

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Universidad  
Nacional  
de Rosario

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

*Laberinto de emociones.*

**Dispositivo de psicoeducación de las emociones  
para adolescentes de escuelas secundarias**

Propuesta de intervención en el campo profesional

**Autora:** Adad, Nahir

**Legajo:** A-5088/1

**D.N.I.:** 36.660.139

**Docente responsable:** Paris, Laura

**2024**  
**AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a cada miembro de mi familia, a Sheila y a Lola, y de una manera inmensamente grande y especial a mi mamá y a mi papá, quienes lo dieron y lo dan todo por mí, y fueron en gran manera quienes hicieron esto posible.

Agradezco a Dios, mi motor, mi fuerza, mi paz y esperanza, quien me da su ayuda.

Agradezco a mis cuatro abuelos, quienes siempre me alentaron y apoyaron en mi educación. Una mención especial a mi abuela materna, mi fiel compañera, quien sé que hoy se estaría recibiendo conmigo. Los llevo siempre en mi corazón.

Agradezco a mi novio, quien estuvo a mi lado, me secundó, animó, ayudó con tanta paciencia y amor, y se alegró conmigo en cada paso. Gracias a su familia por su apoyo.

Agradezco a mis compañeras/os de la facultad, y a mis amigas y amigos de cada ámbito, quienes me acompañaron, ayudaron y alentaron.

Agradezco a mi familia de la fe, que me apoyó en este camino.

Agradezco a los docentes y a los mentores que me formaron dentro y fuera de la facultad, y a la Universidad Nacional de Rosario.

Un especial agradecimiento a Laura Paris e Ivonne Laus, quienes me acompañaron en esta propuesta de intervención.

En memoria y con profundo agradecimiento a Pablo Ariztimuño, psicoeducador de las emociones y gran persona, cuyo legado siempre permanecerá en mí. Quiero destacar que considero que este es un logro colectivo junto a todos los que mencioné y a los que formaron parte de este recorrido. ¡Gracias!

## ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	2
Denominación del proyecto .....	3
Descripción de la comunidad.....	4
Descripción y justificación de la propuesta.....	6
1. Diagnóstico inicial: mapa socio/histórico/político	
2. El dispositivo como herramienta de intervención	
A) Psicoterapia cognitiva conductual	
B) Emociones y adolescencia	
C) Aspectos centrales de la psicoeducación de las emociones	
Objetivos.....	16
Determinación de las acciones a realizar, plazos tentativos, recursos materiales y humanos.....	17
1. Planificación de objetivos y actividades	
Evaluación general del proyecto.....	27
Referencias bibliográficas.....	28

## RESUMEN

El presente Trabajo Integrador Final consiste en una propuesta de intervención en el campo profesional del psicólogo/a que propone la creación y elaboración de un dispositivo de psicoeducación de las emociones para adolescentes que asisten a escuelas secundarias, desde la perspectiva de la psicoterapia cognitiva conductual. Tiene como finalidad aumentar la oferta de espacios de psicoeducación de las emociones, desde el campo de la psicología, para la promoción de la salud mental. Para ello, se elabora un mapa socio/histórico/político sobre la problemática pretendiendo dar visibilidad a un aspecto de relevancia disciplinar. Se profundiza en las bases conceptuales de la psicoterapia cognitiva conductual y en sus aportes teóricos sobre las emociones y la técnica de la psicoeducación. Se rastrean los aspectos centrales de la psicoeducación en las emociones en la bibliografía referente al enfoque cognitivo conductual en general y de manera específica en las emociones. Como resultado, se consolida una propuesta viable, un plan de objetivos y actividades, acompañadas de instancias de evaluación con el cual poder abordar la problemática en diversas comunidades educativas.

