

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Trabajo de intervención

“Generando espacios saludables”: Trabajo de intervención con estudiantes de primer año del nivel secundario, del Colegio N° 8117, Santo Tomas de Aquino, en la Ciudad de Salta, en el año 2025.

Estudiante: Rocio Belen Vazquez.

Director: Lic. Daniela Moreno Valdez.

Año 2025

Nómina de Autoridades

Autoridades académicas

Gran canciller

S.E.R Mons. Mario Antonio Cagnello.

Rector

Ing. Rodolfo Gallo Cornejo.

Vice-rector Académica

Mg. Constanza Diedrich.

Secretario General

Mg. Lic. Silvia M. Álvarez.

Decano de la Facultad de Artes y Ciencias

Lic. Maria Dolores Medina Bouquet.

Secretario Académico

Abg. Adriana Ibarguren.

Jefe del Departamento de Psicología

Lic. Sonia Edith Guijarro Cardenas.

Agradecimientos

A mis padres Rubén e Irma, quienes me educaron con amor, respeto y libertad. Quienes saben motivarme y acompañarme en cada etapa de mi vida. Quienes me enseñan que con dedicación, constancia y paciencia se alcanzan los anhelos. Mis ejemplos. Muchos de mis logros, incluso éste, son gracias a ellos.

A Esteban, mi compañero. Quien me motiva a alcanzar mis metas y superarme cada día. Gracias por el amor incondicional, apoyo y comprensión de siempre.

Al Colegio N.º 8117 Santo Tomas de Aquino y a todos sus miembros, por brindarme la oportunidad de realizar mi intervención y por el apoyo recibido durante mi trabajo.

A mis amigos, quienes hicieron que este camino fuera más llevadero y enriquecedor. Gracias por las palabras de aliento y fuerza.

Índice

Resumen.....	1
Fundamentación.....	3
Marco Contextual.....	5
Objetivo General.....	6
Fundamentación Epistemológica	6
Estado del arte	6
Marco Teórico	11
Metodología	17
Etapa de pre-investigación.	18
Primera etapa. Diagnóstico.	19
Segunda etapa. Programación.	20
Técnicas e instrumentos	20
Encuentros	22
Primer encuentro.....	22
Segundo encuentro	23
Tercer encuentro	24
Cuarto encuentro.....	24
Quinto encuentro	25
Sexto encuentro	26
Situaciones emergentes durante el proceso de intervención	26
Resultados de la Intervención	27
Sistematización	33
Reflexiones finales y recomendaciones	38
Referencias bibliográficas.....	41
Hoja de evaluación.....	46

Resumen

La intervención se llevó a cabo con estudiantes de primer año del nivel secundario, en el Colegio N° 8117 Santo Tomás de Aquino, en la ciudad de Salta, en el año 2025. Tuvo como objetivo generar espacios de escucha activa y diálogo entre los estudiantes en torno a temáticas vinculadas al clima áulico. La propuesta surgió a partir de una demanda institucional, en la que se manifestó la necesidad de realizar un acompañamiento a los estudiantes de primer año, haciendo especial hincapié en las características propias de la etapa evolutiva que transitan y las problemáticas vinculares que suelen presentarse en esta instancia de ingreso al nivel secundario.

El trabajo fue realizado bajo la metodología de la Investigación- Acción- Participativa (IAP) y a partir de una planificación contextualizada y flexible se trabajó en conjunto con 32 estudiantes participantes. Se realizaron encuentros con diversas actividades con el objetivo de generar espacios de escucha, diálogo entre los estudiantes.

Debido a las condiciones propias del contexto institucional, la intervención se centró en el diagnóstico y la planificación de vías de resolución, orientadas a promover un clima áulico saludable. Los resultados obtenidos a partir de las actividades desarrolladas con los estudiantes permitieron identificar que, aunque no se evidenciaron problemáticas graves, sí emergieron aspectos significativos a trabajar en relación con el clima áulico. Entre ellos, se destacó como área prioritaria la necesidad de fortalecer la empatía, la inclusión y la integración entre los compañeros. Estos hallazgos orientaron la elaboración de un modelo de acción que fue presentado a la institución con el fin de brindar herramientas concretas que permitan dar continuidad al trabajo iniciado, promoviendo así espacios sostenidos de escucha activa, diálogo, reflexión y mejora del bienestar escolar.

Palabras claves: Investigación-Acción Participativa en contexto educativo- clima áulico- adolescentes- vínculos escolares en la secundaria-

Abstract

The intervention was carried out in 2025 with first-year secondary school students at Colegio N° 8117 Santo Tomás de Aquino, in the city of Salta. Its objective was to create

spaces for active listening and dialogue among students around issues related to classroom climate. The proposal emerged from an initial request by the institution, which expressed the need to provide closer support to first-year students, considering the specific characteristics of the developmental stage they are going through and the relational difficulties that often arise during the transition to secondary education.

The chosen methodology was Participatory Action Research (PAR) and, through a contextualized and flexible planning process, work was carried out in collaboration with 32 participating students. Through a series of meetings, various activities were implemented that enabled spaces for listening, dialogue, and reflection among the students.

Due to the specific conditions of the institutional context, the intervention focused on diagnosis and the planning of possible lines of resolution. The results obtained from the activities revealed that, although no serious problems were identified, important aspects did emerge that require attention regarding classroom climate. Among these, the need to strengthen empathy, inclusion, and peer integration stood out as a priority area. These findings guided the development of an action model that will be presented to the institution in order to provide concrete tools to continue the work initiated, thus promoting sustained spaces for active listening, dialogue, reflection, and the improvement of school well-being.

Keywords: Participatory Action Research in educational contexts – classroom climate – adolescents – school relationships in secondary education

Fundamentación

La sociedad actual, caracterizada por la globalización y la tecnología ha cambiado los modos de relacionarnos, los estilos de vida, las costumbres y hábitos, y por lo tanto la transmisión de la cultura. En este nuevo escenario se desarrollan, crecen y forman los niños, niñas y adolescentes.

El colegio como institución educativa está inmerso en una sociedad, por lo tanto, aquellos hechos, conductas y fenómenos sociales emergentes de la misma, se expresarán también en las aulas. Tomaello (2014) expresa que “en ella se puede ver como en un claro escáner social las miserias, las desventuras y los logros de la comunidad donde se enclava” (p.12), y agrega que “la escuela no es nunca una excepción o un reparo de lo que vive la sociedad que la rodea y que, por otro lado, la integra. Docentes, estudiantes, padres emergen del propio espacio” (p. 58).

El Colegio N° 8117 Santo Tomas de Aquino, es un colegio privado de la Ciudad de Salta, con más de 32 años de trayectoria, abarca el Nivel Inicial, Primario y Secundario de Educación, cuyo objetivo es formar seres humanos, respetando la singularidad y autonomía de cada uno de sus estudiantes.

Durante el mes de mayo del año 2024 se llevó a cabo un diagnóstico situacional en conjunto con la psicóloga de la institución. Este diagnóstico permitió identificar las principales demandas institucionales, centradas en la necesidad de abordar los vínculos entre los estudiantes de primer año, ya que se observaron con mayor frecuencia dinámicas de exclusión y discriminación en las relaciones interpersonales, especialmente aquellas basadas en diferencias físicas, familiares, sociales, entre otras.

Además, dicha situación generaba un ambiente de desconfianza y tensión entre los estudiantes, lo cual afectaba negativamente el clima áulico. Esto despertó preocupación respecto a las posibles consecuencias a largo plazo en el desarrollo académico y social de los estudiantes.

En este contexto, es crucial reconocer que los estudiantes de primer año de secundaria atraviesan una etapa evolutiva de transición, en la que la identidad, la pertenencia y las relaciones interpersonales adquieren un rol fundamental. Por lo tanto, se

requiere un acompañamiento institucional más cercano y atento para prevenir que estos conflictos afecten su bienestar.

La institución en la actualidad enfrenta restricciones en cuanto a recursos y tiempo debido a las exigencias académicas, lo que dificulta la posibilidad de abordar de manera integral los desafíos y demandas actuales. Esta realidad motivó la realización de la intervención, con el objetivo de ofrecer una respuesta práctica a las necesidades de la institución y ampliar su capacidad de acción.

Siguiendo a Contreras Durston y Miranda (2000) la investigación acción participativa (IAP) permite crear vínculos de reflexión- diálogo- acción- aprendizaje entre las personas y agentes externos interesados en promover acciones para el desarrollo y el empoderamiento de las comunidades. De este modo, a través de la intervención se generó un espacio de escucha activa y diálogo entre los estudiantes adolescentes de primer año del Colegio N° 8117 Santo Tomas de Aquino.

A través de la intervención, se logró como lo menciona Durston y Miranda (2000) promover la participación activa y democrática de la comunidad escolar, en este caso los estudiantes, en la identificación de sus necesidades reales, así como en el planeamiento de las actividades que contribuyen a mejorar sus condiciones de vida.

Los principales beneficiarios fueron los estudiantes, ya que identificaron de manera consciente sus necesidades en el contexto áulico, y asumieron un rol activo en la búsqueda de soluciones. Participaron en dos de las etapas de la intervención, desde la identificación de las necesidades hasta la planificación de estrategias para resolverlas, por lo tanto, contribuyeron a la creación de un clima áulico más saludable. Además, el impacto positivo también alcanzó a toda la comunidad educativa, ya que contribuye a la construcción de un clima escolar más inclusivo y respetuoso. Asimismo, este modelo de intervención podría replicarse en otras instituciones educativas, fortaleciendo la convivencia en diversos contextos escolares.

Marco Contextual

El Colegio N° 8117 Santo Tomás de Aquino, ubicado en la Ciudad de Salta, es una institución educativa privada con más de 32 años de trayectoria que ofrece formación en los niveles Inicial, Primario y Secundario, cuyo título tiene orientación en economía y administración. Alrededor de 300 estudiantes asisten a sus aulas, distribuidos en una única división por curso en cada nivel. El nivel inicial incluye prejardín y jardín de infantes, el nivel primario abarca desde primero hasta sexto año, y el nivel secundario va desde primero hasta sexto año. El turno tarde está destinado a los estudiantes del nivel primario, el secundario asiste en el turno mañana mientras que el inicial funciona en ambos turnos. La estructura organizativa del colegio está conformada por un director para los niveles inicial y primario, y otro para secundaria, junto a un representante legal, secretaría, coordinación, preceptores y docentes.

En cuanto a la convivencia, el colegio cuenta con un código de convivencia que establece normas y pautas de conducta, el cual se revisa y actualiza periódicamente según sea necesario. Al inicio de cada ciclo lectivo, los docentes de cada curso trabajan este reglamento con sus estudiantes, promoviendo debates y permitiendo la modificación o incorporación de nuevas reglas. Además, la institución aborda el reglamento desde una perspectiva sancionadora, donde el incumplimiento de las normas se clasifica en faltas leves o graves. Las faltas leves, al acumularse en tres ocasiones, se convierten en una falta grave, lo que conlleva una suspensión. En caso de faltas graves reiteradas, el colegio toma la decisión de realizar el pase del alumno a otra institución.

El colegio lleva a cabo jornadas impulsadas por el Ministerio de Educación, así como otras propuestas por la institución, para tratar temas específicos. No obstante, no dispone de programas específicos para abordar las problemáticas vinculares entre los estudiantes, lo que resalta la necesidad de implementar proyectos que apoyen a la institución en el manejo y resolución de las diversas situaciones que surgen en el contexto escolar.

Los destinatarios y beneficiarios directos de la intervención fueron los estudiantes, protagonistas de sus propios procesos de reflexión y cambio. A pesar del tiempo limitado, se priorizaron actividades breves y, al mismo tiempo, se habilitaron espacios en los cuales pudieron expresarse. Por otro lado, la institución también se vio

beneficiada, al comenzar a visibilizar y atender aspectos vinculados a la convivencia escolar.

