013), las representaciones que los sujetos construyen acerca de la escuela y de sus actores se configuran a partir de sus vivencias, ideas y expectativas, adquiriendo un carácter dinámico y particular en cada individuo.

De esta manera, los resultados de los cuestionarios evidencian que, si bien los alumnos reconocen la importancia del preceptor dentro de la institución, su rol continúa siendo percibido predominantemente desde una función administrativa y de control, quedando en segundo plano su potencial como figura de acompañamiento emocional. Además, se plantea que existe variedad en las percepciones de los alumnos, y que, lejos de ser homogéneas, se configuran a partir de las experiencias individuales de los mismos en su interacción cotidiana con los preceptores, lo que da lugar a representaciones diversas sobre una misma figura institucional.

Finalmente, en relación al objetivo orientado a indagar acerca de la necesidad de los preceptores de recibir capacitación en Primeros Auxilios Psicológicos, los resultados obtenidos permiten afirmar que dicha necesidad aparece de manera explícita tanto en los relatos de los preceptores como en las percepciones de los estudiantes respecto a las

intervenciones institucionales. Los preceptores reconocen enfrentar cotidianamente situaciones de malestar emocional sin contar, en muchos casos, con herramientas específicas para abordarlas de manera adecuada, lo que genera inseguridad e incertidumbre y favorece la utilización de recursos intuitivos o construidos desde experiencias personales. En este sentido, se identificó de una demanda concreta de formación en Primeros Auxilios Psicológicos, entendidos por Osorio (2017) como una intervención inmediata, breve y de apoyo orientada a restablecer la estabilidad emocional de la persona en crisis. Asimismo, este hallazgo se vincula con lo planteado por Agrest et al. (2024), quienes sostienen que cualquier miembro de la comunidad, aun sin formación profesional específica, puede desempeñar un rol de asistencia inicial en salud mental si recibe la capacitación adecuada. De este modo, los resultados permiten advertir que los preceptores, por su presencia cotidiana y cercanía con los alumnos, ocupan una posición estratégica para constituirse como figuras de primera escucha, acompañamiento y contención emocional dentro de la institución escolar. En consecuencia, la implementación de instancias formativas en PAP podría contribuir no solo al fortalecimiento de las intervenciones individuales de los preceptores, sino también a la construcción de criterios institucionales más unificados frente al abordaje de situaciones de crisis emocional.

En términos generales, a partir de los hallazgos obtenidos, se evidenció que el rol del preceptor se encuentra atravesando un proceso de transformación, en el que conviven funciones tradicionalmente asociadas al control y la disciplina con nuevas demandas vinculadas al acompañamiento emocional y la construcción de vínculos significativos con los estudiantes. Sin embargo, esta resignificación del rol no se presenta de manera homogénea dentro de la institución, sino que depende en gran medida de las trayectorias, posicionamientos y recursos personales de cada preceptor. Otro de los hallazgos más relevantes fue la identificación de una brecha entre las necesidades emocionales expresadas por los estudiantes y las formas de acompañamiento que efectivamente reciben dentro de la

institución. Mientras los alumnos manifiestan la necesidad de contar con adultos disponibles para la escucha, la empatía y la contención emocional, las intervenciones desarrolladas por los preceptores suelen sostenerse desde recursos intuitivos o experiencias personales, evidenciando la ausencia de criterios institucionales homogéneos y de herramientas específicas para el abordaje de situaciones de crisis emocional. Así, se advirtió la necesidad de fortalecer estrategias orientadas a la detección temprana, la contención inicial y la derivación adecuada de situaciones de malestar emocional. Particularmente, la formación en Primeros Auxilios Psicológicos aparece como una herramienta relevante para favorecer intervenciones más seguras, organizadas y acordes a las problemáticas actuales que atraviesan los adolescentes en el contexto escolar.