**Palabras clave:** Emociones - Adolescencia - Psicoeducación - Psicoterapia cognitiva

conductual

2

## **DENOMINACIÓN DEL PROYECTO**

Laberinto de emociones es la creación y elaboración de un dispositivo de psicoeducación de las emociones, desde la perspectiva de la psicoterapia cognitiva conductual, para adolescentes de escuelas secundarias. Se compone de un ciclo anual de ocho encuentros cuya frecuencia podría ser mensual o quincenal según las posibilidades de la institución educativa en la que se lleve a cabo. Cada encuentro está compuesto por objetivos y actividades específicas dirigidas por un psicólogo/a, que pueden llevarse a cabo de forma presencial. De esta manera, el dispositivo es pensado desde la promoción de la salud mental y su incidencia en la comunidad a la que se dirige.

Su nombre encapsula la complejidad y el desafío que representa el mundo emocional para los adolescentes. En relación con esta idea, se destaca la definición de laberinto como un lugar diseñado con calles y encrucijadas con el propósito de desorientar a quien entre en él, presentando dificultades para encontrar la salida (RAE, 2014). Por ello, este concepto refleja de manera simbólica la experiencia de los adolescentes al navegar por sus emociones, que a menudo pueden parecer confusas, enredadas y difíciles de comprender o abordar.

Las emociones, al igual que un laberinto, no siguen un camino recto ni sencillo. A veces, encontrar una salida para la regulación emocional es complicado, mientras que en otras ocasiones, el camino puede parecer más claro. Esta diversidad de caminos representa la variedad de experiencias emocionales que los adolescentes pueden enfrentar y la importancia de conocer y validar toda la gama de emociones. Este dispositivo pretende, a través de un diálogo conjunto, abordar con los adolescentes la identificación, validación y regulación de las emociones de manera funcional.

Curiosamente, el vocablo laberinto también hace referencia a la estructura del oído interno del cuerpo humano (RAE, 2014), lo cual invita a reflexionar sobre la importancia de escuchar las propias emociones. En este dispositivo, se promueve la habilidad de prestar atención a las emociones, identificarlas, validarlas y regularlas de manera efectiva. Este enfoque no se limita a una única vía o solución; cada adolescente puede necesitar diferentes estrategias en distintos momentos, y es crucial que aprendan a reconocer cuándo deben buscar apoyo y cuándo pueden manejar sus emociones por sí mismos.

Por último, el nombre también sugiere que, al igual que en un laberinto, a veces en el viaje emocional los adolescentes pueden sentirse acompañados por pares o profesionales, mientras que en otras ocasiones pueden enfrentar estos desafíos en soledad. Esto resalta la importancia de la conexión interpersonal y del apoyo social en el manejo de las emociones. Cada adolescente puede tomar un camino diferente en este proceso, enfrentando desafíos únicos.

En resumen, Laberinto de emociones es una denominación que captura la complejidad, el desafío y la oportunidad de crecimiento que representa el trabajo emocional en la adolescencia. Este dispositivo de psicoeducación busca orientar a los adolescentes en su proceso de exploración y regulación emocional, proporcionando un espacio seguro y educativo para que desarrollen habilidades emocionales esenciales para su bienestar y salud mental a largo plazo.

## **DESCRIPCIÓN DE LA COMUNIDAD**

La propuesta de intervención está orientada a una comunidad específica, aunque de gran amplitud social: estudiantes adolescentes que transitan escuelas secundarias públicas y privadas, principalmente de la ciudad de Rosario, y extensible a la provincia de Santa Fe. Sin embargo ésta no es exclusiva, sino flexible, pudiéndose adaptar a diferentes áreas según corresponda, dando la oportunidad de transferir algunos de estas modalidades de intervención en otros lugares de Argentina con comunidades educativas. Para comprender plenamente el alcance y el enfoque de esta intervención, es necesario aclarar cómo se concibe el rol de los participantes en el contexto educativo.

