



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**“SENTIDO DE PERTENENCIA COMO FAVORECEDOR DE AUTOESTIMA
POSITIVA EN ALUMNOS DE 5TO AÑO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA”**

Área Psicología Educacional

SANCHEZ CORDOBA, Celeste María Cruz

San Juan, diciembre 2024



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**“SENTIDO DE PERTENENCIA COMO FAVORECEDOR DE AUTOESTIMA
POSITIVA EN ALUMNOS DE 5TO AÑO DE UNA ESCUELA SECUNDARIA”**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

SANCHEZ CORDOBA, Celeste María Cruz

Director: Esp. Rosana Salinas

Tutor Académico: Esp. ROMERO DIEZ, Analía

San Juan, diciembre 2024

Resumen

El presente trabajo se realizó en el marco de las prácticas profesionales supervisadas de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Cuyo. El objetivo principal fue reconocer el impacto del sentido de pertenencia en la autoestima de estudiantes adolescentes en un colegio secundario de gestión privada en San Juan. La adolescencia, se caracteriza por la búsqueda de identidad y la construcción de relaciones interpersonales, donde el sentido de pertenencia juega un papel crucial en la formación de la autoestima. Se llevó a cabo un taller con 29 alumnos de 5to año, diseñado para explorar y fomentar la pertenencia y la autoestima a través de actividades grupales e individuales. Las actividades fueron precedidas por una observación no participante, que permitió identificar dinámicas grupales, modos de comunicación y el clima áulico. Los resultados indican que las intervenciones contribuyeron a mejorar la percepción de pertenencia y, por ende, la autoestima de los participantes, destacando la importancia de crear entornos educativos que promuevan el desarrollo emocional y social de los adolescentes. Este trabajo resalta la relevancia del rol del psicólogo educacional en la implementación de estrategias que faciliten el bienestar psicológico en el ámbito escolar.

Palabras clave: *adolescencia, rol del psicólogo educacional, sentido de pertenencia, identidad, autoestima, autoconcepto.*

Abstract

This work was carried out as part of the supervised professional practices of the Bachelor's degree in Psychology at the Universidad Católica de Cuyo. The main objective was to recognize the impact of the sense of belonging on the self-esteem of adolescent students in a private secondary school in San Juan. Adolescence is characterized by the search for identity and the construction of interpersonal relationships, where the sense of belonging plays a crucial role in the formation of self-esteem. A workshop was conducted with 29 students from 5th year, designed to explore and foster belonging and self-esteem through group and individual activities. The activities were preceded by a non-participant observation, which allowed for the identification of group dynamics, modes of communication, and the classroom atmosphere. The results indicate that the interventions contributed to improving the perception of belonging and, consequently, the self-esteem of the participants, highlighting the importance of creating educational environments that promote the emotional and social development of adolescents. This work emphasizes the relevance of the role of the educational psychologist in implementing strategies that facilitate psychological well-being in the school context.

Keywords: adolescence, role of the educational psychologist, sense of belonging, identity, self-esteem, self-concept.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
Acerca de la Institución Educativa	9
Referencias Teóricas	10
Psicología Educativa.....	11
Función y finalidad de la Psicología Educativa.....	12
Ámbitos de Intervención y Abordaje	13
<i>El Psicólogo Educativo y su Quehacer en Las Trayectorias Educativas.....</i>	<i>15</i>
Adolescencia	16
<i>Desarrollo Psicosocial en la adolescencia.....</i>	<i>18</i>
<i>Identidad.....</i>	<i>21</i>
<i>Desarrollo de la Identidad en el Adolescente y la Influencia del</i> <i>Ámbito Educativo</i>	<i>22</i>
<i>Autoconcepto y Autoestima</i>	<i>23</i>
<i>Sentido de Pertenencia Escolar en los Adolescentes.....</i>	<i>25</i>
MATERIALES Y MÉTODOS	27
Primer Contacto con la Institución	28
Primera Etapa: Observación No Participante	28
Segunda Etapa: Taller	29
Primera Actividad: “El Espejo”	29

Segunda Actividad: “El Reloj”	30
Actividad Final	31
Materiales	32
RESULTADOS.....	33
Primer Contacto con la Institución	33
Primera Etapa: Observación No Participante	34
Segunda Etapa: Taller	37
Primera Actividad: “El Espejo”	39
Segunda Actividad: “El Reloj”	43
Actividad Final	46
DISCUSIÓN	48
Conclusiones Generales de las P.P.S	48
Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	56
Propuestas	57
REFERENCIAS.....	59
APÉNDICE.....	62
Apéndice A: Cuadro de Observación No participante	62
Apéndice B: Consignas del Taller.....	63
Actividad nro. 1: “El espejo”.	63
Actividad nro. 2: “El Reloj”	64

INTRODUCCIÓN

La realización de las prácticas profesionales supervisadas, es condición necesaria para acceder al título de Licenciatura en Psicología, carrera que se dicta en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Cuyo. El trabajo que a continuación se presenta, se realiza en el marco de tales prácticas dentro del área de la Psicología Educativa.

Las mismas fueron llevadas a cabo en una Institución educativa pública de gestión privada, ubicada en el departamento Capital de la Provincia de San Juan. Dentro del Equipo de Orientación Escolar, se trabajó en la planificación y desarrollo de intervenciones desde el rol del psicólogo educativo.

Es de importancia definir conceptos relevantes y que servirán de apoyo a la fundamentación del trabajo integrador final.

Comenzando con la adolescencia, etapa evolutiva definida por algunos autores como una construcción social que abarca el periodo de entre 11 y 20 años y que describe la transición de la infancia a la adultez e implica cambios físicos, cognoscitivos, sociales, culturales y económicos (Papalia y Martorell, 2015).

De estos cambios nos interesa, el relacionado al desarrollo social. Brea (2014) define al sentido de pertenencia como “un sentimiento de identificación de un individuo con un grupo o con un lugar determinado”. Los lazos afectivos que allí se producen generan en las personas actitudes positivas.

En la adolescencia, el sentido de pertenencia se vuelve un factor fundamental relacionado a la formación de la identidad, por lo tanto, influirá en el autoconcepto e igualmente en la autoestima.

Con respecto a estos conceptos, Erikson (1963, como se citó en Robles Martínez, 2008) explica que el ser humano debe atravesar una serie de etapas, que llama crisis. En la juventud (13 a 21 años aproximadamente) el adolescente cuestiona modelos de identificación infantiles además de preguntarse acerca de quién es, procesos que lo llevarán a formar su identidad.

Con mención al autoconcepto, según Delval (2008) son las representaciones que los sujetos construyen sobre sí mismo e incluye aspectos físicos, psicológicos, sociales además de los morales. El autoconcepto influye en la constitución de la autoestima que implica aspectos valorativos junto a los afectivos.

La escuela es un ámbito que influye en la autoestima en la que los adolescentes se enfrentan a evaluaciones sociales. Los éxitos, fracasos, capacidades y limitaciones van a determinar la formación de una autoestima positiva o negativa (González-Arratia, 2001). La autoestima, expresan los autores, es un conjunto de pensamientos y sentimientos sobre sí mismo e inculcados por los otros.

Un adolescente que tenga buena autoestima sentirá que es bueno, capaz, por añadidura, ese sentimiento influirá en sí mismo y en su actuar con los otros. Por otro lado, las personas con baja autoestima no se sentirán lo suficientemente buenas y capaces, lo que influirá en el sentimiento acerca de sí mismo. La forma en la que sentimos, influye en el comportamiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo establece como objetivo principal identificar como el sentido de pertenencia impacta en la autoestima de los estudiantes.

Se establece así, la aplicación de un taller destinado a 29 alumnos de 5to año del Colegio Secundario en cuestión, para trabajar las variables relevantes.

Se agradece en esta instancia, a la Universidad Católica de Cuyo, organismo facilitador del desarrollo de las prácticas, que permiten un acercamiento a la práctica real de la profesión.

A la institución educativa en todas sus áreas, especialmente a los miembros de Equipo de orientación escolar, responsables de una experiencia enriquecedora.

A la Especialista Rosana Salinas por el acompañamiento, guía y asesoramiento desde su rol como directora de las prácticas profesionales supervisadas del área educacional.

A la Especialista Analía Romero Diez por su tutoría académica y compromiso a lo largo del proceso de realización del Trabajo Integrador Final.

Acerca de la Institución Educativa

Las intervenciones que motivan la realización de este trabajo integrador se llevaron a cabo en una Institución pública de gestión privada con sede en el departamento Capital, Provincia de San Juan. Tiene una población estimada de 1000 alumnos entre Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

Por su ubicación en la zona céntrica y la distribución del transporte público, es posible la asistencia de alumnos de diferentes departamentos además de Capital, como Santa Lucía, Chimbass, Rawson, Rivadavia y Zonda.

Siguiendo a los valores humanos dominicanos y cristianos que caracterizan a la institución, ésta tiene entre sus objetivos proporcionar una educación cualificada junto a una formación integral. Es decir, que haga del estudio, no una mera acumulación de saberes sino un proceso de construcción responsable del conocimiento, que lleve al compromiso y al servicio, teniendo presente las

necesidades del joven alumno de acuerdo a la etapa del desarrollo evolutivo en que se encuentre.

Cada nivel cuenta con un Equipo de Orientación Escolar. Dos psicólogas y una psicopedagoga conforman el Equipo de trabajo del Nivel Secundario. Se trabaja de forma interdisciplinaria, en conjunto con todas las personas que forman el sistema escolar, alumnos, directivos, personal docente, familias incluyendo también el personal de maestranza.

Referencias Teóricas

En el apartado que sigue se realiza un recorrido teórico de los conceptos relevantes que fundamentan el presente trabajo que de manera integral une definiciones sociopsicológicas con la realidad concreta.

De manera general, es necesario hacer un repaso por el papel que desempeña el psicólogo educacional, su rol y funciones para adentrarnos en los conceptos que atañen a la etapa adolescente, destinatarios de las intervenciones en cuestión.

Se pretende conocer sobre el desarrollo social, del adolescente, quien enfrenta nuevos desafíos de carácter social, por lo tanto, se definen conceptos como identidad, relacionado intrínsecamente al de autoconcepto y autoestima a los cuales también se arriban.

El sentido de pertenencia es otra variable significativa que necesita ser definida a modo de comprender en profundidad los resultados de las intervenciones. En última instancia asociamos los conceptos a la realidad escolar.