Durante el desarrollo de la intervención surgieron situaciones no previstas, como la participación en jornadas institucionales, la coordinación de la jornada de convivencia, la generación de espacios de diálogo frente a la pérdida de pertenencias de algunos estudiantes y ciertas tensiones entre docentes y alumnos. Además, aparecieron nuevas posibles líneas de trabajo, como la necesidad de abordar contenidos de Educación Sexual Integral (ESI) y el impacto emocional que el ritmo de la secundaria genera en los alumnos. Estos acontecimientos, propios de la cotidianeidad institucional, aportaron elementos valiosos para comprender las dinámicas del grupo como las características del contexto en el que se llevó a cabo la intervención.

Objetivo General

Generar un espacio de escucha activa y diálogo entre los estudiantes de primer año del Colegio N° 8117 Santo Tomás de Aquino, en la Ciudad de Salta durante el año 2025.

Fundamentación Epistemológica

Estado del arte

Tras una exhaustiva búsqueda de antecedentes, se identificaron diversos trabajos de origen internacional, nacional y regional, los cuales se presentarán a continuación. Es importante destacar que los antecedentes se organizan cronológicamente, desde los más antiguos hasta los más recientes.

Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*.

El estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de una estrategia basada en el mindfulness sobre los estados emocionales negativos de ansiedad, estrés y depresión en estudiantes de secundaria chilenos. Participaron un total de 88 estudiantes (42 hombres y 46

mujeres) pertenecientes a cuatro cursos de 8º año de dos colegios de la ciudad de Santiago, Chile. La edad osciló entre los 12 y los 14 años. De los estudiantes participantes, 41 asistieron al grupo de mindfulness y 47 al grupo control. Se utilizó un diseño experimental, con evaluación pre y post intervención, y seguimiento a los 3 y 6 meses. El taller se desarrolló durante dos meses consecutivos, constó en 8 sesiones de 45 min cada una, una vez por semana. Se utilizó metodología cuantitativa para evaluar la eficacia del ensayo controlado aleatorizado. Como instrumento se utilizó la Escalas de Depresión Ansiedad y Estrés (DASS 21).

Los resultados confirman parcialmente que el grupo experimental, en comparación al de control, demostró una disminución estadísticamente significativa en sintomatología ansiosa y depresiva, como también en el malestar psicológico general. Asimismo, el seguimiento realizado a los tres y seis meses post intervención, manifestó que no se mantuvieron los cambios en ambos períodos. Por otro lado, no se encontraron diferencias de género en los resultados, lo que da cuenta del beneficio de la meditación mindfulness para ambos sexos, al menos en la reducción de síntomas de depresión y ansiedad en población escolar chilena.

Jerez, J. P. (2021). *Generando una base segura: Intervención sobre las operadoras del Hogar Casita de Belén* [Tesis de grado, Universidad Católica de Salta]. Repositorio Institucional Universidad Católica de Salta.

Se trata de un proyecto de intervención que se llevó a cabo en el hogar Casita de Belén en su sede Sagrada Familia. Se trabajó con las cuidadoras de los niños de la Casita de Belén, quienes identificaron problemas causados por sus múltiples tareas, y dificultades relacionadas al respeto de los límites y conflictos generados entre los niños. La intervención no sólo abordó las problemáticas mencionadas, sino también se ocupó de trabajar el vínculo entre cuidadoras y niños, entendiendo que el mismo es fundamental para un desarrollo saludable.

La intervención tuvo como objetivo general el contribuir al desarrollo de conocimientos y herramientas de las cuidadoras del hogar Casita de Belén para que mejoren la calidad de los vínculos que establecen con los niños (de 6 a 12 años). Para el cumplimiento de los objetivos, se realizaron cinco talleres en los días 15 a 19 de febrero del 2021 sobre las operadoras. Cada uno de ellos abordó una temática específica y con diversas

propuestas como videos, reflexiones, debates, ejercicios, role-playing, asambleas, y técnicas de evaluación. Además, se facilitaron reflexiones grupales, por lo que se fomentó un aprendizaje teórico y práctico.

La intervención logró el cumplimiento de los objetivos y en conjunto con las reflexiones contribuyó al desarrollo de conocimientos y herramientas de las cuidadoras que, demuestran cambios tendientes a mejorar los vínculos con los niños. Por otro lado, en las entrevistas con las cuidadoras puede apreciarse como manifiestan esfuerzos personales para poner en práctica lo trabajado que les requiere sobre todo paciencia y animarse a cambiar las estrategias que siempre habían empleado. Además, manifestaron que les parece importante continuar formándose. Se observó que si bien se modificaron los vínculos siguen correspondiendo a pautas de apego inseguro, por lo que se considera importante continuar trabajando en la formación de las cuidadoras.

Vila, S., Gilar-Corbí, R., & Pozo-Rico, T. (2021). Efectos de la formación de los estudiantes en habilidades sociales e inteligencia emocional en el comportamiento y convivencia de los adolescentes del siglo XXI. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

El trabajo adoptó un diseño cuasiexperimental con una estructura pre-test y post-test y un grupo de control. Como objetivo general se definió analizar la efectividad en el diseño y desarrollo del programa de intervención “Vivo, luego siento” para la mejora de inteligencia emocional, las habilidades sociales, y la conducta antisocial y delictiva en estudiantes de educación secundaria.

Para lograrlo, un total de 141 estudiantes de educación secundaria participaron en este estudio y fueron asignados aleatoriamente a una de dos condiciones experimentales. El primer grupo, el experimental (55) participó en el programa de formación mientras que el segundo grupo, de control (57) siguió las actividades habituales planificadas para todo el centro educativo. Del total de participantes, el 52,7% de la muestra fueron hombres y el 47,3%, mujeres. La edad media de los participantes fue de 13 años. Los instrumentos utilizados de acuerdo con los objetivos y metas perseguidas en la investigación son: Inventario de Cociente Emocional Versión Juvenil (EQi:YV; 30 ítems); Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24).

Los resultados muestran mejoras en el clima con una adecuada formación y correcta aplicación de un programa de inteligencia emocional entre los estudiantes de Educación Secundaria. Además, se evidencia una disminución de los conflictos y una mejora de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Juárez, M. I. L., & Garduño, M. D. L. V. (2022). Las habilidades para la vida en adolescentes y su fortalecimiento mediante un taller psicoeducativo. *Uaricha. Revista de Psicología*.

Mediante una intervención psicoeducativa se buscó fortalecer las habilidades para la vida en adolescentes de preparatoria ante las situaciones de riesgo. La intervención utilizó la metodología cualitativa, y un componente cuantitativo; la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) de Moraleda, González y García-Gallo (2004). El enfoque empleado fue la investigación -acción. Los participantes fueron 17 adolescentes estudiantes de preparatoria de una comunidad rural del estado de Michoacán.

Se diseñaron dos fases, en la primera se aplicó al grupo de los 17 adolescentes la Escala de Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (AECS) con la intención de obtener un diagnóstico general del grupo en relación a sus habilidades psicosociales, y las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos cualitativos fueron la observación participante y la entrevista semiestructurada. En la segunda fase, luego de obtener los resultados de la primera fase, se diseñó y llevó a cabo un taller psicoeducativo.

A partir de la implementación del taller psicoeducativo se fortalecieron y desarrollaron diferentes habilidades para la vida en los adolescentes en secundaria ya que se logró informar a los participantes sobre éstas, estimular el conocimiento de sí mismos, así como de resaltar la importancia del autocuidado y el amor propio, concientizando acerca de los factores de riesgo que existen a su alrededor, interactuando desde la empatía y el respeto con sus compañeros. Se promovió el establecimiento de relaciones interpersonales saludables, la identificación y expresión de los sentimientos propios.

El desarrollo del taller psicoeducativo motivó a los participantes a plantearse metas de vida, donde se promovió la importancia de tener objetivos, metas, planes y deseos. Durante el taller psicoeducativo.

Se observó durante el taller la ejecución de todas las habilidades para la vida como

ser la integración progresiva del grupo, la confianza entre los miembros, el análisis de la información compartida, el apoyo mutuo, la solidaridad y el aprendizaje.

Méndez, M., Alcira, F., Cañas, M., & Bladimir, D. (2023). *Fortalecimiento de desarrollo emocional y promoción del Club de Adolescentes de 10 a 14 años de cantón El Zapote, Jucuarán, Usulután en 2023* (Tesis doctoral). Universidad de El Salvador.

El objetivo del proyecto fue fortalecer el desarrollo emocional y promover el club de adolescentes (espacio que fomenta una mejor calidad de vida desde un enfoque integral, brindando herramientas para un mejor desarrollo emocional) en la población de 10 a 14 años residentes del cantón El Zapote, por medio de charlas que brinden herramientas para mejorar la toma de decisiones para el proyecto de vida. Dicha intervención fue realizada en el Complejo Educativo Alicia Cisneros de Zelayandia , con una población de 45 adolescentes de 10 a 14 años, y 12 adolescentes de 15 a 19 años. Para las actividades realizadas se tomaron como punto de partida las actividades desarrolladas en la “Estrategia metodológica para adolescentes de 10 a 14 años: nuestras vidas, nuestros sueños: Módulo I Conociendo y fortaleciendo mi autoestima”. Como resultado de la intervención se logró ampliar el conocimiento de las tomas de decisiones, como el concepto de autoestima, y cómo actuar ante situaciones de dificultad social, económico y familiar. Por otro lado, a través de charlas educativas se explicó y enfatizó las etapas de toma de decisiones para luego socializar con los jóvenes su plan de vida para cinco años. Finalmente, se registró un aumento del 20% de nuevos adolescentes inscritos en el club de adolescentes, luego de finalizar la intervención.

Para concluir, las investigaciones presentadas demuestran consistentemente la eficacia de trabajar con adolescentes en el contexto educativo, destacando el impacto positivo que estas intervenciones tienen en el bienestar emocional como en el rendimiento académico. Sin embargo, muchas de ellas partieron de propuestas ya definidas, sin permitir que los beneficiarios identificaran sus propias necesidades y participaran activamente en la resolución de las mismas. Esto fue lo que motivo e impulso a desarrollar una intervención desde un enfoque verdaderamente participativo, en el que los beneficiarios fueron los principales protagonistas, reconociendo sus necesidades e involucrándose directamente en la búsqueda de las soluciones.

Marco Teórico

Para el desarrollo del marco teórico, resulta fundamental iniciar con el concepto de Investigación-Acción Participativa, ya que constituye el núcleo de mi intervención. La Investigación-acción-participativa (IAP) surge en los años sesenta y setenta, en Latinoamérica, como una modalidad de intervención psicosocial. Según Krause (2020) La intervención psicosocial se entiende como una serie de acciones dirigidas a problemas que se manifiestan dentro de los sistemas y procesos sociales, que inciden en el bienestar psicológico y social de los miembros, e incluye la resolución de problemas y/o el desarrollo psicosocial.

Siguiendo a Balcázar (2003), la IAP promueve la participación de los miembros de la comunidad o grupos en la búsqueda de soluciones de sus propios problemas incrementando de esta manera el control sobre distintos aspectos de sus vidas, lo que se denomina empoderamiento. Además, considera como participantes del proceso, a miembros de la comunidad o grupo como así también a los investigadores. Asimismo, en este proceso de investigación, se considera a los miembros de la comunidad de una manera no tradicional, es decir, como agentes de cambio y no como objetos de estudio. Fals Borda (2008) afirma que este nuevo paradigma, rompe con la dicotomía sujeto-objeto y que se inspira en un concepto democrático pluralista de alteridad y de servicios, que favorece vivir con las diferencias, y que introduce perspectivas de género, clases populares y pluriétnicidad en los proyectos. Krause (2020) expresa que la IAP les da el poder a las personas de hacerse conscientes de sus problemas y permite a los grupos buscar soluciones en forma activa a través de la participación.