En primera instancia, y dado que los términos denotan sentidos polisémicos, es importante señalar que al utilizar el concepto estudiante en este trabajo, se tiene la intención de diferenciarlo del término alumno/a. En este sentido, se toman los aportes de Freire (1968), quien utiliza el término educando para referirse al estudiante, ya que

siguiendo al autor, se sugiere un papel de participación más activa, de compromiso continuo y horizontal en el aprendizaje junto con el educador. Así, se diferencia de la noción de alumno/a según enfoques pedagógicos tradicionales, que lo denota como un receptor pasivo de conocimientos y lo posiciona en una relación más vertical con los docentes. En este contexto, en el dispositivo se piensa el aprendizaje desde un lugar que también es activo y participativo en la educación. Pues “educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros” (Freire, 1968, p. 22). En relación a estas ideas, las intervenciones que se plantean en esta propuesta apuntan justamente a que los estudiantes se apropien de ese lugar activo, haciendo referencia al sentido que tiene la definición de empirismo colaborativo descrita por los psicólogos cognitivo conductuales (que será desarrollado en profundidad más adelante) en relación a la dinámica entre el profesional a cargo de los estudiantes y los estudiantes en sí mismos.

Por otro lado, si se toma en cuenta el artículo 30 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (2006) en Argentina, se puede destacar que la misma expone que la educación secundaria tiene además como fin “formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio” (p. 6). Ideas que sin dudas son relevantes en la creación de los encuentros y su finalidad, ya que los estudiantes a los que se destina la propuesta se encuentran inmersos en esta etapa de enseñanza, atravesando un momento de desarrollo vital para sus vidas: la adolescencia.

En cuanto al concepto de adolescencia, la Organización Mundial de la Salud (2024) establece que es una fase de la vida que abarca desde la niñez hasta la edad adulta, es decir, entre los diez y los diecinueve años. Durante esta etapa, los adolescentes experimentan un rápido crecimiento físico, cognitivo y psicosocial, lo cual influye en cómo se sienten, piensan, toman decisiones e interactúan con su entorno. Una de las características más destacadas de esta fase de la vida es la notable plasticidad que los adolescentes presentan (Cortés-Cortés et al., 2019). Al ser participantes activos en su propio aprendizaje, pueden aprovechar su flexibilidad cognitiva y su capacidad para regular emociones, lo que les permite cuestionar, reflexionar y construir conocimientos de manera colaborativa (Steinberg, 2008).

Teniendo en cuenta aportes de Siegel (2014), la adolescencia se caracteriza por ser un período de desarrollo significativo en habilidades cognitivas y emocionales, fundamentales para la transición a la vida adulta. Así, destaca que en este período, los adolescentes adquieren un pensamiento más abstracto y complejo, lo que les permite analizar y cuestionar su entorno de manera crítica. Además, esta etapa es crucial para el fortalecimiento de recursos psicológicos, como la regulación emocional y las estrategias de afrontamiento, que les permiten gestionar emociones y adaptarse a situaciones estresantes. Entonces, el autor señala que la adquisición de estas habilidades es esencial

4

para la toma de decisiones y la construcción de la identidad, ayudando a los adolescentes a enfrentarse a los desafíos de manera más efectiva y promoviendo un crecimiento integral que incluye la formación de una autonomía emocional y una mayor capacidad de autorregulación.

Ahora bien, en esta propuesta de intervención, los estudiantes adolescentes a los que refiere el trabajo, se ubican en un contexto y lugar determinado, transitando la escuela secundaria. En este sentido, se considera a la escuela como un entorno de aprendizaje integral, que no sólo proporciona el contexto para la adquisición de conocimientos académicos, sino que también es un espacio crucial para el desarrollo psicológico y social de los estudiantes, lo cual, como se ha nombrado más arriba, constituye una parte importante de su crecimiento, tanto en las dimensiones educativas

como emocionales. Además, de acuerdo con lo que propone el diseño curricular de la Educación Secundaria Orientada del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2014), es un espacio potencial para atribuir nuevos significados a la vida y para descubrir nuevas formas de aprender, pensar, ser, actuar y convivir con los demás. Un entorno habitable, que asegura la conexión con el mundo cultural exterior y que contribuye a la construcción de subjetividades necesarias para la integración a una ciudadanía responsable. Sumado a esto, el diseño curricular sugiere que en la misma se lleva a cabo el proceso dinámico de la construcción de la identidad de los estudiantes, en el que se conocen y se reconocen a sí mismos y ante los demás, para elaborar y apropiarse de sus proyectos personales; aspectos que son tenidos en cuenta a la hora de realizar las intervenciones.