En conclusión, los resultados obtenidos permiten afirmar que el objetivo general de la investigación logró cumplirse, dado que fue posible describir el rol de los preceptores en el acompañamiento de los alumnos frente a situaciones de crisis emocional y analizar su vínculo con la aplicación de Primeros Auxilios Psicológicos en el contexto escolar. Asimismo, los objetivos específicos planteados pudieron abordarse satisfactoriamente, ya que la investigación permitió explorar las concepciones actuales acerca del rol del preceptor, las modalidades de intervención implementadas frente a situaciones de malestar emocional, las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto al acompañamiento recibido, la necesidad de contar con herramientas específicas para intervenir en situaciones de crisis dentro del ámbito educativo, y permitió informar a los preceptores acerca de los PAP y su aplicación en el ámbito escolar.

Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

La trayectoria recorrida a lo largo de la Práctica Profesional Supervisada, así como los conocimientos adquiridos durante la misma, favorecieron la integración y puesta en práctica

de los contenidos desarrollados a lo largo de la carrera de Licenciatura en Psicología, constituyéndose en una experiencia formativa muy enriquecedora. Este proceso permitió no solo aplicar herramientas teóricas en un contexto institucional real, sino también comprender de manera más activa y vivencial el rol del psicólogo dentro del ámbito educacional, especialmente en relación con las dinámicas vinculares y las situaciones de malestar que atraviesan los distintos actores escolares.

Durante esta etapa, se lograron identificar diversas aptitudes, destrezas y fortalezas personales necesarias para el ejercicio profesional, así como también aspectos a continuar desarrollando. Entre las principales fortalezas se destacan el compromiso sostenido con la institución y las actividades propuestas, la apertura y disponibilidad para adaptarse a los distintos requerimientos del contexto, la predisposición para el aprendizaje y la participación activa en entrevistas, observaciones y espacios de intercambio, así como la capacidad de adaptación frente a las limitaciones y modificaciones que surgieron a lo largo del proceso. Asimismo, se destaca el abordaje de una temática novedosa y no trabajada previamente durante la carrera, lo cual implicó un proceso de interiorización y aprendizaje autónomo desde sus bases, favoreciendo el desarrollo de estrategias de búsqueda, análisis y apropiación de nuevos conocimientos. Del mismo modo, el contacto con los distintos actores institucionales y la participación en instancias de planificación y desarrollo de actividades fortalecieron habilidades como la escucha, la empatía y el análisis, consideradas herramientas fundamentales para el futuro desempeño profesional. En cuanto a las debilidades, se identifica la incertidumbre inicial al momento de interactuar y trabajar con preceptores que presentaban estilos de intervención y posicionamientos muy diversos entre sí. Esta situación implicó un desafío en la visión de la institución y en la comprensión de los diferentes modos de ejercer el rol, lo que requirió un proceso progresivo de aprendizaje por parte de la practicante.

La experiencia resultó altamente significativa, no sólo por los aprendizajes adquiridos, sino también por el clima institucional en el que se desarrolló. La práctica en el colegio, así como en el gabinete, se caracterizó por un ambiente cálido, ameno y contenedor, donde las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo brindaron desde el inicio acompañamiento, orientación y confianza a la practicante. Este contexto facilitó la seguridad necesaria para desenvolverse dentro del equipo, aportar ideas y construir aprendizajes de manera conjunta. A su vez, permitió acercarse a temáticas, problemáticas y situaciones que previamente no habían sido consideradas o sobre las cuales no se había reflexionado en profundidad.

En síntesis, la experiencia superó ampliamente las expectativas, constituyéndose en un espacio seguro para el aprendizaje y el desarrollo personal, que despertó nuevos intereses y generó reflexiones significativas. Cada instancia y actividad representó una oportunidad de crecimiento tanto académico como personal, consolidando una base sólida para el futuro ejercicio profesional.

En conclusión, las prácticas profesionales representan una instancia fundamental para integrar teoría y práctica, desarrollar competencias profesionales y adquirir experiencia en contextos reales de intervención. Este proceso no solo contribuye al fortalecimiento del rol del futuro psicólogo, sino que también promueve una mirada crítica y reflexiva sobre las prácticas institucionales, favoreciendo una preparación más sólida para afrontar los desafíos del ámbito educacional.