Psicología Educativa

Teresita Archina (2013) expresa, sobre la Psicología Educativa, que es un campo disciplinar que se ocupa del estudio psicológico de los problemas que ocurren en la cotidianidad de la educación.

De ese campo, derivan teorías, principios, modelos, procedimientos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, así como métodos de investigación, análisis de estadísticas, mediciones y valoraciones, para el estudio de los procesos tanto afectivos como cognitivos de los alumnos, además de los procesos socio-culturales en los que se encuentra inserto el sistema educativo.

La autora agrega, que es una disciplina que estudia al sujeto que se encuentra en situación de aprendizaje. Ubica su interés por conocer lo que las personas piensan, sienten y hacen, tanto en el momento de aprender como de enseñar.

Otra definición coincide con lo antes expresado en tanto que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en contextos diferentes, ya sea culturales, institucionales o económicos agregando además que se extiende directa o indirectamente a personas de diferente sexo, edad, nacionalidad, discapacidad u otro (Arancibia, Herrera, Strasser, 2007, como se cita en Ossa, 2020).

Acercas de su objeto de estudio, podemos definirlo como los procesos de cambio comportamental que se presentan en las personas como resultado de su implicancia en actividades educativas (Coll et. al, 1990, como se cita en Baltar de Andrade, 2013).

Función y finalidad de la Psicología Educativa

La finalidad del psicólogo educativo es la de contribuir con su quehacer al desarrollo de personas, grupos e instituciones (Archina, 2013).

De ese trabajo derivan los diagnósticos, del alumno, aula, escuela incluyendo a la comunidad, los criterios para la resolución de conflictos psicológicos que suceden en la vida diaria escolar unido al planteamiento de ideas innovadoras con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La función y finalidad de la Psicología educativa no es solo reactiva sino principalmente de naturaleza proactiva. Su objetivo fundamental es la prevención. Es decir, se pone el acento en prevenir inconvenientes a modo de facilitar las trayectorias educativas de manera global, no únicamente limitada a un alumno con dificultades.

Otros autores hacen énfasis en este aspecto, diciendo que el rol que puede tomar el psicólogo educativo es preventivo e interdisciplinario, haciendo foco en una perspectiva de trabajo sistémica (Banz y Valenzuela, 2004, como se cita en Figueroa, Céspedes, Ossa, 2020).

En cuanto a los destinatarios del quehacer del psicólogo educativo, Archina (2013) expresa que son los alumnos, las familias, los docentes, la institución educativa junto a la comunidad. Todo ello realizado en el marco de la educación permanente: formal e informal.

Por su parte, Ossa (2015) plantea la importancia de un rol que es co-construido. Teniendo en cuenta las necesidades de la institución se establecen formas de trabajo con los estudiantes, docentes, directivos incluso con la comunidad, buscando las acciones de cambio. En este sentido, se trata de un enfoque puesto en el ser humano como agente de cambio en sí mismo.

En la misma línea Banz Liendo (2002, como se cita en Garcia Costa et.al, 2012) aporta que el psicólogo educacional no debiera ser requerido para solucionar problemas sino para ayudar a construir intervenciones aportando los conocimientos de la disciplina que le toca.

Así mismo, añade Ossa (2020) el rol del psicólogo educacional puede ser el de co-investigador participativo, que indague, cuestione, así como también transforme prácticas y fundamentos institucionales, tanto en procesos de enseñanza como de aprendizaje, haciendo uso de la metacognición.

Otras funciones pertinentes son las de investigar e intervenir en ámbitos que involucran el área de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollo humano, orientación educativa y educación para la diversidad (Archina 2013) que es de relevancia conocer, razón por la que ampliamos en el apartado siguiente.

Ámbitos de Intervención y Abordaje

Archina (2013) explica que, en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la psicología educacional se ocupa de estudiar y describir como es que las personas aprenden a la vez que se desarrollan.

Además, se encarga de los problemas a los que esas personas se enfrentan en casos de situaciones nuevas de aprendizaje, diseñando e implementando intervenciones para superar esas dificultades resultando todo ello en la optimización de la situación de aprendizaje.

Para esto, es necesario el reconocimiento de factores tanto internos como externos que influyen, como la inteligencia, motivación y autoestima de quien aprende, además de tener en cuenta el contexto en el cual se da.

En el ámbito de desarrollo humano, La Unesco (1996, como se cita en Archina 2013) sostiene que la educación para el desarrollo es la que permite que cada ser humano se responsabilice de su destino contribuyendo de ese modo, al desarrollo de la sociedad. Para el cumplimiento de ese objetivo, es necesario que la persona aprenda a conocer, a ser, a hacer y a convivir con los demás, es decir apoyado en la construcción de cuatro pilares que resultan fundamentales.

En esta construcción está implicado el trabajo del psicólogo educacional encargado de diseñar e implementar desde proyectos hasta programas inherentes a temáticas como autoconcepto, autoestima, habilidades sociales, mejoramiento en los vínculos interpersonales, toma de decisiones, resolución de conflictos, entre otras.

El ámbito referido a la orientación educativa, trata de un proceso de ayuda a las personas que lo requieren, para establecer un proyecto vital en el cual puedan establecer metas mediante la planificación en la que el profesional psicólogo, actúa como orientador.

Del ámbito de las necesidades educativas especiales y escuela inclusiva, podemos mencionar que el currículo debe ser flexible, con cierta apertura, adecuándose a las necesidades del sujeto, no al contrario. Se ajusta con la enseñanza a las necesidades, es decir, que no es el sujeto quien debe adaptarse a las exigencias que propone el sistema educativo.

Dentro de un equipo interdisciplinario, el psicólogo propone junto a otros profesionales, los modos de evaluación, apoyos, adecuaciones requeridas, actuación de los padres, programas de prevención y participación de otros espacios con los que se trabaje en red, entre otras tantas intervenciones posibles.

El Psicólogo Educativo y su Quehacer en Las Trayectorias Educativas

Greco (2015) explica que los psicólogos que se desempeñan en la escuela, suelen acompañar las trayectorias educativas de los alumnos, en situaciones en las que se presentan debilidades o dificultades.

Como mencionan Cornejo, C et. al (2013) podemos observar la importancia de estas intervenciones si se tiene en cuenta que las prácticas e interacciones que realizan tanto los grupos primarios como los secundarios de socialización, presentes en la trayectoria del sujeto, son capaces de moldear desde la estructura hasta características de los adolescentes.

Sobre lo anterior, Nicastro y Greco (2009, como se cita en Greco, 2015) expresan que las intervenciones son pensadas como un modo de fortalecer el andamiaje de los sujetos en su tarea de aprender o enseñar, tanto en la escuela como en el círculo familiar.

En términos de los autores antes mencionados, existen ocasiones en que la convivencia escolar se interrumpe por el desencuentro entre pares o con docentes, que dan paso a modos violentos de relación. En ese caso, los equipos de orientación escolar crean condiciones que generen un nuevo vínculo, mediante estrategias didácticas, teniendo en cuenta las necesidades de los sujetos.

Con respecto a las formas de acompañamiento que mayormente nos interesa, es el que se encuentra relacionado con generar pertenencia a las escuelas. Es decir, la creación de intervenciones que le den sentido al hecho de permanecer en la escuela, es una forma de apoyo a la trayectoria escolar.

Por otro lado, uno de los ejes que debe tenerse en cuenta, tiene que ver no sólo con trabajar en lo que incide negativamente en las trayectorias, sino con visibilizar las potencialidades de los estudiantes (Greco, 2015).

El mismo autor, menciona que el trabajo de la psicología educacional puede transformar las trayectorias educativas colocando su mirada en las condiciones institucionales, para intervenir de modo que los estudiantes y docentes experimenten vivencias subjetivantes, tan potentes que provoquen cambios.

Sin embargo, Greco (2015) aclara que no pueden generarse cambios en las trayectorias educativas, sin que se tengan en cuenta las trayectorias vitales que atraviesan a los sujetos.

Adolescencia

La definición de adolescencia según diversos autores, es una construcción social, por lo tanto, se define de distintas maneras según el enfoque.

Suele ser siempre objeto de análisis e investigaciones que interesan a la sociología, psicología, biología del desarrollo, historia, entre otras (Marchesi et. al. 1992, como se cita en Lozano Vicente, 2014).

El mismo autor, agrega, que la adolescencia se define por una negación doble, es decir, no se es niño ni adulto, sino que se trata de una etapa intermedia entre estos estadios vitales.

Fize (2001) añade que es una noción ambigua que puede confundirse con pubertad o juventud, sin embargo, la adolescencia es un fenómeno más complejo de carácter biológico, mental, pero sobre todo sociocultural. La pubertad, en cambio, sería para este autor, el componente biológico de la adolescencia.

Así, mientras que la adolescencia es un concepto reciente, la pubertad es un concepto universal.

Por su parte, Gaete (2015) afirma que la adolescencia es una etapa en la que ocurren cambios rápidos, de gran magnitud, teniendo en cuenta que es un proceso que lleva a la persona a hacerse biológica, psicológica y socialmente madura. De esta manera, en forma potencial será capaz de vivir independientemente.

Las tareas de desarrollo que involucran este periodo son la búsqueda del adolescente hacia la consolidación de la identidad junto al logro de la autonomía.

Siguiendo la definición de la Organización Mundial de la Salud, la adolescencia es un periodo de transición compleja, que se da entre los 10 a los 19 años. El sujeto transita la infancia hacia el estado de adultez por medio de cambios físicos, psicológicos, biológicos, intelectuales y sociales.

La Organización Mundial de la Salud, a diferencia de otros autores la clasifica en adolescencia temprana (10 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años).

Desde una visión psicoanalítica sobre la adolescencia, Rice (2000) menciona los aportes de Freud (1953), en la que describe a la adolescencia como un periodo de excitación sexual, ansiedad y perturbación de la personalidad en la que una parte importante del proceso de maduración del adolescente es la pérdida de los lazos emocionales infantiles de los padres.

Anna Freud (1946,1958, como se cita en Rice 2000) quien trabaja más profundamente sobre el proceso de desarrollo adolescente, la caracteriza como un periodo de conflicto interno, de desequilibrio psíquico y conducta errática.