Balcázar (2003) afirma que la experiencia es lo que le permite a los participantes “aprender a aprender”, por lo que no son sujetos pasivos receptores de información, sino más bien sujetos capaces de desarrollar una visión crítica del mundo, desarrollar habilidades que puedan aplicar en cualquier situación. Con respecto a esto, Balcázar (2003) sostiene “finalmente el promover el desarrollo de conciencia crítica entre los participantes, se convierte en un proceso liberador” (p.4).

Siguiendo a Contreras (2020) los objetivos de la IAP, son conocidos por los investigadores y por la propia comunidad, constituyéndose una investigación conjunta y una efectiva democratización del conocimiento, además sostiene que “por ello hablamos

de un instrumento de promoción, de generación de conciencia y de difusión del conocimiento” (p.13).

Por otro lado, un concepto estrechamente relacionado con la Investigación-Acción Participativa es el de comunidad. Siguiendo a Montero (2004) el término comunidad supone relaciones e interacciones las cuales se dan en un ámbito social. Histórica y culturalmente se desarrollan intereses o necesidades que afectan en mayor o menor grado al conjunto de personas que se reconocen como partícipes, y que desarrollan una forma de identidad social debido a esa historia compartida y que construyen un sentido de comunidad (SdC). Una comunidad, como todo fenómeno social, es un ente en movimiento, así como ocurre con las personas que la integran. Montero (2004) expresa:

comunidad es un grupo en constante transformación y evolución (su tamaño puede variar), que en su interrelación genera un sentido de pertenencia e identidad social, tomando sus integrantes conciencia de sí como grupo, y fortaleciéndose como unidad y potencialidad social. (p.100)

McMillan y McMillan y Chavis (como se citó en Montero, 2004) consideran al sentido de comunidad como aquel que tienen los miembros de una comunidad de pertenecer, de importarse los unos a los otros, y de una fe compartida de que las necesidades de los miembros serán atendidas mediante el compromiso de estar juntos. Se trata de una definición basada en las relaciones afectivas y señalan cuatro componentes de la misma.

Membresía: Es la historia y la identidad social compartida por los miembros, los símbolos comunes, la seguridad y el apoyo emocional, las gratificaciones por el hecho de pertenecer a la comunidad.

Influencia: implica la cohesión y la unidad del grupo. Por un lado, es la capacidad de inducir a otros a actuar de una cierta forma, de ser consultados o de que su opinión sea escuchada, por el otro, que la comunidad pueda influir en sus miembros y sobre otros grupos.

Integración y satisfacción de necesidades: se refiere a los beneficios que la persona puede recibir por el hecho de pertenecer a la comunidad (estatus, respeto, valores compartidos, popularidad y ayuda material y psicológica en momentos de necesidad).

Compromiso y lazos emocionales compartidos: es el componente fundamental en el SdeC. Implica compartir fechas y acontecimientos especiales, conocer a la gente por su nombre y sobrenombre, mantener relaciones estrechas y afectivas con muchas personas.

Finalmente, para comprender plenamente el término IAP, es crucial considerar el concepto de participación, ya que es lo que la define y la distingue de otras metodologías. Krause (2020) habla de conceptos de la psicología comunitaria que están involucrados en la IAP. Por un lado, habla del concepto de competencia psicosocial, el cual se entiende como el desarrollo personal o social a partir de acciones efectivas y dominio del entorno. Por otro lado, están también los conceptos de participación, empoderamiento, apoyo social, y autoayuda. En cuanto a la participación, la define a esta como el intervenir en acciones colectivas en torno a una decisión en común.

Por lo tanto, la participación de la comunidad se convierte en un eje para el bienestar psicosocial, e implica la autovaloración de sí y de la cultura perteneciente, la valoración de las fuerzas del grupo para producir un cambio, y una capacidad reflexiva sobre hechos de la vida cotidiana.

Por otro lado, Montero (2004) considera a la participación comunitaria como un trabajo colectivo que transforma y se es transformado en una relación que implica individuos, grupos y circunstancias, conlleva decisiones, acciones, derechos, deberes y logros. Es una condición para el fortalecimiento y para la libertad. La autora la define como “un proceso organizado, colectivo, libre, incluyente, en el cual hay una variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso, que está orientado por valores y objetivos compartidos, en cuya consecución se producen transformaciones comunitarias e individuales” (p.109), además sostiene que este concepto de participación entra tanto los agentes internos provenientes de la comunidad como los externos, los líderes y los seguidores, etc.

Finalmente, la participación comunitaria tiene un efecto político en el sentido de que forma ciudadanía y desarrolla y fortalece a la sociedad civil, a la vez que aumenta la responsabilidad social.

Siguiendo con el desarrollo del marco teórico, considero fundamental abordar el concepto de adolescencia, ya que los beneficiarios de mi intervención se encuentran en esta etapa crucial de la vida. Erick Erickson fue uno de los autores que ha desarrollado las

etapas del ciclo vital, dándole mayor importancia a la adolescencia. Ives (2014) afirma que, para él, el ser humano debe atravesar por ocho estadios en donde el yo debe resolver tareas específicas o funciones psicosociales antes de proseguir a la próxima etapa, estas “crisis” deben ser resueltas dentro de polaridades. Boeree (1997) con respecto a esto afirma que “nuestros progresos a través de cada estadio están determinado en parte por nuestros éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes” (p.5), y agrega:

Si pasamos bien por un estadio, llevamos con nosotros ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que nos ayudarán en el resto de los estadios de nuestra vida. Por el contrario, si no nos va tan bien, podremos desarrollar mal adaptaciones y malignidades, así como poner en peligro nuestro desarrollo faltante. En la adolescencia esta crisis se basa en identidad vs. confusión de la identidad, y es clave para la construcción de una identidad personal y social sólida, donde los jóvenes buscan respuestas sobre quiénes son y qué lugar ocupan en el mundo. (p.5)

La adolescencia se puede entender como una construcción social y cultural, acompañado de cambios a nivel físico, psíquico, cognitivo y social, Muñoz Chaves (2023) afirma que hay que comprender a la adolescencia desde una concepción biopsicosocial. En ella el adolescente debe planear el sentido de la vida, definir su rol social, su identidad, los valores e ideales a seguir, por esta razón se trata de una etapa de crisis evolutiva, ya que todo cambia, incluido el vínculo con el mundo y consigo mismo. La autora toma los duelos definidos por Aberastury y Knobel y sostiene que son de cuatro tipos. El primer duelo es por el cuerpo infantil perdido, el segundo duelo es por el rol infantil y la identidad perdida, el tercer duelo es por los padres de la infancia, y finalmente el cuarto el duelo por la bisexualidad infantil perdida, es decir, la pérdida de la omnipotencia infantil, necesaria para desarrollar su propia identidad sexual.

Siguiendo a Ives (2014) las relaciones significativas en este periodo son el grupo de amigos, los grupos externos y los modelos de liderazgo. En esta etapa necesitan sentir la afirmación de sus iguales. Por otro lado, el adolescente puede ser muy intransigente y nada tolerante con las diferencias culturales, sociales, físicas o raciales, de aptitudes o características individuales, siendo una forma de defensa ante el sentimiento de pérdida de identidad. Según Boeree (1997) en esta etapa se toma todo lo que hemos aprendido acerca de la vida y de nosotros mismos y lo moldeamos en una autoimagen unificada, una que

nuestra comunidad estime como significativa.

En esta etapa la falta de identidad produce una tendencia maligna que Erickson denomina repudio, en donde los adolescentes se fusionan con grupos que le puedan otorgar ciertos rasgos de identidad y direccionarse a actividades destructivas como ingesta de alcohol, drogas, etc., en cambio si logra negociar con éxito esta etapa, tendremos la virtud que Erikson llama fidelidad. Boeree (1997) afirma que “la fidelidad implica lealtad, o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, faltas e inconsistencias” (p.12).

Resulta importante caracterizar la adolescencia en la actualidad y el papel que los adolescentes desempeñan en el contexto de la globalización, ya que esto nos ayudará a comprender mejor cómo transcurre esta etapa en sus vidas.

La sociedad actual se encuentra bajo el dominio del discurso de la época caracterizado por la satisfacción pulsional que produce nuevas formas de malestar. Saavedra (2009) expresa que el capitalismo y los avances tecnológicos traen como consecuencia la desvalorización del amor y el aplastamiento de las creencias y tradiciones. Para el mercado actual, los adolescentes son pensados como consumidores de objetos, de marcas, de drogas, de alcohol, de sexo, de los bienes y la vida ajena. Para la autora, la globalización aporta ideales que ya no transmiten el sostenimiento de la igualdad, y el rechazo a la diferencia toma lugar en distintas versiones.

Muñoz Chaves (2023) sostiene que los adolescentes de hoy son “nativos digitales” ya que nacieron y se criaron en la era digital. Son adolescentes que no soportan la espera, quieren todo a la velocidad de los mails, pasan más tiempo jugando con su computadora que con juegos físicos, y pasan más tiempo con amigos virtuales que con los reales. El desarrollo de la adolescencia no se puede pensar sin el tránsito por las nuevas tecnologías ya que en este espacio expresen satisfacciones y frustraciones, toman del mundo virtual palabras o imágenes que inciden en su modo singular de construcción, y para salir al mundo necesitan destituir la omnipotencia que ocuparon sus padres en la infancia. La autora sostiene que a pesar de estos cambios los duelos se siguen dando pese a los cambios culturales y sociales, y que estos se despliegan de manera online, espacio que sirve como un lugar de ensayo en el que guiaban aquello que los preocupa.

Por otro lado, la autora afirma que los avances tecnológicos de la globalización

facilitan la circulación de objetos sustitutos para el adolescente. Además, expresa que la adolescencia es difícil para quien la transita, y más aún si la interrogación sobre el ser se ve impedida. Si esto pasa, el consumo de drogas y otros actos vienen a obturar ese lugar. Las nuevas tecnologías instauran una nueva forma de comunicación entre los adolescentes, y generan adicción en los adolescentes que se encuentran inmersos en una sociedad que valora el entretenimiento y huye del aburrimiento.

Finalmente, para concluir el marco teórico, considero esencial desarrollar el papel de las instituciones educativas en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes (NNyA). En la actualidad se la considera a toda institución educativa como aquella que tiene el objetivo principal de la educación y enseñanza de los NNyA, la adquisición no sólo de conocimientos, habilidades y aptitudes sino también la socialización y educación emocional de los mismos, por lo tanto, desempeña un papel importante en la subjetividad de NNyA. Este desarrollo integral y global de NNyA requiere del trabajo en conjunto de la educación impartida en la institución educativa y de aquella proveniente del seno familiar. Sólo de esta manera NNyA obtendrán un desarrollo educativo y personal eficaz.