Propuestas

A la Universidad Católica de Cuyo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Licenciatura en Psicología, se le sugiere continuar promoviendo espacios de formación e investigación en el Área de Psicología Educacional, especialmente en temáticas vinculadas a la salud mental en contextos escolares y a la intervención en situaciones de crisis. En

particular, se considera relevante incorporar con mayor profundidad contenidos vinculados a los Primeros Auxilios Psicológicos, con el fin de que los estudiantes adquieran herramientas concretas para la detección temprana, la contención inicial y la derivación adecuada de situaciones de malestar emocional en el ámbito educativo.

Al área de Psicología Educacional, se recomienda fortalecer la articulación entre los contenidos teóricos y las demandas reales de las instituciones educativas, incorporando espacios prácticos, estudios de caso y simulaciones que permitan a los estudiantes entrenarse en la intervención ante situaciones de crisis. Asimismo, se sugiere promover instancias de reflexión sobre el rol del psicólogo en la escuela, no solo desde una perspectiva técnica, sino también vincular, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la escucha, la empatía y la comunicación, fundamentales para el abordaje de problemáticas actuales en el ámbito educativo.

A la institución educativa en la cual se desarrolló la práctica, se sugiere continuar fortaleciendo el rol del preceptor no solo en su dimensión administrativa, sino también en su función vincular y de acompañamiento emocional. En este sentido, se considera pertinente promover instancias sistemáticas de capacitación en primeros auxilios psicológicos, orientadas a brindar herramientas concretas para la escucha activa, la contención emocional y la intervención adecuada ante situaciones de crisis en los adolescentes. Asimismo, resultaría valioso generar espacios de reflexión destinados a los preceptores que permitan revisar y resignificar sus concepciones acerca del rol, incorporando especialmente una perspectiva de género que favorezca el cuestionamiento de estereotipos asociados al cuidado y al control. Por otro lado, se propone la implementación de talleres o encuentros grupales del EOA con los alumnos que promuevan la expresión emocional, el desarrollo de habilidades para pedir ayuda y el fortalecimiento de la confianza en los adultos de la institución. Finalmente, se

considera relevante propiciar espacios de intercambio entre alumnos y preceptores, coordinados por el EOA, que faciliten el diálogo, la comprensión mutua y la construcción de vínculos más empáticos, contribuyendo así a un clima institucional más contenedor y favorable para el bienestar socioemocional de los estudiantes.

Finalmente, a los futuros estudiantes, se los alienta a asumir un rol activo y reflexivo durante sus prácticas profesionales, aprovechando cada experiencia como una oportunidad de aprendizaje. Se recomienda involucrarse en las dinámicas institucionales, mantener una actitud abierta y predispuesta, y profundizar de manera autónoma en aquellas temáticas que no hayan sido abordadas previamente durante la carrera, pero que resultan actuales y novedosas. Asimismo, se destaca la importancia de desarrollar habilidades vinculares como la escucha, la empatía y la capacidad de adaptación, fundamentales para el trabajo en contextos educativos complejos, así como también de integrar de manera constante los conocimientos teóricos con la práctica profesional.

Referencias

Acosta Faneite, S. F. (2023). *Los enfoques de investigación en las ciencias sociales.* Revista Latinoamericana Ogmios, 3(8), 82–95. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Agrest, M., Leiderman, E. A.., Ardila-Gómez, S., Rodante, D., Encina-Zúñiga, E., Vidal-Zamora, I., Prieto, F., Geffner, N., Gabriel, R., Alvarado-Muñoz, R. ., & Reavley, N. (2024). *Guías de primeros auxilios en salud mental para Argentina y Chile: un reporte del estudio de adaptación de las guías australianas.* Vertex Revista Argentina De Psiquiatría, 35(164), 6–18. https://doi.org/10.53680/vertex.v35i164.542

Álvarez, B. E. (2016). Escuela secundaria y preceptores: Representaciones sociales del rol y su relación con la función de amparo. En C. Dome & C. Erausquin (Comp.), *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (núm. 1, pp. 19–23).