Siguiendo con Rice, Erik Erikson es uno de los autores más influyentes en el desarrollo de la adolescencia desde la visión psicosocial. Erikson es quien describe ocho etapas por las que debe atravesar el desarrollo humano en la que debe superarse una tarea psicosocial. Éste explica que si se superan con éxito se produce desarrollo, si no el yo resulta dañado incorporándose una cualidad negativa en el sujeto.

En lo que respecta al periodo que describimos, la etapa tiene que ver con la llamada identidad frente a confusión. Como habíamos anticipado, la tarea principal de la persona que se encuentra transitando la adolescencia es la de la formación de la identidad (Erikson, 1959, como se cita en Rice, 2000).

El autor mencionado anteriormente, caracteriza a la adolescencia como una crisis normativa, en la que el individuo debe esforzarse por establecer un sentido de identidad personal. Para eso es necesario que los adolescentes evalúen sus recursos y responsabilidades para aprender a utilizarlas con el objetivo de poder contestarse a la pregunta ¿Quién soy? ¿Quién quiero llegar a ser?

Como esta última definición de adolescencia está relacionado con la identidad, lo retomaremos más adelante.

Desarrollo Psicosocial en la Adolescencia

Gaete (2015) explica la importancia de conocer sobre el desarrollo psicosocial en la adolescencia si queremos trabajar con ellos. Remarca que la tarea principal de este periodo es la que menciona Erikson (1959, como se cita en Gaete, 2015) definida por la búsqueda de la identidad, una cuestión que lo hará diferente de su familia y pares.

El logro de esta identidad involucra la aceptación del propio cuerpo, la personalidad, la identidad sexual, vocacional e ideología de vida con la inclusión de valores propios (Gaete 2015). Este término es ampliado en los apartados siguientes.

Siguiendo con el mismo autor, éste expresa que otra tarea es la que tiene que ver con el logro de la autonomía, es decir llegar a ser tanto emocional como económicamente independiente de los padres. El adolescente pasa más tiempo con sus pares, paralelamente al establecimiento de lazos más profundos de amistad o pareja. En tanto que, para lograr autonomía financiera, deberá adquirir destrezas tanto vocacionales como laborales.

La adolescencia también se caracteriza por el desarrollo de la competencia emocional y social. Esto serían la capacidad de regular las emociones sumado a la habilidad para manejarse asertivamente con los otros. Los pares son los que proveen del contexto para practicar el desarrollo de estas destrezas (Hornberger 2006, como se cita en Gaete,2015).

Piaget (1996, como se cita en Gaete, 2015) describe desde el enfoque constructivo cognitivista, que se avanza desde el pensamiento operatorio concreto hacia el operatorio formal.

El adolescente piensa ahora, no solo en concreto sino de manera abstracta, es decir, puede pensar cosas e imaginarlas sin haberlas experimentado. Esto lo introduce en un modo de pensamiento avanzado hacia el razonamiento. Se observa expresado en la resolución de conflictos, en la adopción de críticas sociales, posturas ideológicas, entre otras (Piaget, 1996, como se cita en Gaete, 2015)

En cuanto a clasificaciones, dividimos a la adolescencia en etapas diferentes para explicar de la mejor manera algunos de los fenómenos que ocurren en cada una.

Debido a que no hay uniformidad en las clasificaciones, se toma en consideración la que refiere a adolescencia temprana, media y tardía (Gaete, 2015).

La adolescencia temprana (desde los 10 a los 13-14 años) está marcada por la existencia de la llamada “audiencia imaginaria” y la “fábula personal” Elkind (1988, como se cita en Gaete, 2015).

El autor citado anteriormente, explica brevemente que la fábula personal y la audiencia imaginaria son dos fenómenos, que forman parte del egocentrismo adolescente.

Elkind (1988, como se cita en Gaete, 2015) explica que la audiencia imaginaria refiere al momento en el que el joven se encuentra centrado en su propia conducta y en cambios corporales que inciden en la apariencia física. Ve a los demás como preocupado por las mismas cosas, con la misma valoración que la de él, es decir se ha creado una audiencia a la cual reacciona.

En tanto, la fábula personal refiere a la creencia de que se es un ser único, eso implica pensamientos, sentimientos o experiencias especiales, que los demás no pueden entender.

Según Elkind (1988, como se cita en Gaete, 2015) otros fenómenos psíquicos que pueden nombrarse son la labilidad emocional, la magnificación de las situaciones personales, falta de control de impulsos gratificación inmediata, privacidad, entre otros.

Además, aumenta el deseo de independencia a la vez que disminuye el interés por las actividades de tipo familiar.

Sanders (2013) manifiesta que, en la adolescencia media, dada entre los 13-14 años hasta los 16-17, se hace énfasis en el distanciamiento afectivo de la familia para trasladarse al grupo de pares. En esta etapa la influencia de los pares es más poderosa que en todas las demás ya que se encuentra en la búsqueda de su identidad, por lo cual adopta vestimenta, actitudes, códigos hasta valores que provienen de sus coetáneos.

Para Radzik (2008) desde los 16-17 años en adelante el adolescente se encuentra en la adolescencia tardía, por lo tanto, ya se encuentra en condiciones de afianzar la integración de su identidad. Esto será exitoso o no, teniendo en cuenta la presencia de una familia unido a un grupo de pares que hayan actuado ya sea como apoyo positivo o negativo en el desarrollo adolescente.

Identidad

Erikson (1959) expresa que la identidad es un proceso prolongado y complejo de autodefinición. Cabe destacar que, aunque es un proceso que dura toda la vida, cobra especial relevancia en el periodo adolescente, en el que se diferencia de sus padres a la vez que se acerca a sus pares.

De esta forma establece una continuidad entre su pasado, presente y futuro. Así puede organizar una estructura e integrar sus conductas en las diferentes áreas en las que se encuentra inserto (Erikson 1959, como se cita en Papalia, D. y otros, 2012).

Representa un proceso de observación, continuo de la mismidad de la propia existencia, tanto en tiempo como en espacio sumado a la percepción de que los otros también lo reconocen (Erikson, 1968, como se cita en Tesouro Cid et al. 2013).

Los cambios físicos como hormonales que se producen una vez iniciada la adolescencia con el ingreso a la pubertad, provocan cambios a nivel psicosocial social, que los sitúa en la búsqueda de la propia identidad junto a una reconstrucción permanente de ésta (Palacios, 1993, Weissmann, 2012 como se cita en Tesouro Cid et al. 2013).

Desarrollo de la Identidad en el Adolescente y la Influencia del Ámbito Educativo

Reyes Juárez (2009, como se cita en Chala Bernal y Matoma Fetiva, 2013) menciona la importancia que tiene la escuela en los adolescentes, ya que es un espacio en donde pasan gran parte de su tiempo, en la que todas las adolescencias conviven con otros, los que les da la posibilidad de generar prácticas socioculturales divergentes, construyéndose como jóvenes.

Así mismo, agrega que, en la escuela, la identidad de los estudiantes adolescentes, se construye a la vez que se recompone constantemente debido a las múltiples interacciones sociales que se dan entre los grupos.

Chala Bernal y Matoma Fetiva (2013) resaltan la vulnerabilidad de esta etapa de la vida de la que hablamos, en la que es necesaria la orientación educativa, es decir que remarca la importancia de contribuir al desarrollo de herramientas que le guíen en el camino hacia el descubrimiento de su existencia en el camino a su contestación a la pregunta de quién es.

Delval (2008) por su parte, expresa que la identidad es el resultado de distintos aspectos del yo, incluido el autoconcepto, noción que ampliamos en los siguientes párrafos.

Autoconcepto y Autoestima

Si hablamos de la identidad, debemos mencionar el autoconcepto, que son las representaciones que la persona construye sobre sí mismo e incluye aspectos físicos, psicológicos, sociales y morales. Es un aspecto complejo, resultado de las propias aspiraciones unido al de la imagen que los demás le devuelven sobre sí (Delval 2008).

Siguiendo con el autor antes mencionado, a veces el autoconcepto suele no ser exacto por lo que puede llegar a tener deformaciones. Los adolescentes quieren destacar en todos o algún ámbito por lo cual esas aspiraciones pueden oscilar entre sentirse excepcional o por debajo de los demás en comparaciones. Toma gran sentido aquí la “audiencia imaginaria” que los hace sentirse escrutado por los otros.

Núñez y González (1994, como se cita en Luna y Molero, 2013) expresaron sobre el autoconcepto, que es el resultado de las autopercepciones que el individuo acumula de las experiencias vividas. En los adolescentes el desarrollo de las relaciones interpersonales influye en las autopercepciones, por lo tanto, en el autoconcepto.

En términos del autor antes mencionado, la importancia de este aspecto yoico es que, si el adolescente se describe con juicios de valor satisfactorios, el autoconcepto global será positivo. Al contrario, si se describe en términos negativos, el autoconcepto tendrá esa valoración (Harter 1986, como se cita en Luna & Molero, 2013). Estas valoraciones influyen tanto en sus modos de pensar, sentir como de actuar, valorarse consigo mismo junto a la valoración con los demás.

Vera & Zebadúa (2002, como se cita en Luna & Molero, 2013) adicionan a lo anteriormente mencionado, que el desarrollo del autoconcepto, se trata de una necesidad básica para la vida sana inherente a la autorrealización, relacionado a un bienestar en general, lo que remarca la importancia de la formación de este aspecto en los adolescentes,

Por su parte, Luna & Molero (2013) afirman que, desarrollando un autoconcepto positivo en los adolescentes, puede conseguirse un buen ajuste psicosocial, que pueden evitar problemas futuros tanto en las áreas psicológicas como también en las psicopedagógicas.

Siguiendo a los mismos autores, el autoconcepto y la autoestima son dos componentes de la percepción de sí mismo, sin embargo, semánticamente son distintos.

El autoconcepto se encuentra ligado a los componentes de tipo cognitivo (pensamientos) relacionado a la idea sobre sí mismo.

La autoestima en cambio, se encuentra unida a los componentes afectivos o evaluativos, es decir a los sentimientos, definidos por el amor, aprecio o estima que se siente por uno mismo (Watkin y Dhawan, 1989 como se cita en Luna y Molero, 2013).

Berk (2008, como se cita en Luna y Molero, 2013) menciona que la autoestima es la valoración que se hace sobre el autoconcepto.