Bisquerra Alzina (2008) expresa que un aspecto fundamental para la formación integral de NNyA es el clima escolar, que hace referencia a los diversos climas emocionales de una institución educativa, es decir, incluye variables del alumnado, profesorado, padres, materias, metodologías, etc. Por lo tanto, las instituciones educativas son las responsables de generar espacios y capacitar a los docentes para que promuevan el diálogo, el respeto por las diferencias, el respeto por el otro, la reflexión, el compañerismo, etc., como medios que permitan generar climas escolares saludables. Dos Santos Silva (2011) expresa que una escuela más humanizada es un gran instrumento para el cambio social, en donde el clima escolar cobra un papel fundamental para que NNyA se sientan seguros para establecer y mantener vínculos. Esta tarea requiere de la cooperación de todo el personal educativo, es decir, maestros, directores, supervisores, consejeros, y psicólogos.¹

¹ "Com certeza, uma escola mais humanizada torna-se um instrumento de mudança social. A construção de um clima escolar, em que os estudantes sintam-se seguros para estabelecer e manter vínculos pessoais de modo a desenvolver as relações humanas, deve ser uma

Buitron Buitron y Navarrete Talavera (2008) expresan que la sociedad actual, caracterizada por la falta de valores, de empatía, violencia, intolerancia ante las diferencias, discriminación y otros comportamientos actuales; expresan la necesidad de una educación que no sólo provea al hombre de conocimientos y competencias a nivel cognitivo, sino también lo emocional, lo moral y lo ético, que influye en el desarrollo integral garantizando así vidas emocionalmente más saludables y, por consiguiente, una convivencia más pacífica.

La educación emocional entonces, es la elegida para alcanzar este objetivo, en todos los niveles de educación y etapas de desarrollo. Bisquerra Alzina (2011) expresa que “la inteligencia emocional es uno de los fundamentos y uno de los objetivos de la educación emocional: formar personas emocionalmente inteligentes” (p.2).

Por lo tanto, es fundamental la educación y el desarrollo de la inteligencia emocional en NNyA, en relación a esto Buitron Buitron y Navarrete Talavera (2008) consideran que se debe promover en NNyA la identificación y el conocimiento de sus propias emociones y, el desarrollo de las capacidades de autocontrol y expresión adecuada de las mismas.

Finalmente, Fernández Martínez y Montero García (2016) afirman que la educación emocional debe ser parte del currículo, por medio de contenidos actitudinales y transversales que favorezcan al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes.

Metodología

La intervención empleó como metodología la investigación acción participativa (IAP). Según Falabella (2020) la IAP es una metodología, forma o estilo de abordar el estudio de la realidad social y su transformación.

preocupação constante do corpo técnico da escola e exige a cooperação de professores, diretores, supervisores, orientadores e psicólogos para que este clima seguro seja alcançado” .(Ciertamente, una escuela más humanizada se convierte en un instrumento de cambio social.La construcción de un clima escolar, en el que los estudiantes se sientan seguros para establecer y mantener vínculos personales a fin de desarrollar relaciones humanas, debe ser una preocupación constante del cuerpo técnico de la escuela. y requiere la cooperación de maestros, directores, supervisores, consejeros y psicólogos para lograr este ambiente seguro.) (Dos Santos Silva, 2011, p.12).

Se tomó como guía para las acciones de la intervención, las etapas de la IAP propuestas por Marti (2000) adaptándolas a las características del contexto en el que se llevó a cabo la intervención. Por otro lado, Balcazar (2003) afirma que las acciones que se ejecuten en la IAP están interrelacionadas y forman un ciclo dinámico. Expresa que “el proceso de IAP se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva y emancipadora: una espiral de ciclos de planificación, acción, observación sistemática, reflexión, y luego un re planificación que dé paso a nuevas observaciones y reflexiones” (p.51).

Los estudiantes participantes intervinieron a lo largo de todo el proceso, es decir, de forma conjunta se delimitó la problemática, y la planificación de acciones para su solución.

Es importante señalar que la intervención se ajustó según las características del contexto institucional. Dado que el colegio no contaba con tiempos disponibles fijos para el desarrollo de las actividades, se eliminaron, modificaron y agregaron propuestas según la posibilidad de aplicación en cada momento. Es así que, se priorizó la realización de actividades breves pero significativas, que permitieron obtener información relevante para la intervención sin interrumpir el normal funcionamiento de las clases.

Por esta misma razón, la intervención se desarrolló únicamente hasta la etapa de programación. Esta decisión buscó asegurar una propuesta de calidad y además sentar bases sólidas para una posible implementación futura.

Etapas de pre-investigación.

Aunque la temática general de esta intervención ya fue predefinida, se realizó una intervención que respondió de manera auténtica a las necesidades y vivencias de los estudiantes. Por lo tanto, se priorizó la participación activa de los estudiantes, fueron ellos quienes identificaron las demandas más relevantes relacionadas al clima áulico. Se promovió un proceso colaborativo en el que los estudiantes no sólo fueron receptores, sino también protagonistas en la construcción de soluciones.

Constitución del equipo: El equipo de la intervención estuvo constituido por un único investigador, responsable del diseño, implementación y análisis del proyecto. Su labor abarcó desde la detección de necesidades hasta la planificación de las acciones para su solución. Si bien la psicóloga del establecimiento no pudo acompañar de forma

presencial los encuentros y actividades debido a sus responsabilidades institucionales, brindó continuamente acompañamiento, orientación y sugerencias valiosas que contribuyeron a los encuentros.

Identificación de las necesidades básicas, problemas, centros de interés: En una primera aproximación, se procedió a delimitar la situación-problema que dio origen a la intervención. Para ello, se trabajó previamente en la construcción de un clima de confianza con los estudiantes, a través de una propuesta lúdica y participativa. La intervención respondió a una necesidad institucional identificada a partir del conocimiento de diversas situaciones que evidenciaron la presencia de conflictos entre los estudiantes en el ámbito áulico.

Primera etapa. Diagnóstico.

Constitución del grupo de IAP: el mismo estuvo conformado por el equipo de intervención y los estudiantes de primer año del Colegio N° 8117 Santo Tomás de Aquino. Al momento de la intervención, los estudiantes participantes eran estudiantes regulares de la institución, se encontraban cursando primer año de la secundaria, y aceptaron voluntariamente formar parte de la intervención. Se consolidó un equipo de trabajo participativo y activo, donde cada miembro fue protagonista durante el proceso.

Inicio al trabajo de campo: Se obtuvo conocimiento acerca de la población, cultura institucional, y contexto social. Por otro lado, junto con los estudiantes, se promovió el debate y la reflexión sobre temas relacionados con el clima áulico, utilizando actividades disparadoras que incentivaron la participación activa y facilitaron la expresión de sus experiencias en torno a la temática. El objetivo de esta recolección de información fue conocer las necesidades, problemáticas y potencialidades del grupo de estudiantes relacionados con el clima áulico.

Entrega y discusión del Primer Informe: Se trató de un informe breve y de carácter informal, presentado a través de una exposición interactiva por medio del programa Genial.ly que integró un repaso por las actividades y consignas, los resultados obtenidos, juegos y espacios de reflexión realizados con los estudiantes. Asimismo, se definió de manera conjunta el rumbo de la intervención, considerando los recursos disponibles, las competencias presentes y las necesidades previamente detectadas. En este sentido, esta

instancia constituyó tanto un cierre parcial como un punto de partida para la construcción colectiva de saberes que habilitó una profundización en la segunda etapa del proyecto.

Segunda etapa. Programación.

Una vez identificadas las necesidades prioritarias a partir del trabajo con los estudiantes, se avanzó en la construcción del diseño del plan de intervención de manera participativa con los estudiantes. Por medio de actividades que promovieron el debate, la reflexión y el acuerdo colectivo, los estudiantes pensaron que acciones se podrían llevar a cabo para construir un ambiente más saludable.

Como cierre de esta instancia, se elaborará un modelo de acción que refleje los aspectos trabajados junto a los estudiantes durante la etapa de programación. Este modelo se construye a partir de las necesidades detectadas y las propuestas surgidas en los encuentros y tiene como finalidad ofrecer a la institución una herramienta concreta que permita dar continuidad al proceso iniciado. De este modo, con la planificación de acciones posibles y contextualizadas, se dio cierre a la intervención.

Técnicas e instrumentos

A continuación, se presentarán las técnicas e instrumentos que se utilizaron en las diferentes etapas de la intervención. Es importante destacar que las técnicas y actividades fueron seleccionadas, elegidas y adaptadas teniendo en cuenta diversos factores como el tiempo disponible el cual fue acotado y dependió exclusivamente de la generosidad de los docentes para ceder parte de sus horas de clases, por otro lado, se tuvo en cuenta el espacio reducido del aula, la cantidad de estudiantes (32 estudiantes) y, fundamentalmente, los objetivos propuestos para la intervención.

Por esta razón, se priorizaron propuestas breves pero significativas, que integraron lo lúdico con la reflexión y que permitieron la participación activa de los estudiantes.

- **Análisis de documentos institucionales:** Fueron útiles para obtener conocimientos acerca de la población y la cultura institucional. Latorre (2005) sostiene que “el análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria

para responder a los objetivos de la investigación” (p. 78). Se realizó una lectura y análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), del código de convivencia, de los proyectos planificados en el marco legislativo vigente y de aquellos propuestos por la propia institución. Esta información resultó de gran utilidad para comprender la modalidad de trabajo del colegio y el contexto en el cual se desarrollan los estudiantes.

- Observación participante: Siguiendo a Latorre (2005), esta técnica se caracteriza por ser interactiva, ya que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. El autor sostiene que “la observación participante posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas” (p.57). Se registró durante y/o después de lo observado en diarios de campo. Latorre (2005) afirma que “el objetivo de esta técnica es disponer de las narraciones que se producen en el contexto de la forma más exacta y completa posible, así como de las acciones e interacciones de las personas” (p.58).

La técnica de observación participante se implementó en las primeras visitas al establecimiento desde fuera del aula y en espacios abiertos del colegio, como las galerías, el hall de entrada, durante los recreos, así como en los momentos de ingreso y egreso escolar. La mayor parte de las observaciones fueron registradas luego de cada encuentro, ya que el tiempo disponible era muy acotado y se procuraba aprovechar el tiempo junto a los estudiantes para favorecer la vinculación y el desarrollo de las actividades. A pesar de la brevedad de los encuentros, estos resultaron altamente provechosos, ya que permitieron acceder a información valiosa sobre las dinámicas del grupo, las formas de vinculación entre los estudiantes y sus modos de participación.

- Técnica de iniciación: Aguilar Idáñez (2017) sostiene que estas tienen por objetivo propiciar el conocimiento mutuo, la integración y desinhibición en el grupo. Tratan de crear el grupo mediante el logro de una atmósfera grupal de confianza y buena comunicación, gratificante para los miembros.

- Técnica visual escrita: siguiendo a Vargas Vargas y Bustillo de Núñez (1992), es todo material que utiliza la escritura como elemento central. Las que son elaboradas por un

grupo se caracterizan por ser el producto de un trabajo colectivo en el momento de la aplicación, es decir es el resultado directo de lo que un grupo sabe o piensa sobre un determinado tema.

- Gamificación: Gaitán (s.f.) sostiene que se trata de es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional, debido a su carácter lúdico se facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario. Se la utiliza para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.

- Técnica de Matriz de priorización de problemas: Útil para tomar decisiones y clasificar problemas, es una herramienta que consiste en una tabla en la que se presentan diferentes criterios que permiten realizar una elección, y definir cuál problema puede ser prioritario para ser abordado. (Diagnóstico integral de aprendizajes, s.f. [DIA])

- Técnica de producción: Aguilar Idáñez (2017) afirma que están orientadas a organizar al grupo para una tarea específica de la forma más eficaz y productiva posible. Son las que permiten lograr un buen rendimiento grupal, aunque siempre dentro de un clima gratificante.

Encuentros

Primer encuentro

Objetivos:

- Presentación con los estudiantes.
- Exposición de objetivo y modalidad de la intervención.
- Entrega de asentimientos informados.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

El primer encuentro estuvo destinado a la presentación inicial de la investigadora, quien contextualizó la intervención, sus objetivos y modalidad de trabajo, acompañada por la psicóloga del establecimiento. En esa instancia, se entregó a cada estudiante el asentimiento informado, habiéndose notificado previamente a las familias sobre la realización de la

intervención.