Argaez Rodríguez, S. G., Echeverría Echeverría, R., Evia Alamilla, N. M., & Carrillo Trujillo, C. D. (2018). *Prevención de factores de riesgo en adolescentes: Intervención para padres y madres.* Psicología Escolar e Educacional, 22(2), 259–269. https://doi.org/10.1590/2175-35392018014279

Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). *La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida.* Revista Lasallista de Investigación, 21(1). https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Be Ojeda, S. M., & Aguayo Chan, J. C. (2023). *Primeros auxilios psicológicos: Atención a la salud mental del adolescente en entornos escolares.* Revista de Estudios Clínicos e

Investigación Psicológica, 13(25), 20–90. https://doi.org/10.56342/recip.vol13.n25.2023.3

Chávez Vázquez, G. E. (2022, noviembre). *Ámbitos y campos de actuación profesional de la psicología educativa: Un breve acercamiento* [Ponencia]. Conversatorio sobre los campos de intervención profesional de la Psicología educativa, Universidad Rosario Castellanos, Ciudad de México. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24805.58086/2

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, Á. (Eds.). (2014). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar* (2.ª ed.). Alianza Editorial.

Conferencia de Decanos y Decanas de Psicología de las Universidades Españolas. (s. f.). *Psicología educativa*. https://www.cdpue.es/ambitos-profesionales/psicologia-educativa/

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de educación nacional N.º 26.206.* Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542

Consejo General de la Psicología de España. (2015, septiembre). E*l perfil profesional de la psicología educativa.* https://www.cop.es

De la Calle-Valverde, J. (2025). *Conversaciones informales en la investigación social*. Cinta de Moebio, (83). https://doi.org/10.4067/s0717-554x2025000200003

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Senra Pérez, N. de la C. (2018). *Adolescencia y autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas.* Conrado, 14(64).

Figueroa-Céspedes, I., Ossa-Cornejo, C., & Jorquera-Martínez, C. (2020*). El psicólogo educacional como amigo crítico: Aportes y posibilidades para el cambio y mejora*

escolar. Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 15 *(*5). https://doi.org/10.4067/s0718-50652020000100205

Garaigordobil, M. (2023). *Educational psychology: The key to prevention and child-adolescent mental health*. Psicothema, 35(4). https://doi.org/10.7334/psicothema2023.1

García Madruga, J. A., & Delval, J. (Coords.). (2010). *Psicología del desarrollo I.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2017). *El oficio de preceptor. Fascículo II: Algunos sentidos en la tarea de acompañamiento.*

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M. J., & Hidalgo Vicario, M. I. (2017). *Desarrollo durante la adolescencia: Aspectos físicos, psicológicos y sociales.* Pediatría Integral, 21(4), 233–244.

Hernández Rojas, G. (2018). *Psicología de la educación: una mirada conceptual*. El Manual Moderno.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Inglés, C. J., Ruiz-Esteban, C., & Torregrosa, M. S. (Coords.). (2019). *Manual para psicólogos educativos: Teoría y prácticas.* Pirámide.

Irarrazaval, M., Prieto, F., & Armijo, J. (2016). *Prevención e intervenciones tempranas en salud mental: Una perspectiva internacional.* Acta Bioethica, 22(1). https://doi.org/10.4067/S1726-569X2016000100005

Ley 26.657 de Salud Mental. (2010). *Derecho a la protección de la salud mental*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Ley 5.436 de Ejercicio de la Psicología. (1985). Provincia de San Juan.

Ministerio de Educación de San Juan. (2025, 23 de abril). *Avanza el ciclo de formación para preceptores en los departamentos alejados.* https://sisanjuan.gob.ar/23-educacion/2025-04-23/61613-avanza-el-ciclo-de-formacion-para-preceptores-en-los-departamentos-alejados/

Macazana Fernández, D. M., Sito Justiniano, L. M., & Romero Díaz, A. D. (2021). *Psicología educativa.* NSIA Publishing House Editions.

Ministerio de Seguridad de la Nación. (2023). *Guía para el abordaje emocional ante situaciones de emergencias y desastres: Pautas de actuación ante víctimas y recomendaciones para el autocuidado del personal interviniente*. Ministerio de Seguridad de la Nación.