Si la valoración es positiva, se siente competente para las responsabilidades vitales, es decir tiene una autoestima alta.

En cambio, cuando la valoración es negativa, ésta será causa de un autodesprecio unido al autorrechazo, un sentimiento de incapacidad para resolver cuestiones de la vida exitosamente, con una autoestima baja (González, 1999 como se cita en Luna y Molero, 2013).

Sentido de Pertenencia Escolar en los Adolescentes

Maslow (1970, como se cita en Quaresma y Zamorano, 2016) indica que el sentido de pertenencia es una necesidad de carácter fundamental en el ser humano, luego de las necesidades fisiológicas y de seguridad, que él jerarquiza en la pirámide de necesidades.

Por su parte Goodenow (1993, como se cita en Fernandez Menor, 2023) expresa que el sentido de pertenencia en los estudiantes se entiende como el grado en que se sienten aceptados, respetados, incluidos además de apoyados por otros en la institución educativa. Premisa importante, teniendo en cuenta que en esta etapa cobra valor la angustia por el autodescubrimiento, que incluye el alejamiento de los padres hacia otras personas fuera del ámbito familiar.

En una investigación acerca de cómo influye de manera positiva el sentido de pertenencia escolar en los individuos, Quaresma y Zamorano (2016) mencionan que la red de afectos que se producen en el ámbito escolar es determinante en la construcción del sentido de pertenencia de los alumnos.

Por su parte, Quaresma (2014) le otorga relevancia al establecimiento de un clima escolar afectivo adicionado a las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa. Así se nutre una noción de que se pertenece a un lugar donde se es aceptado y valorado.

El sentido de pertenencia en el ámbito escolar resulta de carácter relevante debido a que son comunidades en las que los alumnos pasan gran parte de su vida, en donde se perfilan características que tienen que ver con el ámbito personal, social como profesional futuro (Quaresma, 2014).

Cuando el estudiante siente que forma parte de algo, despliega ciertas acciones diferentes a cuando no se siente de esa manera, en cambio si el vínculo es fortalecido, tanto la satisfacción como el compromiso aumentan, disminuyendo las probabilidades de abandono, fracaso escolar o dificultades en la convivencia (Carrasco y Luzon 2019, como se cita en Fernández Menor, 2023).

Cabe destacar a la pertenencia escolar como un factor de protección en los adolescentes ante problemáticas referidas a la salud física, psicológica, conductas agresivas, ausentismo, entre otras (Resnick et al. 1997, como se cita en Fernández Menor,2023).

MATERIALES Y MÉTODOS

La práctica profesional supervisada fue realizada con modalidad presencial en un colegio secundario de gestión privada, ubicada en el centro de la capital sanjuanina.

La muestra seleccionada fueron hombres y mujeres, alumnos de 5to año, de entre 15 y 16 años de edad. Los mismos accedieron a trabajar de manera voluntaria.

La elección de la muestra radica en la necesidad de otorgar herramientas para el desarrollo de la introspección junto a la expresión de aspectos positivos tanto individuales como grupales, inherentes a las variables seleccionadas, que fundamentan el presente trabajo.

El proceso contó con una primera observación no participante junto a una posterior planificación de las actividades. Consecutivamente se llevó a cabo un único taller dentro del aula.

El taller tenía una duración aproximada de 50 minutos, con el desarrollo de actividades de modalidad de trabajo individual y grupal, a través de la expresión oral-escrita.

Cada actividad programada trabajó las variables de sentido de pertenencia, autoestima y autoconcepto.

Con una aproximación inicial a la actividad, se incentivó a la participación de todos los integrantes que participaron de la intervención, a través del debate grupal u opiniones personales.

Primer Contacto con la Institución

Luego de realizarse un recorrido guiado por las instalaciones de la institución, se llevó a cabo el primer encuentro con los integrantes del equipo de orientación escolar adjunto a una presentación formal ante las autoridades, personal docente, maestranza y alumnos. En esa reunión se propuso como primera etapa la realización de la técnica de observación no participante. Ésta se llevaría a cabo dentro de un curso seleccionado, además de los recreos con el objetivo de recaudar información relativa a los estudiantes y el entorno escolar.

Con los resultados que arrojó esta técnica junto a las recomendaciones del equipo de orientación escolar, pudo planificarse una actividad que fuera de utilidad para el desarrollo funcional del grupo, desde la posición de psicólogos educacionales.

La observación no participante se llevó a cabo a lo largo de catorce días, los días lunes y jueves, durante el transcurso de dos módulos escolares (el primero y el último) incluyendo el segundo recreo de la mañana.

Posteriormente se realizó la programación del taller dando lugar a la última instancia donde fue llevada a cabo tal intervención con los alumnos.

Primera Etapa: Observación No Participante

En el primer acercamiento con los alumnos se realizó la presentación formal, haciéndoles saber que se los iba a acompañar durante algunos días con el objetivo de recaudar información sobre el grupo, para luego realizar con ellos una actividad.

En el tiempo destinado, se procedió a la siguiente recolección de datos de índole cualitativa y cualitativa.

- Edad de la muestra

- Distribución en el aula
- Modos de comunicación
- Nivel atencional y participativo
- Uso del espacio
- Clima áulico
- Datos de Relevancia.

Se decide la observación de estas variables teniendo en cuenta las sugerencias por parte de los profesionales del equipo interdisciplinario.

Segunda Etapa: Taller

Se planificó un taller presencial de un solo encuentro, conformado por tres actividades para trabajar la problemática planteada, con un tiempo estimado de 50 minutos y de participación voluntaria. A continuación, se detallan las mismas:

Primera Actividad: “El Espejo”

Se plantea trabajar dentro del aula con un tiempo estimado de duración 15 a 20 minutos.

El objetivo principal de esta actividad fue identificar aspectos relacionados a la identidad y el autoconcepto de los participantes.

En primer lugar, se explicó la consigna de trabajo, mientras que se les indicó el armado de grupos de cuatro personas, elegidas de forma azarosa por la tallerista. Incluía la modalidad de trabajo de manera escrita y oral.

Llamada “El espejo” la tarea requería del uso de una hoja A4 y una lapicera. Consistía en doblar la hoja en dos partes de modo que queden cuatro cuadrantes.

Se les explica que en el primer cuadrante cada uno debía escribir su propio nombre con cinco cualidades o aspectos propios de validación positiva, una vez terminada la lista debían doblar el papel, dárselo al compañero para que enumerara cinco cualidades sobre ese compañero, procurando no ver lo escrito anteriormente, así hasta completar los cuatro cuadrantes.

Cada compañero del grupo debía quedar con su papel en la que debían estar cinco cualidades en los cuatro cuadrantes, escrito por los otros tres compañeros restantes. Al abrirlo debían abrir el papel y leer, para luego unir las características que se repetían a fines de compararlo con lo que habían escrito sobre sí mismos.

Mientras se realizaba la actividad, la tallerista recorría el aula, hablando con los integrantes de los grupos a modo de revisar la evolución favorable de la actividad a la vez que se aclaraban dudas sobre la consigna en caso de que la hubiese.

Al finalizar, de forma general se preguntaba sobre aspectos que les habían llamado la atención reflexionando sobre la facilidad o dificultad de la actividad.

Segunda Actividad: “El Reloj”

En esta actividad el objetivo principal fue fortalecer el sentido de pertenencia en el aula. La misma, involucró la participación de todos los jóvenes, quienes debían trabajar de pie.

Se les pide mover los bancos hacia los costados del aula para poder trabajar en el medio de la misma a modo de obtener la mayor cantidad de espacio posible.

La primera consigna consistió en que se enumeraran en “uno” y “dos” para definir dos grupos para que se posicionaron en dos círculos. Uno miraba hacia adentro

mientras que el otro observaba hacia afuera, de esta forma los alumnos quedaron enfrentados.

La idea central de la actividad, consistió en generar una comunicación de tipo básica formal con el compañero que se tenía en frente refiriendo a temas como el estado de ánimo, actividades escolares hasta cuestiones personales si así lo quisieran.

Una vez pasado el tiempo definido por el coordinador del taller (un minuto) los integrantes del círculo exterior debían girar un lugar hacia la derecha, a modo de quedar enfrentados con un nuevo compañero, mientras que aquellos que se ubicaban en el círculo interior quedarían inmóviles. De esta forma, la tallerista anunciaba el contador desde cero e iniciaban una charla nuevamente.

Así se continuó hasta completar las interacciones con cada compañero del círculo interno.

Se definieron entre 15-20 minutos para la realización satisfactoria de esta tarea.

Luego de realizada la tarea, se hicieron preguntas generales sobre la experiencia vivida.

A modo de cierre de la segunda actividad, se planteó la parte final que implicaba una puesta en común sobre la experiencia con las tareas anteriores.

Actividad Final

Al finalizar la actividad, se les pidió sentarse cómodamente donde quisieran y se los invitó a participar expresándose de manera voluntaria.

Los alumnos debían reflexionar de forma oral sobre la vivencia de las actividades desarrolladas denominadas como “El espejo” y “El reloj”.

Se les solicita levantar la mano para pedir su turno de hablar, podían comentar sobre facilidades o dificultades en la realización de las tareas.

También, se les sugiere compartir verbalmente sentimientos y emociones, comodidad e incomodidad frente a los compañeros

Para, de esta forma, opinar si las actividades les habían parecido dinámicas o no y reflexionar sobre en qué les pareció que las actividades pudieron beneficiarlos o hacerlos pensar.

Materiales

- Pizarra y marcadores
- Consignas del taller impresas
- Hojas A4
- Lapicera o lápiz

RESULTADOS

En el capítulo anterior se detallan las actividades del taller diseñado y planificado para trabajar las variables de autoestima y sentido de pertenencia en un aula de un colegio secundario de San Juan.

Enmarcada dentro de las prácticas profesionales supervisadas del área de la psicología educacional, luego de un reconocimiento de la institución y el periodo de observación no participante, se decide la planificación de un taller único para los alumnos de 5to año del colegio secundario.

El objetivo general fue reconocer como el sentido de pertenencia escolar impactaba en la autoestima de los estudiantes de 5to año de un colegio secundario.

En relación con los objetivos específicos, el primero consistió en identificar los aspectos vinculados a la identidad y el autoconcepto de los integrantes del grupo, mientras que el segundo se centró en fortalecer el sentido de pertenencia en el aula.