Dado el tiempo acotado con el que se contaba en ese momento, no fue posible realizar una presentación individual de cada alumno como se había pensado en un principio; sin embargo, esto no representó un obstáculo, ya que cada uno tenía en su asiento un cartel con su nombre. A modo de actividad introductoria, se formularon algunas preguntas generales (como la edad y la escuela de procedencia), lo cual permitió conocer al grupo de manera inicial, además de favorecer la participación y generar un ambiente cálido, de confianza y respeto entre los estudiantes.

Ver anexo 1. Notificación a padres.

Ver anexo 2. Asentimientos informados.

Segundo encuentro

Objetivo: Conocer las experiencias y percepciones de los estudiantes sobre su primer mes de clases.

Tiempo aproximado: 35 minutos.

En el segundo encuentro se realizó una breve dinámica de inicio, seguida de un cuestionario enfocado en la experiencia de los estudiantes durante su primer mes de clases. Se decidió comenzar de esta manera porque se consideró fundamental conocer cómo se sintieron en ese período inicial. Esta decisión fue tomada en conjunto con la psicóloga del establecimiento.

Inicialmente, se había planificado utilizar la técnica de iniciación grupal “los vagones del tren”. Sin embargo, debido a las limitaciones de espacio físico en el aula y el escaso tiempo disponible se adaptó esta propuesta. En su lugar, se implementó una técnica breve de respiración consciente. A través de una consigna simple de respiración guiada, se ofreció un momento de pausa además de que favoreció la concentración y disminuyó tensiones. Se eligió dicha técnica por su versatilidad y facilidad de aplicación en contextos escolares.

Posteriormente, se realizó como técnica visual escrita el “Cuestionario acerca del primer mes de clases”. Se trató de un cuestionario escrito, breve y accesible, él mismo estuvo compuesto por tres preguntas sobre cómo se sintieron durante el primer mes de

clases. En el cuestionario no se solicitó completar con el nombre de los estudiantes, brindándoles la libertad de decidir si querían o no realizarlo. Se obtuvo información acerca de su experiencia inicial en el nivel secundario, identificando momentos significativos que influyeron en la percepción del clima áulico, como así también posibles necesidades y propuestas expresadas por los propios estudiantes. Este primer instrumento diagnóstico fue fundamental para orientar la planificación del encuentro posterior.

Tercer encuentro

Objetivos:

- Identificar como percibían los estudiantes el clima áulico.
- Reconocer tensiones y fortalezas del grupo.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

El tercer encuentro comenzó con preguntas orientadas a indagar qué entendían los estudiantes por clima áulico. Luego de compartir las distintas ideas, se aclararon dudas y se llegó a una conclusión colectiva que permitió unificar criterios y establecer un significado común sobre el concepto. Posteriormente, se continuó con la técnica visual escrita “Termómetro del aula”. Se entregó a los estudiantes una hoja con el dibujo de un termómetro para que lo pintaran según su percepción del clima áulico hasta ese momento (rojo: clima tenso, amarillo: intermedio, verde: clima cómodo). Al igual que la actividad del cuestionario, se les brindó la oportunidad de decidir si deseaban identificarse o no. Esta actividad dio continuidad a la actividad del cuestionario, permitiendo retomar y profundizar lo ya expresado, como así también indagar específicamente sobre la percepción del clima áulico actual. Por otro lado, al complementar ambas actividades diagnósticas, se identificaron puntos en común y nuevas perspectivas. Esta información resultó clave para construir interpretaciones preliminares sobre la dinámica grupal y orientar con mayor precisión la planificación del siguiente encuentro.

Cuarto encuentro

Objetivo:

- Socializar los resultados obtenidos en las actividades anteriores.
- Identificar con los estudiantes las áreas de la convivencia que necesitaban

mejorar.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

En este encuentro se realizó una presentación y reflexión de los resultados obtenidos hasta el momento, además de definirse de manera conjunta el rumbo de la intervención. Dicho encuentro correspondió a la instancia de “entrega y discusión del primer informe”.

Se realizó la técnica gamificación a través de una exposición interactiva por medio del programa Genial.ly que integró un repaso por las actividades y consignas, las respuestas obtenidas, juegos y espacios de reflexión realizados con los estudiantes.

En este encuentro, a partir de las respuestas obtenidas de los estudiantes, y en conjunto con ellos, se identificaron similitudes entre ellas, lo que permitió agruparlas en distintas categorías que reflejan los temas más mencionados y sentidos dentro del grupo. A partir de estos grupos de respuestas, se definieron tres áreas que reflejaban los principales desafíos del grupo, es decir, aspectos que sería importante fortalecer o trabajar para mejorar la convivencia y por lo tanto el clima áulico.

Quinto encuentro

Objetivo: Conocer que área de la convivencia era prioritario abordar según percepción de los estudiantes.

Tiempo aproximado: 25 minutos.

Una vez definidas las áreas que son importantes fortalecer para mejorar el clima áulico, se aplicó la técnica de la Matriz de priorización de problemas. La misma se aplicó a los estudiantes, con el fin de identificar, cuál era el desafío más relevante y prioritario para abordar. Se presentaron los tres desafíos surgidos de las actividades anteriores: normas de convivencia, inclusión y empatía, y resolución de conflictos. Cada estudiante evaluó estos desafíos según tres criterios: cuán importante era abordar el tema, a cuántas personas creía que afectaba, y cuánto influía en el clima del aula.

En un principio se pensó aplicar la matriz de manera digital, utilizando formularios de Google, sin embargo, se identificaron limitaciones relacionadas a los datos móviles, la falta de acceso a celulares, y otros obstáculos técnicos. Es así, que se optó por simplificarla y aplicarla en formato papel, adaptada al tiempo y las condiciones disponibles.

Los resultados obtenidos señalaron como prioritario el desafío de inclusión y empatía al recibir la mayor cantidad de votos en los distintos criterios evaluados. Esto permitió establecer una orientación clara para el diseño de los próximos encuentros, centrados en planificar un programa de acción que permita fortalecer habilidades relacionadas con esta área.

Sexto encuentro

Objetivo: Promover la expresión de ideas y propuestas de los estudiantes para fortalecer la empatía e inclusión.

Tiempo aproximado: 80 minutos.

Luego de haber analizado la matriz de priorización de problemas completa por los estudiantes y conocer que el desafío de inclusión y empatía salió como prioritario para ser abordado, en este encuentro se continuó con la segunda etapa de la intervención, la programación.

Para ello, se realizó la técnica de producción “el semáforo de nuestras ideas”, la actividad tuvo como objetivo promover la reflexión colectiva en torno a qué acciones es necesario cambiar, mejorar o sostener para favorecer la inclusión y la empatía en el grupo. Se trabajó en equipos, donde cada grupo reflexionó y luego socializó sus ideas con el resto del curso, dicha dinámica promovió la escucha activa y el compromiso colectivo.

Situaciones emergentes durante el proceso de intervención

Durante el desarrollo de la intervención, surgieron diversas situaciones no contempladas en la planificación inicial, pero que fueron igualmente atendidas en función de las demandas que emergieron del grupo y del contexto institucional. Entre ellas se destacan la participación en la jornada de convivencia organizada por la institución, la generación de un espacio de diálogo con respecto a la desaparición de pertenencias personales (un celular y una cartilla de actividades), y un encuentro destinado a generar acuerdos entre una docente y los estudiantes por diferencias con respecto a la modalidad del dictado de las clases.

Estas situaciones reafirmaron la necesidad de espacios que promuevan el diálogo, la confianza y la construcción de vínculos saludables. En dichas situaciones se procuró acompañar y dar lugar a su expresión, integrándose de forma flexible al marco de trabajo

planteado.

Asimismo, surgieron otras posibles líneas de intervención como el abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI) y el impacto del ritmo escolar sobre la salud emocional de los estudiantes. Aunque estas temáticas excedieron el alcance temporal de la intervención, se reconocen como aspectos relevantes que podrían ser retomados en futuras acciones institucionales.

Estas situaciones reafirmaron la importancia de mantener una actitud flexible y receptiva a las necesidades que se presentan en la jornada escolar, enriqueciendo el proceso de intervención independiente del objetivo inicialmente planteado.

Resultados de la Intervención

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a lo largo de la intervención desarrollada con los estudiantes de primer año del Colegio N.º 8117 Santo Tomás de Aquino. La información fue recolectada mediante técnicas breves las cuales fueron aplicadas en diferentes encuentros.

Como se dijo anteriormente, debido a la disponibilidad horaria del establecimiento, se priorizó la aplicación de actividades y técnicas ágiles y concretas que permitieran obtener datos significativos sin interferir en la dinámica escolar. Los resultados permiten visibilizar las percepciones, emociones y experiencias de los estudiantes respecto al clima áulico.

Registro de diarios de campo

Durante los primeros encuentros (presentación y actividades diagnósticas), se evidenció un clima de curiosidad, si bien muchos estudiantes valoraron la posibilidad de conocer gente nueva y compartieron experiencias positivas, también emergieron señales de conflictos latentes, exclusión y falta de empatía, particularmente en un curso donde se registraron burlas hacia compañeros. Esto marcó un punto de alerta importante sobre la calidad de los vínculos y la necesidad de generar espacios de reflexión y diálogo.

Las actividades realizadas (cuestionario y termómetro del aula) permitieron detectar una gran diversidad de percepciones sobre el clima áulico. Mientras que algunos estudiantes se sienten cómodos, incluidos y seguros, otros manifestaron incomodidad, gritos, peleas o

sensaciones de descontrol. Se observó una participación comprometida por parte de los estudiantes y su capacidad para reflexionar sobre sus modos de relacionarse.

Por otro lado, se observó que, en un entorno más lúdico y colaborativo, los estudiantes son capaces de reflexionar colectivamente sobre los valores y normas de convivencia. En la jornada de convivencia las actividades con pistas y desafíos favorecieron la cooperación.

En las observaciones realizadas dentro y fuera del aula, se identifican patrones relacionales ya instalados, tales como subgrupos consolidados, ciertos estudiantes que asumen liderazgos positivos o negativos, y otros que permanecen en los márgenes de la participación. También se observó algunas inhibiciones en estudiantes cuando las actividades implican expresar emociones o romper el anonimato, lo que sugiere resistencias vinculadas a la exposición o al miedo al juicio del grupo.

Ver anexo 3. Registro de diarios de campo.

Cuestionario del primer mes de clases

El cuestionario fue respondido por 32 estudiantes y constó de tres preguntas abiertas que los invitó a reflexionar sobre cómo se sintieron, lo que les gustó y lo que modificarían para los próximos meses en el colegio.

Resultados

Con respecto a la primera pregunta (¿Cómo te sentís en este momento respecto a las clases?) 4 estudiantes respondieron que se sintieron “muy cómodos” (12,5%) ; 16 estudiantes marcaron “cómodo” (50%), 12 estudiantes respondieron “algo incómodo” (37,5%) mientras que ninguno eligió la opción “muy incómodo”.

Estos resultados nos indican que la mitad de los estudiantes expresaron sentirse cómodos en este primer mes de clases, lo que podría ser un indicador positivo. Sin embargo, un 37,5% expresó sentirse “algo incómodo”, lo que nos permite inferir posibles dificultades en la adaptación, los vínculos o la dinámica de las clases. Nadie se ubicó en el extremo de “muy incómodo”, lo que indicaría que no hay un malestar profundo, pero sí aspectos por revisar.

Con respecto a la segunda pregunta (¿Qué es lo que más te gusta o gustó de este primer mes de clases? ¿por qué?) entre los aspectos más mencionados se destacaron la posibilidad de conocer nuevos compañeros, la buena relación y el compañerismo inicial entre algunos grupos y el trato recibido por ciertos docentes.