A su vez, el término secundaria se utiliza para describir el nivel educativo que sigue al cumplimiento de la Educación Primaria, según lo establecido por la Ley N.º 26.206 (2006) en Argentina. La Educación Secundaria ofrece a los estudiantes una enseñanza más avanzada y especializada, dividida en dos ciclos: un ciclo básico, común a todas las orientaciones, y un ciclo orientado, que se diversifica según diferentes áreas del conocimiento, el mundo laboral y social. Aunque su duración puede variar según la jurisdicción, generalmente se extiende por seis años y tiene como objetivo una formación integral que abarque aspectos académicos, culturales, sociales y éticos. Esta etapa prepara a los estudiantes tanto para la continuación de sus estudios como para el trabajo y el ejercicio de una ciudadanía democrática, promoviendo su participación responsable y activa en la sociedad. Por todo lo antedicho, específicamente la psicoeducación de las emociones podría considerarse como un pilar fundamental.

En definitiva, esta propuesta es en general para todos los estudiantes que transitan la escuela secundaria, tanto pública como privada, y por lo tanto debe ser adaptada a cada curso ya que al interior de la etapa adolescente (temprana o tardía), se aprecian diferencias en sus características biológicas, cognitivas, psicosociales y emocionales específicas. En este sentido, esta propuesta si bien se enuncia en términos genéricos para adolescentes escolarizados de diversos contextos educativos (públicos y privados), se reconoce la inmensa diversidad sociocultural, económica, familiar e individual que atraviesan estas adolescencias en sus escuelas y comunidades. Sin embargo, la herramienta de psicoeducación de emociones plantea un escenario que puede adaptarse a estas diversidades. Por tal motivo esta es una propuesta genérica, con aspectos que pueden abordarse en cualquier contexto entendiendo que al interior de cada actividad proyectada, diversidades y especificidades son contempladas.

## **DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**

### **1. Diagnóstico inicial: mapa socio/histórico/político**

La presente propuesta de intervención en el campo profesional tiene como propósito a largo plazo promover la salud mental en los adolescentes que asisten a escuelas secundarias de la ciudad de Rosario, en la provincia de Santa Fe.

En Argentina, muy recientemente, Blanco (2020) cita a Manes, quien explica que existen cifras consensuadas por profesionales en la salud mental de Latinoamérica, Estados Unidos y España, que advierten sobre la importancia de darle visibilidad a los trastornos mentales, más aún, teniendo en cuenta que se espera que en el año 2030 la depresión sea la principal causa de discapacidad. Siguiendo a esta autora, según los datos recogidos por investigaciones recientes como por ejemplo las de la Fundación INECO, se ha observado que la pandemia y la cuarentena han dejado graves efectos en la salud mental de la población, ya que la situación impactó considerablemente en el bienestar emocional de toda la sociedad, especialmente en los más jóvenes, ya que aún se hallan en pleno desarrollo para regular sus emociones. Por lo tanto, son los niños y los adolescentes las comunidades con más probabilidades de sufrir sus consecuencias psicológicas.

En cuanto a la realidad de la salud mental de las adolescencias de la provincia de Santa Fe, Langone (2023b) publica que la dirección de Salud Mental del Ministerio de Salud de dicha provincia, realizó una recolección de datos específicos sobre más de once mil quinientos chicos y chicas santafesinos con edades entre los diez y diecinueve años, de los cuales más de tres mil doscientos son del departamento de Rosario, que realizaron consultas en diversos servicios de salud mental de la red de salud pública durante el año 2021. Así, se obtuvo la información de que el mayor porcentaje de las consultas con el 71,8 % correspondió a atenciones en los servicios de Psicología. Sumado a esto, se dejó asentado que una de las primordiales preocupaciones de quienes asisten a niños, niñas y adolescentes en los centros de atención primaria de salud, son las crisis subjetivas que ellos padecen. Asimismo, Langone (2023a), expresa que Pochettino, directora de Salud Mental de la provincia de Santa Fe, destaca que la población adolescente es la más afectada en estos asuntos; y resalta que Gañan, coordinadora de los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación, señala que en los últimos dos años, hubo un gran aumento de la demanda por parte de adolescentes que transitan las escuelas, principalmente en los últimos años de secundaria.