Es necesario exponer en este capítulo los resultados obtenidos del proceso realizado.

Se detalla a continuación, un análisis pormenorizado de las actividades llevadas a cabo. Incluye las valoraciones de la observación no participante además de las del taller, incluyendo datos recabados provenientes de breves reuniones con el personal docente y psicóloga del equipo de orientación escolar.

Primer Contacto con la Institución

El primer acercamiento, permitió reconocer la forma de trabajo del equipo de orientación escolar.

Las labores se llevan a cabo de manera interdisciplinaria, entre una Licenciada en Psicopedagogía y dos Licenciados en Psicología, quienes se encuentran a cargo del turno mañana. Para el turno tarde la disposición de profesionales está integrada por otros. Los dos equipos trabajan con una nómina de aproximadamente mil alumnos, adolescentes de entre 12 y 17 años.

La transversalidad también incluye al personal docente (autoridades, profesores, docentes de apoyo escolar y preceptores) con quienes se tienen entrevistas formales e informales de manera constante.

En un encuentro con el personal del equipo de orientación escolar, se recomienda un abordaje que puede resultar objeto de trabajo: alumnos de 5to Año de aproximadamente 29 alumnos, hombres y mujeres con edades de 15 a 16 años.

Con este objeto de trabajo definido, se define el inicio de la observación no participante y la posterior planificación e intervención.

Primera Etapa: Observación No Participante

En el periodo destinado a la observación no participante tanto en el aula como en los recreos, se recabaron los siguientes datos:

- Edad de la muestra: los alumnos son hombres y mujeres, con un rango etario de entre 15 y 16 años.
- Distribución en el aula: Teniendo en cuenta que los bancos son aptos para dos personas, el aula tiene tres filas de cuatro o cinco bancos aproximadamente. Se encuentran distribuidos en pequeños grupos de entre dos, cuatro y seis personas. A su vez es notable la distancia relacional que hay entre las filas. Los estudiantes suelen sentarse en el mismo lugar y con el mismo compañero todo el año. Mayormente hay presencia de variados grupos

del mismo género, en una cantidad menor se encuentran grupos formados por integrantes femeninos y masculinos.

- Modos de comunicación: el respeto hacia el docente es variable. Algunos profesores resultan estrictos, se dictan clases caracterizadas por el respeto, en la que los alumnos hacen silencio mientras el docente explica contenidos. Otros, transmiten confianza en la clase, en la que se les permite hablar en voz baja o salir al baño. Entre ellos suelen gritarse para realizar comentarios, situación en la que los docentes les piden que bajen la voz. Las conversaciones en ratos libres se dan dentro de los grupos conformados. Con la preceptora a cargo, las mujeres del curso tienen una relación más cercana que los hombres, de modo que hablan de forma más frecuente.

- Nivel atencional y participativo: hacen silencio para escuchar si se les pide. En cuanto a las interrupciones, son escasas si el tema del que se les habla les interesa. Ante preguntas realizadas por los docentes, suelen no contestar voluntariamente por lo que se recurre a la señalización de algunos alumnos. Luego suelen contestar voluntariamente. No utilizan celulares en clase a menos que se les pida para completar una tarea. Hay alumnos más participativos que otros. Algunos alumnos presentan nula participación voluntaria

- Uso del espacio: Al comienzo de la jornada escolar los bancos se encuentran ordenados. Luego del primer recreo, comienzan a mover los bancos del medio hacia atrás. Las filas que dan a las paredes se disponen juntas, sin espacios disponibles, a modo de cercanía de los integrantes de los grupos. El espacio entre resulta amplio. Los profesores suelen pedirle orden, prolijidad junto a limpieza general para tener el curso en condiciones de dar

clases. Los chicos colaboran limpiando sus bancos a la vez que recogen papeles del suelo ubicándolos en la basura

- **Clima áulico:** En el primero modulo suelen hacer uso del silencio, sin embargo, cerca del horario de salida se escuchan más conversaciones entre los alumnos, se los nota ansiosos y más dispersos que, en las primeras horas de clase. Comienzan a guardar sus cosas, anticipándose a la salida.

Las conversaciones se llevan a cabo dentro de los grupos que están preestablecidos, haciendo caso omiso a lo que sucede alrededor. Se escuchan risas, gritos. Es relevante la observación del contacto físico recurrente como los abrazos, recostarse en el hombro de sus compañeros, tomarse de las manos, caricias en el pelo, etc. En los ratos libres de clases, mientras la mayoría tiene conversaciones alzando la voz, algunos compañeros realizan actividades en solitario, escribiendo, leyendo o realizando alguna manualidad (como recortar u organizar carpetas). Hay presencia de discusiones no relevantes entre alumnos en voz alta, que terminan siendo disipadas por el docente rápidamente. En cuanto a las burlas, son recurrentes, dichas en forma de “chistes”, a través de apodos. Ante éstos, la mayoría de la clase se ríe, mientras que de manera mínima no lo hacen.

- **Datos de relevancia:** los chicos se encuentran cursando el final del segundo semestre, previo a las vacaciones de verano. Comentan que se sienten cansados y estresados por las evaluaciones finales. Esto, según datos del gabinete, en adición al de los preceptores, repercute en el comportamiento.

- Las clases de educación física, se realizan en contraturno, dos veces a la semana, fuera del establecimiento escolar, por lo cual deben movilizarse del Colegio hasta el establecimiento. Esta situación, según los

chicos, les genera cansancio, debido tanto a las altas temperaturas como a la cantidad de horas fuera de casa. Por otro lado, uno de los alumnos tiene seguimiento por el equipo de orientación e interdisciplinariamente se tienen conversaciones regulares con la psicóloga que lo atiende de manera particular, a la vez que se realizan entrevistas escolares con el alumno. El alumno tiende a sentarse de manera aislada, no saluda a sus compañeros al ingresar al aula, permanece en el curso durante el recreo y muestra una escasa participación en las actividades de clase

Segunda Etapa: Taller

Para la planificación de actividades, se tuvieron en cuenta variables contextuales como la disponibilidad horaria escolar.

Los estudiantes disponían de un limitado número de horas libres debido a que se encontraban en periodo de exámenes integrativos. Por su parte, los docentes debían completar el contenido curricular correspondiente al segundo semestre, lo que hacía inviable la posibilidad de que los profesores pudieran ceder su horario de clases para llevar a cabo la intervención. En este contexto, se hizo necesaria la adaptación y flexibilidad de los facilitadores del taller respecto al tiempo-espacio disponibles.

También se tomó en consideración la edad de los alumnos, quienes tienen particularidades tanto generales como individuales propias del rango etario con el que se trabaja, dado que se encuentran atravesando la adolescencia media-tardía.

Para la implementación de la intervención, se destinó un tiempo total de 50 minutos aproximadamente, disponibles a mitad de la mañana. Constó de dos actividades, a las que se añadieron una introducción y un cierre.

El nombre del taller se define como “Conociéndome - Conociéndonos” destinado a los alumnos de 5to Año.

En la introducción, se saludó a los alumnos a la vez que se pidió silencio para realizar la explicación de la actividad. De esa manera se realizó una presentación breve ante los alumnos sobre la temática general a trabajar en el taller.

Se utilizó la pizarra en la que se escribieron las consignas a realizar en las actividades, consecutivamente a una explicación concisa por parte del tallerista a cargo. Se les avisa que no es indispensable transcribir las consignas en sus cuadernos.

Al inicio hubo presencia de ruidos provenientes de conversaciones, movimientos de bancos, en adición a la falta de atención, por lo cual se les avisó que la actividad a realizar era de carácter voluntario.

A los que decidieron quedarse, se les pidió compromiso con las tareas a realizar, respeto por todos los presentes y silencio cada vez que fuera necesario.

Se les da un momento para decidir y de forma favorable, todos los alumnos decidieron quedarse para participar del taller.

Los estudiantes que se encontraban ubicados en las primeras filas frente al pizarrón mostraban una mayor disposición para participar en las actividades, prestando atención y observando a los facilitadores del taller. En contraste, los alumnos situados en la parte posterior requerían un nuevo recordatorio de silencio, dado que se percibían ruidos generados por sus conversaciones.

Recibieron las consignas de forma atenta con las cuales se predispusieron a trabajar.

Las preguntas iniciales a los talleristas fueron:

- ¿Profe, que necesitamos para empezar?
- ¿En dónde escribimos?
- ¿La lapicera puede ser de cualquier color?
- ¿Escribo las consignas en el cuaderno?
- ¿Podemos armar los grupos nosotros mismos?
- ¿Es necesario entregar la actividad a usted luego?
- ¿Esto tiene nota de concepto?

Las respuestas a las preguntas iniciales fueron expresadas en voz alta para que todo el curso disipara las mismas dudas, con el objetivo de no repetirlas, ya que eso ocasionaría una pérdida considerable de tiempo de trabajo.

Primera Actividad: “El Espejo”

Elegidos al azar por la tallerista, se conformaron grupos de cuatro personas. Un compañero exclamó si era posible formar un grupo de cinco integrantes. Ante la negativa del tallerista se les pidió exclusivamente el armado de grupos de cuatro personas como máximo, para garantizar que la actividad no se alargue en el tiempo, de modo que puedan completarla satisfactoriamente. Algunos compañeros se quejaron por la disposición, mientras se ubicaban juntos en bancos. Otro compañero consultó si podían armar grupos de tres, indicándoles que debían ser cuatro a menos que faltaran integrantes para completar el grupo.

Se les pidió sacar una hoja A4 cualquiera sumado a una lapicera de cualquier color para realizar la actividad.

Se dibujó en el pizarrón el diagrama que debían replicar en las hojas, mientras que se les mostraba el ejemplo físico de como debían doblarlo.

Con los grupos armados y ubicados, esta actividad requería escribir cinco cualidades positivas de uno mismo unido a cinco características de los tres compañeros restantes que conformaban el grupo.

El tallerista dio el aviso de que disponían de 10 minutos para responder el cuadro e incitó a los alumnos a comenzar a trabajar. Mientras transcurría el tiempo, el tallerista comenzó con el recorrido por todos los bancos para aclarar dudas, conversar con los alumnos y verificar la evolución.

En el transcurso de la actividad a algunos compañeros manifestaron la dificultad de encontrar cualidades positivas propias. Expresaron en voz alta que encontraban fácilmente las negativas, por lo tanto, en ese caso, se les pidió sustituirla por una positiva.