Por último, en relación a la tercera y última pregunta (¿Hay algo que modificarías o mejorarías para los próximos meses? ¿qué cosa? ¿por qué?) 21 estudiantes señalaron que si modificarían algo (65,5%), los aspectos que más se mencionaron fueron el exceso de ruido y desorden en clase, dificultando la concentración, situaciones referidas a la dinámica con la que se dictan las materias, el compromiso de los profesores, la modalidad de asignación de asientos (con compañeros que no conocen) y el uso del celular. Una parte pequeña también mencionó la necesidad de mejorar su propia actitud, señalando aspectos como la responsabilidad, la atención en clase o el trato hacia los demás. Esta autorreflexión fue valorada como un indicador de apertura al cambio y disposición a mejorar la convivencia.

El análisis de esta primera herramienta permite inferir que el grupo está en un momento de conocimiento y construcción de vínculos, y que dicho momento está siendo vivenciado por los alumnos con entusiasmo. Sin embargo, la incomodidad manifestada por un sector del grupo es importante para identificar temas a abordar (integración, participación, normas, etc.). También dejó entrever que existía interés por mejorar la convivencia y establecer vínculos más saludables, lo cual fue considerado un punto de partida para la construcción del segundo encuentro.

Ver anexo 4. Cuestionario sobre el primer mes de clases

“Termómetro del aula”

La actividad consistió en pintar el termómetro de un color según la percepción personal acerca del clima áulico en esos momentos. Cada estudiante debía elegir uno o más colores y justificar brevemente su elección. Participaron 32 estudiantes. Los colores disponibles y sus significados fueron:

Rojo: Muy caliente “Hay peleas, tensión o incomodidad. No me estoy sintiendo cómodo/a en el aula. Hay cosas que me molestan o me hacen sentir mal.”

Amarillo: Tibio “El ambiente es más o menos. A veces está bien, a veces no. Hay

cosas que se podrían mejorar."

Celeste: Fresquito y agradable "Me siento cómodo/a, hay buena onda con mis compañeros. Me gusta cómo está el ambiente."

Resultados

2 estudiantes marcaron el color rojo, señalando explícitamente situaciones de burla o falta de empatía hacia un compañero en silla de ruedas.

11 estudiantes eligieron el color amarillo, destacando peleas verbales, gritos constantes y dificultad para concentrarse.

7 estudiantes eligieron el color celeste, describiendo que se sienten incluidos y en un ambiente positivo.

Además, surgieron variantes como la combinación de dos o tres colores.

3 estudiantes marcaron el color naranja, describiendo que a veces se sienten incluidos pero otras veces hay descontrol, risas a costa de otros y conflictos.

6 estudiantes combinaron colores como verde con amarillo o celeste con amarillo, señalando que, aunque por momentos se sienten cómodos, persisten situaciones molestas.

3 estudiantes usaron los tres colores (rojo, amarillo y celeste), explicando que sus experiencias varían según el momento del día o con quién están.

Esta actividad permitió acceder a percepciones más subjetivas del grupo, identificando la coexistencia de experiencias dispares: mientras algunos estudiantes se sienten cómodos y contenidos, otros expresan incomodidad y malestar. Es importante destacar que existe un porcentaje significativo que identifica tensiones o situaciones que afectan al clima áulico. Por otro lado, esta actividad también permitió un primer reconocimiento grupal sobre la necesidad de generar cambios, lo cual favoreció a los encuentros posteriores.

Ver anexo 5. Termómetro de aula

Encuentro de devolución y reflexión grupal

En este encuentro se realizó una presentación a través de la herramienta Genially, en la cual se compartió los resultados obtenidos hasta ese momento a partir de las dos actividades anteriores. Si bien en este encuentro no se realizó ninguna actividad específica de

producción individual, se devolvió a los estudiantes las conclusiones construidas a partir de sus propias respuestas.

En conjunto con los estudiantes se procedió a agrupar aquellas respuestas que hacían mención a causas o situaciones similares. De este análisis surgieron tres grandes categorías o áreas de trabajo, que orientaron las siguientes actividades de la intervención:

1. Normas de convivencia (gritos, disturbios que afectan a la concentración, falta de respeto).
2. Inclusión, integración, empatía (menciones a exclusión, sentirse solos o sin voz en el grupo, menciones a burlas,).
3. Resolución de conflictos. (peleas constantes entre compañeros que afectan al grupo).

Por otro lado, como parte de la presentación de los resultados, se realizó un juego grupal que consistió en leer frases extraídas de sus propias respuestas y, entre todos, reflexionar y decidir a cuál de las tres áreas a trabajar correspondía cada una. Durante esta dinámica, los estudiantes pudieron tomar conciencia de cómo estas áreas estaban interrelacionadas entre sí, ya que muchas frases podían ser ubicadas en más de una categoría sin dificultad, y que las problemáticas no son aisladas, sino que se entrecruzan en la convivencia de todos los días.

A su vez, el clima distendido del encuentro permitió reforzar valores como la colaboración, el respeto mutuo y la escucha activa, consolidando el espacio como un momento significativo dentro del proceso de intervención.

Matriz de priorización de problemas

En el siguiente encuentro, se realizó la técnica de la matriz de priorización de problemas, cuyo objetivo fue identificar, desde la percepción de los propios estudiantes, cuál de las tres áreas detectadas previamente debía abordarse con mayor urgencia.

La matriz de priorización de problemas fue adaptada a una modalidad sencilla y simplificada. Se les propuso reflexionar sobre cada una de las tres categorías y elegir cuál consideraban más adecuada para trabajar en función de tres criterios:

1. La importancia de abordar ese tema.
2. Cuánto afecta a los estudiantes.

3. Cuánto influye en el clima áulico.

Cada estudiante completó la matriz de manera individual, marcando para cada criterio cuál de las tres categorías consideraban más relevante. Luego, se realizó una puesta en común para conocer la opinión del grupo. Completaron la matriz de priorización de problemas 30 estudiantes.

A partir de la sistematización de sus elecciones, se identificó con claridad que el área de inclusión y empatía fue la más priorizada, ya que obtuvo más votos en los tres criterios en total (37 votos). Esto sugiere que es un tema transversal que impacta directamente en el bienestar del grupo, la convivencia y el clima áulico. Por otro lado, en segundo lugar, se ubicó el área de normas de convivencia (31 votos), mientras que la resolución de conflictos quedó en tercer lugar, aunque también fue reconocida como necesaria (22 votos).

Esta actividad permitió jerarquizar de manera participativa las necesidades del grupo y constituyó un paso clave para avanzar hacia la planificación de acciones concretas, tomando como base lo expresado y consensuado por los propios estudiantes.

Ver anexo 6. Matriz de priorización de problemas.

Afiche “el semáforo de nuestras ideas”

Esta actividad tuvo como objetivo generar un espacio de reflexión colectiva en torno a acciones que favorezcan la convivencia en el aula, con especial énfasis en los valores de la inclusión y la empatía. Se trabajó de manera grupal, cada grupo debía pensar en acciones que deberían cambiarse (representadas con el color rojo), mejorarse (color amarillo), o sostenerse (color verde). Luego, un representante por grupo pasaba al frente, escribía las ideas en el affiche y las compartía con el resto del curso. Esta puesta en común permitió visibilizar distintas percepciones dentro del grupo y promover un intercambio reflexivo sobre cómo producir cambios positivos. Participaron 32 estudiantes.

En el color rojo, las respuestas giraron en torno a comportamientos que afectan directamente la convivencia, como hacer bromas o chistes que no resultan graciosos (lo que puede estar asociado a burlas o situaciones de exclusión), la falta de silencio durante las clases, y la necesidad de ponerse en el lugar del otro. Estas respuestas reflejan una toma de conciencia respecto a cómo ciertas actitudes afectan negativamente el clima del aula.

El color amarillo hace referencia a aspectos que ya existen, pero necesitan ser fortalecidos, como prestar atención a la docente, mejorar el respeto tanto hacia los adultos como entre pares, fomentar el compañerismo, escuchar sin interrumpir y mantener la limpieza del aula. Estos aportes muestran una actitud autocrítica por parte de los estudiantes, quienes reconocen que hay acciones valiosas que aún no se ejercen con constancia.

En el verde las respuestas destacan aspectos positivos del grupo que los estudiantes valoran y desean conservar. Se mencionó la confianza hacia adultos referentes como preceptores y psicóloga del establecimiento, la buena relación entre todos, la colaboración entre compañeros, así como el reconocimiento de que, a pesar de las situaciones conflictivas, se perciben como un grupo “lindo”. Este reconocimiento de fortalezas resulta clave para construir desde lo positivo y reforzar las dinámicas de cuidado y pertenencia grupal.

La actividad permitió identificar no sólo los aspectos a trabajar, sino también los valores presentes en el grupo y las potencialidades sobre las cuales sostener una convivencia más empática e inclusiva. Además, se reforzó la idea de que los propios estudiantes son protagonistas activos en la construcción del clima escolar.

Ver anexos 7. Afiche “el semáforo de nuestras ideas”

Si bien no se realizó una técnica de cierre como tal, el último encuentro funcionó simbólicamente como cierre de la intervención. A través de la última actividad del "semáforo de nuestras ideas", los estudiantes reflexionaron en conjunto sobre qué aspectos era necesario cambiar, mejorar y sostener para construir un clima áulico saludable. Esta instancia final permitió recuperar muchas de las temáticas abordadas durante el proceso y dejó instalada la idea de que el cambio es posible si se construye entre todos

Sistematización

Sobre las instituciones educativas y su función formadora

Las instituciones educativas en la actualidad, cumplen un rol fundamental en el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes (NNyA). En este sentido, es esperable que el espacio escolar no se limite únicamente a la transmisión de contenidos, sino que habilite instancias de participación, escucha, contención y reflexión crítica. Tal como se evidenció durante la intervención, el ámbito educativo es un escenario privilegiado para

identificar necesidades, promover vínculos más saludables e intervenir en aquellas situaciones que afectan la convivencia.

Los espacios de intervención dentro de las instituciones educativas forman parte de su función formadora. A lo largo de la intervención, quedó en evidencia la importancia de generar momentos que habiliten la palabra de los estudiantes, su capacidad de pensar, revisar sus modos de vincularse y de construir una mirada más empática. Situaciones como la jornada de convivencia, los encuentros breves y las conversaciones espontáneas en pasillos o en cambios de clase, revelaron la necesidad de contar con espacios destinados a abordar cuestiones socioemocionales.

En relación a esto, un componente esencial en la formación integral de NNyA es el clima áulico, el cual no se limita a lo que ocurre dentro del aula, sino que abarca un entramado que atraviesa a toda la institución. Es así que, trabajar sobre el clima áulico es acertado y necesario, ya que condiciona la experiencia escolar de los estudiantes. Durante la intervención, a partir de las primeras observaciones y actividades diagnósticas, se hizo evidente la existencia de situaciones de burlas, exclusión, dificultad para manejar los conflictos o para reconocer las emociones propias y ajenas; sin embargo, también se observó aspectos positivos que permitieron sostener una mirada integral del grupo como la apertura a entablar nuevas relaciones, la disposición a participar y el interés por espacios donde poder expresarse. Esto demuestra que, si se habilitan instancias adecuadas, los estudiantes son capaces de reflexionar, cuestionar sus propias conductas y construir formas de convivencia más saludables. Los encuentros sostenidos desde una lógica participativa permitieron no sólo establecer un diagnóstico en conjunto, sino también abrir caminos hacia una transformación en conjunto.

Sobre la Investigación-Acción Participativa (IAP) en contextos educativos

La elección de una metodología como la Investigación-Acción Participativa (IAP) se presentó como una herramienta valiosa para pensar una intervención situada y flexible al contexto. Si bien la intervención partió de una planificación inicial, muchas de las acciones que se llevaron a cabo respondieron directamente a demandas que surgieron del grupo.