Roselli, N. (2016). *La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas.* Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8(1), 127–132.

Organización Mundial de la Salud. (2012). *Primera ayuda psicológica: Guía para trabajadores de campo.* Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Salud del adolescente*. https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health

Organización Mundial de la Salud. (2021, 22 de junio). *Guía de la OMS sobre servicios de salud escolar*. https://www.who.int/

Organización Mundial de la Salud. (2025, 1 de septiembre). *La salud mental de los adolescentes.* https://www.who.int

Osorio Vigil, A. (2017). *Primeros auxilios psicológicos*. Integración Académica en Psicología, 5(15), 23–34.

Papalia, D. E., y Martorell, G. (2021). *Desarrollo humano* (14.ª ed.). McGraw-Hill.

Páramo, M. de los Á. (2011). *Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: Análisis de contenido a través de grupos de discusión*. Terapia Psicológica, 29(1), 85–95. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082011000100009

Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Psicología de la educación.* Universidad Politécnica Salesiana.

Pérez Pérez, N., & Navarro Soria, I. (2012). *Psicología del desarrollo humano: Del nacimiento a la vejez.* Editorial Club Universitario.

Ramírez Cely, D., Valderrama Rivera, L. L., & Yate Barrios, D. M. (2021). *Protocolo de primeros auxilios psicológicos en adolescentes de 12 a 18 años de una institución educativa de Villavicencio-Meta* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia].

Salas, F. G. (2018). *Caracterización de factores implicados en las conductas de riesgo en adolescentes*. Revista ABRA, 38(56). http://dx.doi.org/10.15359/abra.38-56.3

Santrock, J. W. (2004). *Adolescencia: Psicología del desarrollo* (9.ª ed.). McGraw-Hill.

Slaikeu, K. A. (2000). *Intervención en crisis: Manual para práctica e investigación* (2.ª ed.). Manual Moderno.

Taborda A. y Leoz G. (2013). *Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa.* Volumen I. Nueva Editorial Universitaria.

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

Uribe Aramburo, N. (2013). *Fundamentos teóricos y funciones del psicólogo educativo*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 135–149.

Weissmann, P. (2007, 25 de junio). *Adolescencia.* Revista Iberoamericana de Educación.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11.ª ed.). Pearson.

Apéndice

Apéndice A: Entrevista Semiestructurada Para Preceptores

Tema: El rol del preceptor en la intervención en situaciones de crisis emocional de los alumnos y Primeros Auxilios Psicológicos (PAP)

Datos generales del entrevistado

- Nombre del entrevistado:
- Antigüedad en el cargo:

El rol del preceptor

1. ¿Cómo describirías tu rol como preceptor/a dentro de la institución?
2. ¿Qué tareas realizas habitualmente en tu jornada escolar?

Intervenciones en situaciones de crisis emocional

3. ¿Cuál sentís que es tu vínculo con los alumnos ?¿Consideras que los alumnos pueden acercarse a vos para compartir situaciones conflictivas de su vida?
4. ¿Cuáles crees que son las problemáticas o situaciones de riesgo más comunes en tus cursos? Como por ejemplo: situación económica de la casa, situaciones de violencia, o alguna problemática de salud mental.
5. ¿Te ha tocado intervenir en alguna situación en la que un estudiante presentara angustia, crisis emocional o comportamiento preocupante? ¿Podrías contarme brevemente cómo fue y qué hiciste?

6. ¿Qué señales o comportamientos te alertan de que un estudiante puede estar atravesando una situación de riesgo emocional?

Trabajo institucional

7. ¿Existen protocolos en la escuela para actuar ante situaciones de crisis o riesgo emocional en los alumnos? ¿Cómo es?

8. ¿Sentís que hay una buena articulación entre los preceptores y el equipo de orientación escolar (gabinete)?