En otros casos, les resultó difícil descubrir cualidades positivas de los compañeros, según ellos por “no conocerlos tanto”, en ese caso se les sugirió que pensarán acerca de la forma de ser del compañero en el curso o fuera de él, que reflexionaran sobre cómo se relacionaba con los compañeros o docentes o pensarán en actitudes o comportamientos relevantes. De esa forma, podrían descubrir elementos personales del otro en cuestión.

A mitad de la actividad, se aclaró en voz alta para todo el curso, que las cualidades debían ser elaboradas, evitando adjetivos como “bueno” o “chistoso” que resultaban ser demasiado generales. Se pide este cambio debido a que muchos grupos habían escrito estas cualidades. Tenían permitido escribir adjetivos en frases

o ejemplos de actitudes o comportamientos, que ayuden a visualizar puntualmente las cualidades.

Luego de haber completado todos los aspectos positivos, tanto propias como de los compañeros, se les pidió que abrieran el papel para unir con una flecha aquellas características personales que se repetían en los cuadros. También se les pide marcar aspectos que les hubiesen generado sorpresa o intriga para conversarla con el compañero posteriormente.

Se les comunica a continuación que conversaran en el grupo cinco minutos, sobre los resultados de la actividad, a modo de que indaguen sobre lo que les interesaba saber.

A continuación. el tallerista preguntó alzando la voz, sobre que les había parecido la tarea. Un compañero exclama ¡fue más difícil de lo que pensé que sería!” mientras que los demás asentían con la cabeza.

Algunos comentaron que les resultó dificultoso encontrar cualidades propias, pero que les sorprendió gratamente que los compañeros hayan encontrado características propias, que ellos no habían tenido nunca en cuenta, por lo cual era una novedad para ellos.

Una compañera comentó que no había llegado a completar las cinco cualidades propias, por lo cual le pedimos a todo el curso que colaborara agregando las dos faltantes. Los compañeros exclamaron rápidamente adjetivos positivos para con ella, mientras que ella sonreía tímidamente completando su cuadro. Se eligieron las dos más repetidas.

Otro alumno manifestó que todos sus compañeros había puesto que era “gracioso” y que era algo que el “ya sabía sobre sí mismo” por lo tanto, se les pidió

que agregaran una cualidad más elaborada, ya que se les había indicado que no usaran tal calificativo. Añadieron los adjetivos “solidario” y “atento” mientras explicaban el por qué, eso le sorprendió para bien, comentando “bueno, si ellos lo dicen” con una leve sonrisa en la cara.

Se les consultó si alguno quería leer en voz alta algún “espejo” completo. Luego de un silencio breve, sólo dos acceden a hacerlo. Se pregunta a los demás compañeros si coinciden con lo puesto y asienten alegremente.

Un grupo accede a comentar los resultados de su actividad. El mismo había realizado la actividad de forma elaborada, con características fundamentadas y enriquecedoras, escritas en frases largas con ejemplos y palabras alentadoras e inspiracionales. Se los notó interesados por la movilización generada por la introspección, manifestada en el silencio reinante mientras uno de los compañeros de ese grupo se expresaba.

Los chicos lo leen en voz alta, con cierta emotividad y ante la sorpresa de todos, que comentaban “se re esmeraron”, “¡lo dieron todo!” mientras aplaudían fuertemente.

También realizaron comentarios sobre que pensaban que la tarea en cuestión iba a ser fácil de completar, sin embargo, no fue de esa manera, ya que tuvieron que reflexionar sobre cualidades de los compañeros que no frecuentaban tanto.

Otros comentarios surgen a través de la pregunta directa del tallerista para que aportaran a los resultados de esta tarea. Los más relevantes fueron:

“Me dio un poco de vergüenza escribir cualidades propias”

“Siento que sé poco sobre mí y más sobre los demás”

“Me hace sentir bien que recalquen mis cosas buenas”

“Esta actividad me levantó la autoestima”

“Siempre es bueno recalcar lo bueno en cada uno y en los demás”

“Capaz siempre fui así, pero no me había dado cuenta”

“Hubo cualidades obvias y otras no tanto”

Se destacó la colaboración, ya que todos los participantes, en mayor o menor medida, llevaron a cabo la actividad con distintos niveles de elaboración.

Para la realización de esta actividad fue imprescindible llevar a cabo una introspección respecto a las cualidades personales desde una perspectiva constructiva, así como una reflexión profunda sobre las características de los compañeros. Este proceso conllevaba el reconocimiento y la valoración de aquellos con quienes se mantiene una interacción cotidiana.

Segunda Actividad: “El Reloj”

Se propuso en primer lugar, correr los bancos y sillas a las orillas del curso a modo de tener el mayor espacio posible, para comenzar la segunda actividad. Los chicos colaboraron rápidamente en este pedido.

A diferencia de la presentación de la primera consigna, ésta estuvo marcada por el silencio general de la clase y una especial atención a los talleristas.

A continuación, se les pidió ubicarse de pie en una ronda, en la que se enumeraron en “uno” y “dos”. Los números “uno” se ubicaron en el centro, armando un nuevo círculo. Los números “dos” se quedaron a modo de rodear el círculo interior.

Allí tuvieron un minuto para conversar libremente con el compañero que tenían en frente. Las temáticas podían girar en torno a lo que ellos quisieran, se sugiere

hacer preguntas generales para comenzar la interacción, a modo de ejemplo se les menciona ¿Cómo estás? ¿Cómo te está yendo con los exámenes?

El cronómetro estaba a cargo del tallerista, quien decía fuertemente “¡cambio!” cada vez que pasaba un minuto.

Durante el transcurso de la actividad, se realizó un recorrido por la ronda con el fin de observar el flujo esperado de las conversaciones. A aquellos participantes que mostraban dificultades para interactuar debido a un conocimiento limitado entre ellos o a la timidez, se les alentó a iniciar la conversación de manera ágil, con el propósito de no interrumpir el intercambio comunicativo.

Por otro lado, en algunos grupos se evidenció una notable naturalidad y comodidad en las interacciones. Mientras algunos participantes incorporaban abrazos a la conversación, otros se tomaban de las manos, se saludaban con un beso o compartían momentos de risa.

A medida que transcurría el tiempo, esta actividad se fue convirtiendo en un ambiente descontracturado, colaborativo y pleno de risas. Los participantes completaron la ronda, logrando establecer una interacción de un minuto con la mitad de sus compañeros.

Al finalizar se les pidió que se sentaran en el lugar que quisieran para comenzar a reflexionar sobre la actividad.

Se les consulta sobre que les había parecido la consigna. En principio se señala a un alumno para que participe. Este comenta que con algunos compañeros se les tornó más cómodo que con otros, debido “a que se frecuenta más con unos que con otros” entonces “no sabía sobre qué tema hablar”. Así mismo expresa “eso

me hizo darme cuenta de que debería prestar más atención a la vida de mis compañeros, si no, no tengo tema de conversación con ellos”.

Posteriormente, de manera voluntaria, tomó la palabra una estudiante que indicó que, como resultado de los sentimientos generados por la actividad anterior, se sintió más cómoda para entablar conversaciones con sus compañeros.

Otro compañero que levantó la mano comentó que reconocía que algunos compañeros son más tímidos que otros, mientras que para el que “le es más fácil iniciar una charla” se esforzó para hacer sentir cómodo al compañero iniciando la conversación.

Un grupo de dos jóvenes expresó que la actividad les permitió reflexionar sobre la importancia de interesarse por sus compañeros, dado que durante la misma se habían planteado preguntas sobre temas recientes de los cuales no estaban informados.

Otro de los chicos señaló que les sirvió para “ponerse al día con la mayoría”, ya que la rutina escolar, entre clases o recreos no les permitía momentos de interacciones más allá de su grupo.

El interés en participar de la reflexión fue de menor a mayor. Al final la mayoría levantaba la mano para dar su opinión, por lo que debido al tiempo fue necesario ser selectivo, eligiendo a aquellos que no habían tenido oportunidad de hablar en todo el taller.

Algunas reflexiones fueron:

“Al principio me costó pensar sobre mí y mis compañeros, pero después noté que los demás contaban sus cosas y me animé a participar”.

“Esta actividad nos une más con nuestros compañeros, pasamos muchos días juntos y el año que viene somos promo, tenemos que estar unidos y pasarla bien”.

“Me sorprendió que dijeran cosas lindas sobre mí que yo no notaba”.

“Ahora que se un poco más sobre todos, me siento más conectado con mis compañeros”.

“Con esta actividad me di cuenta que sé bastante sobre mis compañeros, pero me costó escribir sobre mí”.

Esta actividad se caracterizó por la alegoría, el respeto y el interés. Se observó un mayor nivel de motivación entre los participantes, así como una disposición más abierta para participar en comparación con la primera actividad.

Actividad Final

Como última instancia, se los invita a generar una opinión sobre el taller en general, así como la coordinación de las talleristas. Las respuestas que se reciben son las siguientes:

“Nos motivaron desde un principio a trabajar en grupos diferentes y aunque eso no nos suele gustar, nos termina sirviendo más para conocer mejor a los demás compañeros”.

“Creo que lo que plantearon nos hacía falta, personalmente siento que conecte conmigo y con mis compañeros”.

“Me parece importante trabajar la autoestima, recordarnos en que somos buenos, en tiempos de redes sociales donde solemos compararnos, es difícil siendo adolescentes”.

“El taller tiene que ser un recordatorio de que tenemos que estar más atentos a nuestro entorno, preguntarnos sobre temas básicos, puede cambiarnos el día o generar conversaciones más profundas”.

“A mí me pareció vergonzoso al principio, pensé que no iban a poner nada sobre mí”

“Los talleristas nos motivaron a trabajar y esmerarnos, siempre tratándonos bien”

“Me gustó que fuera voluntaria la actividad, así no me siento obligada, es como que lo hicimos porque queríamos”

La cantidad de respuestas se incrementó de manera progresiva, siendo especialmente evidente en esta última etapa. Por lo tanto, resultó necesario ejercer selectividad en la participación, dada la limitación de tiempo disponible.

DISCUSIÓN

El presente trabajo, elaborado en el marco de las prácticas profesionales supervisadas del área de psicología educacional de la carrera Licenciatura en Psicología, que se dicta en la facultad de Humanidades, perteneciente a la Universidad Católica de Cuyo constituye un requisito necesario a fines de obtener el título de grado.