Tal como señalan Balcázar (2003) y Krause (2020), la IAP implica la participación activa de los miembros de la comunidad en la búsqueda de las soluciones a sus propias problemáticas, promoviendo en ellos el empoderamiento y la conciencia crítica, lo que

caracteriza y distingue a la IAP de otras metodologías. En este sentido, durante la intervención desarrollada se habilitaron espacios de diálogo en los que los alumnos pudieron expresarse respecto a la dinámica del clima áulico. Estos encuentros no solo les permitieron visibilizar, identificar y tomar conciencia de situaciones que influyen en la convivencia del día a día y por lo tanto, en el clima áulico, sino también generó reflexiones colectivas sobre cómo abordar estas situaciones, reconociéndose como agentes activos de cambio, y no como receptores de una ayuda externa.

Además, como señala Contreras (2020), el proceso permitió que el conocimiento se construyera de manera compartida, valorando los saberes y experiencias que circulan en el aula, como las emociones, las relaciones entre compañeros y lo que viven día a día. Estas experiencias fueron tomadas como punto de partida para reflexionar en conjunto y pensar nuevas acciones (empoderamiento). Por otro lado, desde el enfoque de la psicología comunitaria, Montero (2004) sostiene que toda intervención debe surgir del reconocimiento activo del contexto y de las personas que lo habitan. Es así, que la intervención desarrollada se consolidó del diálogo entre las demandas emergentes provenientes de los estudiantes y las ofertas institucionales posibles, tales como el tiempo disponible en cada encuentro, el espacio físico, la presencia de adultos significativos o las herramientas pedagógicas ofrecidas por el colegio. Este cruce entre demandas reales y ofertas posibles permitió la realización de la intervención y posteriormente la construcción de un modelo de acción contextualizado, pertinente y flexible, orientado a fortalecer la participación, la inclusión y el bienestar escolar.

Además, se trabajaron situaciones que no estaban previstas en la planificación inicial, como la jornada de convivencia, la mediación entre estudiantes y profesora o la pérdida de algunos objetos, entendiendo que la intervención debía adaptarse a las necesidades reales y contextuales del grupo. Esto se relaciona con lo que plantea Fals Borda (2008), quien propone dejar de ver a las personas sólo como objetos de estudio, y reconocerlas como protagonistas activos del proceso.

Sobre la comunidad y la participación de la comunidad

Se pudo observar cómo los estudiantes fueron construyendo un sentido de comunidad, término mencionado por Montero (2004), ya que comenzaron a reconocerse como parte de un grupo con una historia compartida, necesidades comunes y vínculos que se encuentran en

proceso de consolidación. Estas interacciones entre pares, las actividades colectivas y los espacios de diálogo habilitados favorecieron la aparición de sentimientos de pertenencia y de compromiso mutuo.

Durante la intervención desarrollada, la participación funcionó como eje articulador entre teoría y práctica, tal como la concibe Montero (2004). Cada técnica y actividad fue pensada para que los estudiantes dejaran de ser meros receptores y se convirtieran en protagonistas del proceso. Es así que se evidenció que los estudiantes fueron capaces de autovalorarse y valorar su cultura áulica, ya que expresaron qué los hacía sentir cómodos o incómodos y reconocieron fuerzas y debilidades colectivas. Además, fueron capaces de reconocer sus fuerzas para el cambio, ya que no solo identificaron el desafío prioritario, sino que también pensaron en ideas y propuestas para abordarlo que surgieron de su realidad, asimismo en cada encuentro se ejerció la reflexión crítica sobre los hechos cotidianos que experimentan.

Por otro lado, la intervención fue un proceso organizado, colectivo, libre e incluyente. Tanto los agentes internos (estudiantes) como los externos (la investigadora) asumieron distintos grados de compromiso y roles complementarios. Los estudiantes debatieron, reflexionaron y tomaron decisiones, mientras que la investigadora facilitó, acompañó y garantizó un marco de respeto.

Los estudiantes practicaron derechos (ser escuchados, ser valorados, expresarse libremente) y practicaron deberes (escuchar, consensuar, sostener acuerdos), por lo tanto, se evidenció que la participación comunitaria no sólo transformó el contexto, sino que también transformó a quienes participaron, dotándolos de mayor conciencia, autoconfianza y capacidad de acción colectiva.

Sobre la Investigación-Acción Participativa (IAP) en estudiantes adolescentes

Por otro lado, la intervención se desarrolló con estudiantes que atraviesan el inicio de la adolescencia, una etapa caracterizada por múltiples transformaciones a nivel físico, emocional, social y simbólico. Como sostiene Muñoz Chaves (2023) los adolescentes enfrentan duelos que implican dejar atrás aspectos de la infancia para poder construir nuevas formas de ser y estar en el mundo. En este contexto, fue posible observar en el grupo conductas que oscilaban entre la necesidad de pertenecer, el rechazo a las diferencias,

situaciones de conflicto entre pares, y la apertura a vincularse con compañeros y docentes nuevos, y el entusiasmo por construir nuevas relaciones, algo que se vio reflejado en las respuestas al cuestionario inicial.

Como expresa Ives (2014), las relaciones con los pares adquieren un valor central en esta etapa, siendo clave para la afirmación del yo. En línea con esto, se observó la importancia que le dieron a los espacios de encuentro y diálogo, donde pudieron sentirse escuchados y reconocidos por sus pares, además el área a trabajar prioritaria que surgió del trabajo diagnóstico estuvo directamente relacionada con la necesidad de fortalecer la empatía, la inclusión y la integración entre compañeros, lo que reafirma la relevancia de acompañar este momento evolutivo con propuestas que promuevan vínculos saludables, contención emocional y sentido de comunidad.

En relación a la adolescencia en la actualidad; Saavedra (2009) afirma que la globalización y el discurso dominante centrado en la satisfacción inmediata producen nuevas formas de malestar, y ubican a los adolescentes como consumidores, no solo de bienes materiales, sino también de vínculos, imágenes, cuerpos e identidades, en donde los vínculos se vuelven más frágiles, y el rechazo a la diferencia puede intensificarse como forma de defensa frente a una identidad aún en construcción.

Durante la intervención, se pudo observar cómo estas tensiones también estaban presentes en el grupo, por ejemplo, en situaciones donde emergieron burlas o exclusión hacia compañeros con características diferentes. Sin embargo, también fue posible identificar en muchos estudiantes una actitud reflexiva, de escuchar al otro y a encontrar formas más empáticas de vincularse.

Asimismo, durante los encuentros se evidenció en los estudiantes interés en sostener espacios de encuentro presencial, donde pudieran expresarse libremente, compartir experiencias, y sentirse parte del grupo, permitiendo el desarrollo de vínculos más cercanos y reales, en contraposición con las formas de relación más efímeras que pueden aparecer en el contexto virtual.

Para finalizar, la intervención desarrollada permitió articular teoría y práctica de manera situada, reconociendo la complejidad del contexto escolar y las particularidades del grupo de estudiantes de primer año. El abordaje desde la IAP posibilitó no solo la recolección de información relevante, sino también la generación de espacios de escucha, diálogo,

reflexión y construcción conjunta. Se puso en evidencia cómo la adolescencia, etapa atravesada por múltiples transformaciones demanda a las instituciones educativas un acompañamiento y una mirada atenta y flexible. Las instituciones educativas se constituyen como un espacio clave para acompañar, promover vínculos saludables, valores de respeto e inclusión, y fortalecer el sentido de comunidad. Es así, que la intervención abrió nuevos interrogantes, dejó aprendizajes y reafirmó la importancia de trabajar en conjunto con los estudiantes siguiendo una lógica participativa, las transformaciones posibles.

Reflexiones finales y recomendaciones

A lo largo del proceso de intervención fue posible observar como la búsqueda de identidad, la necesidad de pertenencia y la fragilidad emocional característica de esta etapa se ven intensificadas por los discursos sociales de la actualidad, marcados por la inmediatez, el rendimiento, el consumo y la exposición, lo que genera una sensibilidad particular en los vínculos.

Por esta razón, resulta importante que las instituciones educativas asuman un rol activo en el acompañamiento de estos procesos. Cuando se habilitan espacios de expresión, los adolescentes están dispuestos a involucrarse en la construcción de climas más saludables.

Si bien no se detectaron problemáticas graves o muy marcadas en el grupo en relación al clima áulico, el proceso permitió visibilizar aspectos cotidianos que lo afectan, destacándose como área prioritaria a trabajar, la necesidad de fortalecer la empatía, la inclusión y la integración entre los compañeros.

Originalmente, la intervención fue diseñada con una planificación más extensa y abarcativa. Sin embargo, factores contextuales como la falta de tiempo y espacio disponible, sumados a demandas imprevistas del entorno escolar, impidieron llevar adelante la totalidad del proceso tal como había sido diseñado. Por esta razón se tomó la decisión consciente y responsable de concluir la intervención en la etapa de programación; garantizando que lo trabajado hasta dicho momento se realizó con respeto y compromiso además de asegurar la calidad del trabajo realizado y la seriedad del abordaje frente a la institución.

Es así que se presentó un modelo de acción a la institución con el fin de brindar herramientas concretas que permitan dar continuidad al trabajo iniciado. Para ello, se tuvo en

cuenta los distintos aspectos del contexto institucional, como ser el espacio físico disponible para el desarrollo de actividades, la disponibilidad horaria dentro de la jornada escolar y la asignatura más adecuada para su implementación que guarde relación con la temática abordada. Se pensaron en actividades para ser abordadas en clase, y también en acciones que los estudiantes pudieran ejecutar de manera autónoma en cualquier otro momento escolar. De este modo, se buscó que el plan de intervención fuera viable, realista y aplicable, adaptándose a las posibilidades de la institución y de los estudiantes.

Además, se diseñaron propuestas que responden directamente a la necesidad prioritaria como así también a demandas que fueron surgiendo durante la intervención y que no responden de manera directa a la temática abordada, pero que, sin embargo, requieren de su intervención por su influencia en el clima áulico. Se procuró que las mismas pudieran integrarse de forma flexible en el desarrollo habitual de las clases, sin interferir en las planificaciones del docente ni exigir modificaciones significativas en los contenidos.

Ver anexos 8. Modelo de acción para la promoción de un clima áulico saludable.

El objetivo general de la intervención pudo cumplirse, se lograron generar espacios de escucha activa y diálogo entre los alumnos, permitiendo expresar vivencias, necesidades y propuestas en relación con el clima áulico. La experiencia permitió reconocer que intervenir en contextos escolares implica necesariamente asumir una actitud flexible, donde es imprescindible adaptarse a los tiempos, ritmos y particularidades de la realidad institucional. Esta capacidad de adaptación debe ser considerada una de las competencias centrales de quienes realizan procesos de intervención en escenarios complejos.

En relación a lo mencionado, se reconoce la importancia de generar ámbitos donde se escuchen las voces de los estudiantes, se valoren sus experiencias y se promuevan habilidades socioemocionales de manera sistemática y sostenida. A partir de la intervención realizada, se sugiere:

- Generar espacios de escucha activa como parte del diseño curricular o del Proyecto Educativo Institucional (PEI), garantizando su permanencia más allá de proyectos puntuales.
- Capacitar de manera continua a los equipos docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales, la gestión de conflictos y el acompañamiento de procesos adolescentes.