Conocimiento y uso de Primeros Auxilios Psicológicos (PAP)

9. ¿Escuchaste hablar alguna vez de los Primeros Auxilios Psicológicos? ¿Aplicaste alguna vez estrategias vinculadas a eso?
10. ¿Qué hacés habitualmente cuando un alumno o alumna se muestra angustiado/a o en crisis? ¿Cómo acompañas al adolescente en estas situaciones de malestar?
11. ¿Sentís que tenés herramientas suficientes para intervenir en estas situaciones

Formación y necesidades

12. ¿Considerás que los preceptores deberían recibir formación específica sobre contención emocional o PAP? ¿Recibiste alguna vez?

13. ¿Qué tipo de formación o información te gustaría recibir? ¿Qué necesitarías vos?

14. ¿Qué consideras importante para mejorar el acompañamiento emocional de los alumnos desde el rol del preceptor?

15. ¿Querés agregar algo más sobre tu experiencia, tu rol o sobre este tema en particular?

Apéndice B: Cuestionario Autoadministrado Para Alumnos

Tema: la percepción de los estudiantes sobre el rol del preceptor en situaciones de malestar emocional

Descripción del formulario:

Hola chicos/as! Soy Aldana, estudiante avanzada de la carrera Lic. en Psicología, estoy haciendo mis prácticas en el Colegio Andacollo, y les agradecería si pudieran llenar la siguiente encuesta. ¡Es importante que tus respuestas sean honestas!

ACLARACIÓN: es voluntario y anónimo, es decir que tu identidad no será revelada, y tus respuestas tampoco influirán en tu situación académica. ¡La información es confidencial, eso significa que no se compartirá con personas ajenas, y que será utilizada únicamente con fines académicos!

Datos personales

Edad:_____

Año que estás cursando:

- 4°
- 5°
- 6°
- 7º

Género:

- Femenino
- Masculino
- Otro

- Prefiero no decirlo

¿Considerás que el preceptor/a cumple un rol importante dentro de la escuela?

- Sí
- No
- No lo tengo claro

¿Qué funciones considerás que cumple el/la preceptor/a?

- Controla la asistencia y las tardanzas
- Acompaña y contiene a los alumnos en situaciones difíciles
- Resuelve conflictos
- Contiene a los alumnos en situaciones difíciles
- Apoya a los alumnos en cuestiones de la escuela como por ejemplo profesores o materias
- Otro: _____

¿Te sentís cómodo/a hablando con tu preceptor/a cuando tenés un problema personal o emocional?

- Sí, siempre
- A veces
- No
- Nunca lo intenté

En caso de hablar, ¿qué temas, problemas, o situaciones difíciles de tu vida compartís?

- Me va mal en las materias o me cuesta probar
- Tengo problemas en casa o con mi familia

- Tengo alguna dificultad económica
- Me siento triste/preocupado/angustiado
- He sufrido alguna situación de violencia
- No comparto mi malestar con el preceptor
- Otro: _____

En caso de NO hablar con el preceptor sobre tus problemas, ¿por qué motivos no lo haces?

Rta: _____

En una situación de crisis emocional o conflicto, ya sea tuyo o de un compañero, ¿el/la preceptor/a interviene?

- Sí, de forma activa
- A veces interviene
- No interviene
- No lo sé, no he presenciado una situación así

En tu experiencia, ¿creés que el/la preceptor/a brinda contención emocional en momentos difíciles?

- Sí, siempre
- A veces
- No
- No lo sé

¿Cómo crees que el preceptor te puede (o podría) acompañar cuando te sentís emocionalmente mal? ¿Cómo te hace sentir? Por ejemplo: “me escucha” o “me dice que todo va a estar bien”.

Rta:_____

¿Con que personas dentro de la escuela crees que podrías hablar sobre situaciones que te preocupan, te angustian o no sabes cómo manejar?

- Profesores
- Directivos
- Preceptores
- Psicóloga y/o psicopedagoga
- Compañeros

Querés compartir alguna experiencia personal, o que hayas presenciado, relacionada con cómo actúa un preceptor/a ante una situación emocional o de crisis?

Rta: _____

Apéndice C: Detectar, cuidar y acompañar: Guía Práctica de Primeros Auxilios Psicológicos en el Ámbito Escolar

Link Guía Práctica: "Detectar, cuidar y acompañar"