De ello deriva la importancia de plantear las conclusiones finales derivadas del proceso llevado a cabo.

Conclusiones Generales de las P.P.S

Luego de un reconocimiento global de la institución educativa, reuniones con el equipo de orientación, añadido a una observación no participante, se plantea el siguiente objetivo: reconocer como el sentido de pertenencia escolar impactaba en la autoestima de los estudiantes de 5to año de un colegio secundario.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero se enfocó en reconocer aspectos relacionados con la identidad y el autoconcepto de los miembros del grupo, mientras que el segundo tuvo como meta fomentar un mayor sentido de pertenencia dentro del aula.

A partir de la experiencia obtenida en la realización de las prácticas profesionales supervisadas y su enlace con el marco teórico, se generan las siguientes conclusiones.

Archina (2013), expresa que es necesario el reconocimiento de factores que influyen de forma positiva o negativa de los aprendientes. Greco (2015), sostiene que hay situaciones en que la convivencia en las instituciones educativas se interrumpe,

por motivos de desencuentros, dados entre los pares o con el personal docente, deteriorando los modos de relación

Dos situaciones fundamentan lo anterior. Por un lado, se presentifica en una revisión de informes, una situación emergente, referida a ciertos comportamientos provenientes de un alumno del aula, quien presentaba ausentismo regular, aislamiento comunicacional, distanciamiento del grupo de compañeros, entre otros,

Por otro lado, miembros profesionales del grupo de apoyo educacional, recomendaron esa misma aula de (5to "A") como destinatarios de abordaje, debido al reconocimiento de las dificultades que habían presentado en el semestre, tales como problemas de conducta y actitudes de aislamiento de carácter individual. Dejando en evidencia que, en tales situaciones, es en las que el quehacer del psicólogo contribuye al acompañamiento de las trayectorias educativas (Greco, 2015).

Sobre lo anterior, Archina (2013) explica que la función y finalidad de la Psicología educacional es principalmente de naturaleza proactiva. Es decir, se pone el acento en prevenir inconvenientes a modo de facilitar las trayectorias educativas de manera global, no limitada a un alumno con dificultades, exclusivamente. Otro aspecto fundamental en la finalidad del psicólogo que trabaja en el área educacional, es la de su contribución al desarrollo de las personas

En este sentido, el trabajo planificado desde el rol de psicólogo educacional se acentúa de manera global a la vez que puntualiza en las particularidades de un alumno. En el taller realizado se trabajaron variables personales a la vez que grupales.

Los destinatarios de este abordaje, teniendo en cuenta que son adolescentes, manifiestan características particulares, tal como lo dice Gaete (2015), están

atravesando un proceso que los llevará a hacerse biológica, psicológica y socialmente madura.

Además de lo mencionado anteriormente, Rice, al referirse a Erik Erikson (1959, como se cita en Rice, 2000), describe que los individuos se encuentran en la etapa de "identidad frente a confusión", en la cual la tarea principal consiste en la formación de la identidad.

El grupo áulico exhibía actitudes de rebeldía, falta de asertividad en la comunicación con sus compañeros, aislamiento y ausentismo escolar. Esta situación se explica, por las observaciones de Anna Freud (1946, 1958, como se cita en Rice, 2000), quien caracteriza el desarrollo adolescente como un período marcado por conflictos internos, desequilibrios psíquicos y conductas erráticas.

Los alumnos se transformaron en participes activos del cambio, en el momento en el que accedieron a colaborar en las actividades que les fueron propuestas. Esto quiere decir que el enfoque se asienta en el ser humano como agente de cambio, estableciendo lo que Ossa (2015) menciona que es el rol del psicólogo de la educación, en la que explica que es co-construido, en conjunto con las necesidades de los integrantes que forman parte de la comunidad educativa.

Continuando con la labor del psicólogo educacional, es evidente que al implementar una intervención que favorezca el sentido de pertenencia escolar, así como el autoconcepto y la autoestima de los estudiantes, se está trabajando en el ámbito del desarrollo humano. Esta afirmación se fundamenta en los argumentos presentados por la UNESCO (1996), que subraya la importancia de estas áreas en el proceso educativo y el bienestar integral de los jóvenes.

La propuesta se centra en un enfoque destinado a fortalecer el sentido de pertenencia, así como la autoestima de los estudiantes. Estos factores son determinantes en el proceso de aprendizaje, como lo señala Archina (2013), quien afirma que influyen significativamente en los individuos en situaciones de aprendizaje. Fomentar un entorno donde los estudiantes se sientan valorados, además de conectados con su comunidad escolar, puede mejorar su rendimiento académico junto con su desarrollo personal.

Se añade, que una de las formas de acompañamiento por parte de los profesionales, a las trayectorias de los estudiantes, es la de generar pertenencia escolar, a través de intervenciones creadas con el objetivo de fomentar la permanencia de los adolescentes en las escuelas (Greco, 2015).

Esto le otorga sentido relevante a la problemática planteada junto a la intervención realizada. Crear ámbitos de comunicación fluida, así como de confianza entre pares, a través de acciones desde el rol del psicólogo educacional, fundamenta el sentido de trabajo profesional, de modo que los estudiantes encuentren motivaciones positivas que inciten a la permanencia en la esfera educativa.

Con respecto a lo anterior, se observó que el grupo obtuvo un reconocimiento de sí mismo proveniente de la introspección, así como de los compañeros. Las interacciones entre pares fortificaron los lazos relacionales, provenientes de la cercanía creada por los resultados de las actividades.

Como explica el autor, Reyes Juárez (2009, como se cita en Chala Bernal y Matoma Fetiva, 2013) la escuela es un espacio donde los adolescentes conviven con otros, situación que posibilita vivenciar prácticas socioculturales diversas en grupo. En ese contexto, la identidad se construye y reconstruye, razón que resulta una

fundamentación para el abordaje del grupo con las características mencionadas con anterioridad.

Siguiendo a Sanders (2013) los adolescentes en cuestión se encuentran atravesando la adolescencia media, que se da entre los 13 hasta los 17 años de manera aproximada. La intervención involucra una conexión propia, a la vez que los acerca a los compañeros.

Según la Organización Mundial de la salud, la muestra seleccionada estaría atravesando la adolescencia tardía, dada entre los 15 a 19 años.

De manera intencional, se refuerzan los lazos vinculares, teniendo en cuenta que en esta etapa la influencia de los pares es más poderosa que en las demás, debido a la búsqueda de la identidad. El grupo completó ambas actividades de manera satisfactoria, generando un clima de intimidad, en las que era posible la expresión de pensamientos y sentimientos, en un ámbito de respeto.

Anteriormente se ha referido, que en la primera actividad las cualidades expresadas debían ser de valoración positiva, esto se relaciona con trabajar las potencialidades de los estudiantes, de manera que incida en forma beneficiosa en ellos. Tal eje es el que Greco (2015) expresa que debe tenerse en cuenta al momento del acompañamiento por parte de los profesionales en las trayectorias escolares.

En esta tarea se incentiva una autoestima positiva. Siguiendo el concepto que otorga Berk (2008, como se cita en Luna y Molero, 2013) la autoestima es la valoración que se hace sobre el autoconcepto.

La consigna de redactar cualidades positivas fue planteada de manera intencional, con el objetivo de fomentar la reflexión personal y colectiva en los participantes, mediante una valoración que excluya defectos, errores o

imperfecciones individuales, al tiempo que se enfatizan los aspectos positivos de cada persona. Una autoevaluación favorable propicia que el adolescente se sienta competente para asumir las responsabilidades que le correspondan. Esta dinámica se fundamenta en la importancia de cultivar una autoestima elevada (Luna & Molero, 2013). El grupo coincide en que el reconocimiento de aspectos positivos, propicia un estado de bienestar general con sus individualidades.

Debido a que son aspectos inherentemente unidos, las modificaciones que se den en la autoestima también se darán en el autoconcepto. Este concepto es definido como el resultado de las autopercepciones que el individuo acumula de las experiencias vividas, según Núñez y González (1994, como se cita en Luna y Molero, 2013).

Enfatizando la influencia de la valoración positiva de la consigna, en el autoconcepto sucede lo mismo, si el adolescente se describe en términos positivos, su autoconcepto global también será positivo.

Por lo tanto, la primera actividad refuerza aspectos que benefician la propia autoestima, mientras reflexionan sobre sí mismos. A su vez, en el momento de describir a los compañeros modifican su autoestima y en consecuencia su autoconcepto.

Esto es explicado por Delval (2008) quien sostiene que el autoconcepto es un aspecto complejo que resulta de las propias aspiraciones unido al de la imagen que los demás le devuelven sobre sí mismo. Por tanto, la actividad tuvo una doble función: reforzar la propia imagen mientras que recibía una devolución positiva de los otros. En adición también se reforzaron las imágenes positivas de los compañeros,

El desarrollo de la primera actividad trajo aparejada la dificultad de pensar en términos positivos, dándole relevancia, en algunos casos, a los aspectos negativos sobre la propia persona. Sin embargo, se los incitó a transformarlos de manera favorable, beneficiosa, recordando lo que Harter (1986, como se cita en Luna & Molero, 2013) expresa sobre el autoconcepto: estas valoraciones influyen en los modos de pensar, sentir y actuar, por lo tanto, influye en su valoración junto a la que los demás le otorgan.

En la primera tarea, se formaron grupos compuestos por cuatro personas, mientras que en la segunda actividad se dividió a la clase en dos grupos. El tiempo asignado para llevar a cabo la actividad fue de un minuto. Aunque la interacción con los compañeros fue breve, esta se caracterizó por un alcance más amplio en comparación con la actividad anterior, ya que se generaron interacciones con la mitad de los compañeros.

La consigna implicó la realización de interacciones conversacionales directas entre los compañeros, lo que facilitó el reconocimiento recíproco. La colaboración se hizo evidente, caracterizada por el uso de alegorías y el bullicio originado por las numerosas conversaciones, junto con un ambiente general de optimismo.

Se observó en este momento lo que Goodenow (1993, como se cita en Fernandez Menor, 2023) enuncia sobre el sentido de pertenencia en los estudiantes. Cuando este aspecto está presente los adolescentes se sienten respetados e incluidos, por otros en la institución escolar. Situación presentificada en el final, dado por el aumento de la participación de manera productiva que evidencia la apertura a las expresiones individuales.