- Fortalecer el trabajo en red dentro de la institución, entre preceptores, docentes, directivos y equipos de orientación, a fin de construir respuestas integrales y sostenidas en el tiempo.
- Diseñar futuras intervenciones que no se limiten únicamente al trabajo con los estudiantes, sino que incorporen a los diferentes actores institucionales tales como docentes, directivos y familias.
- Implementar dispositivos que permitan sostener en el tiempo los espacios de diálogo, como tutorías o talleres de convivencia.
- A lo largo de la intervención surgieron posibles líneas de intervenciones futuras que merecen ser retomadas desde una perspectiva integral. Por un lado, se evidenció la necesidad de abordar temáticas vinculadas a la Educación Sexual Integral (ESI), y, por otro lado, el impacto emocional que genera el ritmo escolar del nivel secundario.

Referencias bibliográficas

Aguilar Idanez, M. J.(2017) *Como animar a un grupo. Tecnicas grupales*.Editorial CCS. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jose-Aguilar-Idanez/publication/31742973_Como_animar_un_grupo_Tecnicas_grupales_Maria-Jose_Aguilar-Idanez/links/5a7cb7810f7e9b9da8d6fd88/Como-animar-un-grupo-Tecnicas-grupales-Maria-Jose-Aguilar-Idanez.pdf

Balcazar, F. E. (2003). Investigación acción participativa (iap). Aspectos conceptuales y dificultades de implementación. Fundamentos en humanidades, año IV, número I/II (78), p.59-77. Universidad Nacional de San Luis.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1272956>

Bisquerra Alzina, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81300/00820113012348.pdf?%20s>

Boeree, C. G. (1997). Erik Erikson 1902-1994. *Personality theories*. Shippensburg: Shippensburg University.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51533152/Teorias_de_la_personalidad_Erik_Erikson-libre.pdf?1485559493=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTeorias_de_la_personalidad_Erik_Erikson.pdf&Expires=1748899638&Signature=BnuNSeiPcOm~flAZKKPvE8XJBLRfLRZ~2I3qfYW33enQ~EcxcMY2Ylq~uZnYjJUnCW74oIOBg~eQGCMbzCDpSiICuSwafkCanG5K4j~UPIwlLozzY922MzN7PBsd23s~ZtauW3f2Ol~oyBHrrgoW6MqC7mxIXS2AG0LF3xfS4~1~ytHNWunvEHBUTq-JYmlMKriVoKZslixdcujSLRikoCxDERmkeYOT5y3PBONa5t0290dlIL7r3FadaBrvTbttNrvFb9H7JeK62I1vWLdiCAoW3eSSr5Kd~ih4hVGwHLAn9~oKwrdbR0upkxzsYyBlzJfLgrUe4UpPh~NCYNUxsQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Buitrón, S. B., Talavera, P. N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 8-8.

<https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/159>

Contreras, R. (2020). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades, en J. Durston, & F. Miranda comp. *POLÍTICAS SOCIALES SERIE. Experiencias y metodología de la investigación participativa*. (cepal.org). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ee76a4e1-bf36-48b2-942c-08ad81278c93/content>

Diagnóstico integral de aprendizajes. (s.f.). *Herramienta matriz de priorización de problemas*.

Falabella, G. (2020). Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad, en J. Durston, & F. Miranda comp. *POLÍTICAS SOCIALES SERIE. Experiencias y metodología de la investigación participativa*. (cepal.org). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ee76a4e1-bf36-48b2-942c-08ad81278c93/content>

Fals Borda, O. (2005). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa)*. Revista Peripecias N° 10.

Fernández Martínez, Ana Maria., Montero García, Inmaculada. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. pp. 53-66.

<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a03.pdf>

Gaitan, V. (s.f.). Gamificación: el aprendizaje divertido. *Educativa*.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/61922601/gamificacion_juegos20200128-124256-ewbquk-libre.pdf?1580254180=&response-content-

[disposition=inline%3B+filename%3DGamificacion_el_aprendizaje_divertido.pdf&Expires=1748900860&Signature=RPrVWjBwoM7YR7rDr8MZchdUfVSc~T36IlB19UAo4-0UmzdCCAxhimjDv7VP120sNkJs5ekH1SoYHdTb2psp0MbtpkoXOKB0RLaQhRCZGbtukkAysaSYI5YYEkUPdVWGRnAw7l4qHjIYm~3rUCUWxjDgrETRsY-dAWV2wahLgcZnB6GxB4N4eC0AW2bXiRx2ttI1kks60CCUB4n0Urytz7i6RDS~o16HV8JVL9xkI8LjFTJhhzYCin7s14YBFIW6Fe4DcBoElXUqH3gOc~J6ouz7FRu-LzbUQFRqH28HdWOwI9kcADsAEbnW3vwx56fptpeYo4M4lfFT2nqCgNFllQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Adolescere%20Volumen%20II-2%20v5.pdf#page=14)

Ives, E. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*, 2(2), 14-18.

<https://www.adolescenciasema.org/usuario/documentos/Adolescere%20Volumen%20II-2%20v5.pdf#page=14>

Jerez, J.P. Salta Capital. (2021). “*Generando una base segura: Intervención sobre las operadoras del Hogar Casita de Belen*”. Tesis de Grado en Licenciatura en Psicología. Repositorio Institucional Universidad Católica de Salta.

Juárez, M. I. L., & Garduño, M. D. L. V. (2022). *Las habilidades para la vida en adolescentes y su fortalecimiento mediante un taller psicoeducativo*. Uaricha, Revista de Psicología.

<http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/642/635>

Krause, M. (2020). Investigación-Acción-Participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento, en J. Durston, & F. Miranda comp. *POLÍTICAS SOCIALES SERIE. Experiencias y metodología de la investigación participativa*. (cepal.org). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ee76a4e1-bf36-48b2-942c-08ad81278c93/content>

Langer, Á. I., Schmidt, C., Aguilar-Parra, J. M., Cid, C., & Magni, A. (2017). Mindfulness y promoción de la salud mental en adolescentes: efectos de una intervención

en el contexto educativo. *Revista médica de Chile*.

<https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n4/art08.pdf>

Latorre A., (2005). *La investigacion-accion. Conocer y cambiar la practica educativa*. Editorial Graó.

Marti, J. (2000). La IAP. Estructura y Fases. *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía*, 1, 79-123.

Méndez, M., Alcira, F., Cañas, M., & Bladimir, D. (2023). *Fortalecimiento de desarrollo emocional y promoción del Club de Adolescentes de 10 a 14 años de cantón El Zapote, Jucuarán, Usulután en 2023* (Doctoral dissertation, Universidad de El Salvador). <https://oldri.ues.edu.sv/id/eprint/33301/1/Fortalecimiento%20de%20Desarrollo%20Emocional%20y%20Promoci%C3%B3n%20del%20Club%20de%20Adolescentes%20de%2010%20a%2014%20a%C3%B1os%20en%20el%20Cant%C3%B3n%20El%20Zapote%20C%20Jucuaran%20C%20Usulut%C3%A1n%20en%202023.pdf>

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Muñoz Chaves, M. L. (2023). La adolescencia en la actualidad. En: VII Jornadas de Investigación en Humanidades : homenaje a Juan Carlos Garavaglia. Diciembre, 2017. Bahía Blanca, Argentina.
<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6607/Mu%C3%B1oz%20Chaves%20M.%20L.%20La%20adolescencia%20en%20la%20actualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Neri Garcia dos Santos Silva. (2011). *O papeldo orientador educacional mediante o bullying*. [El papel del orientado conr educativo ante el bullying].

https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view%20/431/%20634

Saavedra, M. E. (2009). Problemáticas de la adolescencia en la actualidad. In *Trabajo presentado en IV Congreso Marplatense de Psicología “Ideales sociales, psicología y comunidad*.

https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/635_infanto_juveniles/material/bibliografia/saavedra_problematicas_adolescencia_actualidad.pdf

Tomaello, F. (2014). *Bullying. Criar con confianza en una sociedad violenta*. Editorial ALBATROS

Vargas Vargas, L., Bustillo de Nuñez, G. (1992). *Técnicas participativas para la educación popular*. (Tomo I)

Vila, S., Gilar-Corbí, R., & Pozo-Rico, T. (2021). Efectos de la formación de los estudiantes en habilidades sociales e inteligencia emocional en el comportamiento y convivencia de los adolescentes del siglo XXI. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/10/5498>

Hoja de evaluación

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SALTA

FACULTAD DE ARTES Y CIENCIAS

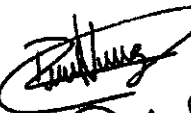
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA



TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Trabajo de intervención

"Generando espacios saludables": Trabajo de intervención con estudiantes de primer año del nivel secundario, del Colegio N.º 8117, Santo Tomas de Aquino, en la Ciudad de Salta, en el año 2025.

Estudiante: Rocio Belen Vazquez  39.399.460
5/6/25

Director: Lic. Daniela Moreno Valdez.

 5/6/25

Nota: 8 (ocho)

DANIELA MORENO VALDÉZ
Lic. en Psicología
M.B. 1278

36.802.223

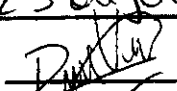
Tribunal evaluador:

- Jurado 1:

- Jurado 2:

- Jurado 3:

Lugar y fecha: 23 de junio de 2025

Firma estudiante:  Vazquez, Rocio Belen

La tesis he tenido en cuenta las observaciones realizadas por el tribunal.
Las actividades desarrolladas en el marco de la intervención se encuentran descriptas con claridad contemplando sus objetivos y sus resultados. El trabajo revela el aprendizaje de un rol flexible y adaptado al contexto.
La metodología de IAP se vio implementada de manera acotada, debido a las características del

condex to institucional. Esto implica que la partici-
pación como categoría requiere un análisis más
complejo.

Se destaca el compromiso y el trabajo desarrollado
Por todo lo expuesto la certificación Puel es
(ochos)

SISTEMA DE BIBLIOTECAS DE LA UCASAL**Repositorio Institucional UCASAL. Aprobado por Resolución Rectoral 1017/17.****Autorización de autores para digitalización de tesis de Grado y Posgrado para su publicación y difusión en repositorio Institucional**

Por la presente, expreso mi Autorización a Sistema de Bibliotecas UCASAL, a difundir en la Biblioteca Digital de UCASAL, mi trabajo de Tesis, abarcando:

- Publicar el texto del trabajo de mi autoría, en formato digital, en el sitio Web de la Universidad, para la divulgación gratuita de la producción científico-tecnológica y académica generada en la Institución.
- Permitir a la Biblioteca que sin producir cambios en el contenido, establezca los formatos de publicación en la Web que permitan su visualización óptima y de acuerdo a los parámetros establecidos por la Institución.
- Reconozco que la Universidad Católica de Salta, adhiere para esta Biblioteca Digital al uso de **licencias Creative Commons** que permiten mantener la autoría de la producción mientras facilitan el uso y distribución de la obra en las condiciones que el autor especifica.

Apellido y Nombre del autor-tesista: Vazquez Rocio BelenDNI: 34.399.460Teléfono/s: 3875419384e-mail/s: rociobelvazquez@gmail.comFacultad (donde presentó el trabajo): Facultad Artes y CienciasCarrera/título: Lic. en PsicologíaDirecto/ra/r de Tesis ó Docente guía: Lic. Daniela Moreno ValdezFecha de defensa: 23 / 6 / 25Título completo del trabajo: "Generando espacios saludables": Trabajo de Intervención con alumnos de primer año, del Colegio N° 8117, Santo Tomas de Aguirre, en la Ciudad de Salta, en el año 2025.

Palabras claves: _____

Otorgo expreso consentimiento para la publicación – difusión de:
(Marcar lo que corresponda)

Texto completo: ☒Parcial (informar que capítulos): ☒Registro o cita: ☒Resumen/Abstract: ☒

A partir de la fecha: _____

Lugar y fecha: 23-6/25Firma del autor y aclaración: Vazquez, Rocio Belen