El contacto con los compañeros, acompañado de la escucha activa y la retroalimentación, contribuyó significativamente al fortalecimiento la red de afectos, lo cual es un factor determinante en la construcción del sentido de pertenencia en el ámbito escolar (Quaresma y Zamorano, 2016)

Los alumnos finalmente reflexionaron dando argumentos beneficiosos, desde una perspectiva positiva. Luna & Molero (2013) afirman que, si se desarrolla un autoconcepto positivo, se puede conseguir ajustes psicosociales buenos, que evitarán problemas psicológicos y psicopedagógicos.

Las modificaciones que resultaron en la autoestima y autoconcepto, representan cambios en las identidades adolescentes.

Erikson, (1968, como se cita en Tesouro Cid et al. 2013) enuncia que la formación de la identidad, implica un proceso de observación, continuo de la mismidad de la propia existencia, tanto en tiempo como en espacio sumado a la percepción de que los otros también lo reconocen. En este sentido, la actividad experiencial produjo una autoobservación, reconocedora de aspectos personales, mientras que paralelamente sucedía una retroalimentación de los pares.

La posibilidad de haber generado experiencias transformadoras en los adolescentes, vividas desde la subjetividad, es pasible de cambios en las trayectorias educativas tal como explica Greco (2015) y en consecuencia en las trayectorias de vida. Así mismo, también se tiene en cuenta que el trabajo realizado fue de carácter grupal, por lo cual las modificaciones en las trayectorias educacionales serán diferentes en cada alumno, debido a que se encuentran en íntima relación con las trayectorias vitales. Según Greco (2015) no pueden generarse cambios en las

trayectorias educativas sin tener en cuenta que los adolescentes están atravesados por otros aspectos vitales.

Como explica Carrazco y Luzon (2019, como se cita en Fernández Menor, 2023) cuando se fortalecen los vínculos, los adolescentes aumentan el sentimiento de satisfacción junto al compromiso asumido acerca de su educación. Esto resulta en la disminución de las probabilidades de abandono, fracaso escolar y dificultades de la convivencia.

A su vez, potenciar el sentido de pertenencia en el grupo, supone un factor de protección frente al ausentismo escolar, comportamientos agresivos o problemáticas referidas a la salud física, emocional y social de los alumnos (Resnick et al. 1997, como se cita en Fernández Menor, 2023).

La importancia de la realización de esta intervención, radica en que tales prácticas en los grupos de socialización de los sujetos, son capaces de moldear la personalidad de los adolescentes, en su estructura y características (Cornejo, C et. al 2013).

Como conclusión final observamos que el taller cumplió con los objetivos planteados, dados en la evidencia de que el fomento del sentido de pertenencia escolar impacta de manera positiva en la autoestima de los estudiantes, generando cambios favorables en el autoconcepto.

Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Se consideró necesario hacer énfasis en la utilidad de las prácticas profesionales supervisadas.

Con la realización de estas actividades, se logró conocer de manera directa el campo de trabajo, donde se articula el bagaje teórico con la complejidad de la realidad laboral.

Estas prácticas permitieron el acercamiento al área, lo que facilitó el reconocimiento de debilidades, que serán motivo de trabajo futuro, tales como el manejo de grupos en función de la edad o características específicas de los mismos. Asimismo, resultó sorprendente la gratificación que brinda la posibilidad de poner en práctica fortalezas individuales como la creatividad, la flexibilidad y el trabajo en equipo.

Las expectativas depositadas en el rol del psicólogo educacional fueron superadas de manera positiva, considerando la amplitud de posibilidades que existen para intervenir en el ámbito educativo.

Los aprendizajes en el contexto escolar son constantes e inabarcables. Trabajar con adolescentes implica la apertura y el reconocimiento de que cada persona opera como un sistema único, entendiendo que la escuela tiene una influencia determinante en las trayectorias de vida.

La retroalimentación positiva recibida por parte de los adolescentes al concluir las actividades actúa como una gratificación individual, en el trabajo realizado.

En conclusión, las prácticas permitieron la reafirmación de elección profesional junto al incremento motivacional del futuro rol profesional.

Propuestas

A la Universidad Católica de Cuyo se propone continuar con la implementación de prácticas profesionales supervisadas, las cuales fomentan el interés de los

estudiantes en niveles avanzados, facilitando su ingreso al trabajo de campo bajo la supervisión de profesionales experimentados en el área. Es fundamental el apoyo brindado por estos profesionales, ya que contribuyen a crear un entorno de prácticas que se desarrolla bajo la tutela de expertos en la materia.

Al área de la Psicología educacional se sugiere mantener los valores como la tolerancia, el amor a la disciplina y la paciencia, que cubren la responsabilidad de acompañar a los alumnos en el último recorrido como estudiante. Ello implica un trabajo en el que se tiene en cuenta la empatía, el trato respetuoso, la autodisciplina y el compromiso.

Así mismo, se sugiere trabajar con variables de relevancia en la etapa adolescente, tales como la identidad, la importancia de los pares y la autoestima que faciliten las trayectorias vitales.

A los estudiantes se los incentiva a participar activamente en el periodo de prácticas, haciendo uso de la ética. Del mismo modo, se propone trabajar con compromiso y dedicación, en el aprovechamiento de los recursos que pueden obtenerse en el período de prácticas provenientes de las experiencias, pero también de los profesionales con quienes se trata. Ello representa un crecimiento personal invaluable.

REFERENCIAS

- Andrade, M. J. B. D., & Aguilar, C. L. C. (2013). *Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas*. *Psicología para América Latina*, (24), 173-190.
- Brea, L. M. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (Doctoral dissertation).
- Chala Bernal, L. D., & Matoma Fetiva, L. V. (2013). *La construcción de la identidad en la adolescencia*.
- Cornejo, C., Morales, P., Saavedra, E., Salas, G., Gallegos, M., Bonantini, C., ... & Catalán, J. (2013). *Aproximaciones en psicología educacional: diversidades ante la contingencia actual*.
- Delval, J. y Otros (2008) *El desarrollo Humano*. México. Edit. Siglo XXI.
- Esteban Murillo, R. (2013). *Contribución de la escuela al desarrollo de la autoestima en la escuela*.
- Fernández-Menor, I. (2023). *El enganche y sentido de pertenencia escolar en Educación Secundaria: conceptos, procesos y líneas de actuación*. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 156-171.
- Figuroa-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 (Arica)*, 15.
- Fize, M. (2001) *¿Adolescencia en crisis?* México. Siglo XXI editores.

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

García Costa, C., Carrasco Sanhueza, G., Mendoza Barra, M., & Pérez Villalobos, C. (2012). *Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(2), 169-185.

Greco, M. (2015). *Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea*. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 000-015). Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

González-Arratia, N. I. (2001). *La autoestima*. UAEM

Lozano Vicente, Agustín. (2014). *Teoria das Teorias da Adolescência*. Última década, 22(40), 11-36.

Luna, N. C., & Molero, D. (2013). *Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia*. Revista electrónica de investigación y docencia (REID), (10).

Martínez, B. R. (2008). *La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson*. Revista mexicana de pediatría, 75(1), 29-34.

Organización Panamericana de la Salud. *Las condiciones de salud de las Américas*. Washington: OPS; 1990

- Ossa, C. (2015). *Qué es y qué hace el psicólogo educacional. Una mirada crítica para una propuesta compleja*. S. Martínez, D. Opazo, C. Ossa, C. Pereira y C. Vásquez, Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local. Concepción: Edic. Universidad del Bio-Bio.
- Palacio, J y Otros (compiladores) (2014) *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid. Ed Alianza.
- Papalia D. & Martorrel G. (2015). *Desarrollo Humano*. México
- Papalia, D. y Otros (2012) *Desarrollo Humano*. México.
- Radzik, M. (2008). *Psychosocial development in normal adolescents. Adolescent health care: A practical guide*, 27-31.
- Quaresma, M. L., & Zamorano, L. (2016). *El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298.
- Rice, P. (2000) *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Barcelona. Edit. Prentice Hall.
- Sanders, R. A. (2013). *Adolescent psychosocial, social, and cognitive development*. *Pediatrics in review*, 34(8), 354-8.
- Taborda, A., & Leoz, G. (2013). *Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. In *Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*.

APÉNDICE**Apéndice A: Cuadro de Observación No participante**

Fecha:

Variables	Observaciones
Edad de la Muestra	
Distribución en el aula	
Modos de comunicación	
Nivel atencional y participativo	
Uso del espacio	
Clima áulico	
Datos relevantes	

Apéndice B: Consignas del Taller.

Actividad nro. 1: “El espejo”.

Se propone armar grupos de 4 personas (no más). La consigna es cortar un papel A4 a la mitad. Doblarlo en 4 partes. En el cuadrado 1 cada alumno pondrá su nombre y deberá escribir 5 cualidades que considera propias. Luego se pasan los papelitos (procurando no ver lo anterior escrito) el compañero deberá poner 5 cualidades del compañero (dueño del papel) en el cuadrado 2.

Al terminar se pasa al siguiente compañero y así hasta terminar con los 4 cuadrantes terminados. Al finalizar cada alumno se encuentra con su papel. Se abre y se unen aquellas cualidades iguales o similares que se hayan puesto. Se realiza una puesta en común sobre la actividad.

Espejo 1 Nombre	Espejo 2
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
Espejo 3	Espejo 4
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Actividad nro. 2: “El Reloj”.

Deberán formar una ronda e irse numerando de a uno en voz alta en número “1” y número “2”. Los que tienen destinado el “1” deberán pasar al centro del círculo y los números “2” deberán rodear al círculo de adentro.

Tendrán 1 minuto para hablar con el compañero que está dentro del círculo sobre aquello que quieran, pasado el minuto deberán girar y continuar hasta completar la ronda (solo se mueven los números “2”, el círculo de adentro queda inmóvil).

Una vez finalizado se llevará a cabo la reflexión sobre aquello que hablaron con sus compañeros, si pudieron conectar con algunos con los que quizás tenían menos vínculo como así también identificar aquellos compañeros con los que la comunicación es más fluida y les genera más confianza para poder así valorar a aquellos y saber que siempre que necesite puedo hablar con mis compañeros.