Por lo tanto, teniendo en cuenta el panorama actual, se enfatiza la idea de que trabajar la educación emocional en las escuelas, puede dar muy buenos resultados, pero al día de hoy, no hay suficientes esfuerzos concretos en relación a una planificación de educación emocional en las aulas de los colegios (Malaisi, 2018). Por esto mismo, se considera que es menester realizar una ardua labor que aborde directamente la raíz de estas complejas situaciones que atraviesan los estudiantes en la actualidad y sus posibles padecimientos en el futuro, de tal manera que funcionen a modo no solo de promoción de la salud, sino también como prevención de la enfermedad.

En este sentido, se propone que las escuelas secundarias son un lugar adecuado para la implementación del presente dispositivo por varias razones. Primero, por la accesibilidad y el alcance que ofrecen, ya que permiten un acceso directo a una gran población de adolescentes de diversas procedencias y contextos. Según Ortega et al. (2020), las instituciones educativas son un entorno ideal para este tipo de intervenciones, ya que llegan a un amplio número de estudiantes de manera sistemática y continua. Esto permite que la propuesta pueda alcanzar a aquellos adolescentes que, de otro modo, no tendrían acceso a recursos de salud mental fuera del entorno escolar, proporcionando un espacio inclusivo y accesible. Además, el entorno escolar ofrece una estructura y rutina que facilita la implementación de estos dispositivos, los cuales serían más difíciles de llevar a cabo en otros contextos. Domitrovich et al. (2010) argumentan que las escuelas

instituciones, los psicólogos pueden estar en estrecho contacto con los docentes, quienes conocen a los estudiantes y pueden ofrecer perspectivas valiosas sobre sus necesidades emocionales y sociales (Weare y Nind, 2011). Esta colaboración entre profesionales, docentes, estudiantes y sus familias facilita la efectividad de las intervenciones atendiendo a las circunstancias particulares de los grupos y la institución a la que se dirigen. Además, al ser un entorno familiar para los adolescentes, las escuelas pueden reducir posibles resistencias iniciales a participar en programas de psicoeducación de las emociones, ya que de acuerdo con Greenberg et al. (2001), los estudiantes tienden a sentirse más seguros y abiertos a participar en actividades que se desarrollan en un entorno que ya conocen bien, lo cual puede aumentar la eficacia de las intervenciones.

Desde un contexto normativo, es importante recordar que la Ley N° 26.206 (2006) de Educación Nacional, en su artículo ciento veintisiete, establece los deberes de los estudiantes: estudiar y esforzarse por alcanzar su pleno desarrollo según sus capacidades; respetar la integridad, privacidad y libertad de conciencia de todos los miembros de la comunidad educativa; asistir regularmente a clases y ser puntuales; hacer un uso responsable de los materiales didácticos de la institución; contribuir a mejorar la convivencia escolar, respetando el derecho de sus compañeros a la educación, así como las normas de organización y las indicaciones de las autoridades y docentes; y, además, participar en todas las propuestas formativas y complementarias. Por otro lado, en relación con el documento del Ministerio de Educación de la Nación y del Consejo Federal de Educación (2008) que establece los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral, se destaca que en sus diversos apartados se subraya constantemente la importancia de enseñar a niños y adolescentes a reconocer y expresar sus deseos y necesidades, las emociones involucradas en sus relaciones sociales y los problemas que puedan enfrentar.

En este contexto, la psicoeducación de las emociones puede ser un sólido fundamento para asegurar el cumplimiento de todo lo antedicho. Por tanto, al acercar este tipo de dispositivo a los estudiantes, se fomenta que adquieran habilidades y capacidades que promuevan la creación de sus propios proyectos de vida, intentando facilitar el proceso de alejarse de conductas sintomáticas y patológicas. Paralelamente, se impulsa su crecimiento en el conocimiento de sí mismos, de sus sentimientos y emociones, así como la adquisición de herramientas eficaces para regularlas de manera funcional y relacionarse de forma respetuosa y constructiva con los demás. Ya que tal como plantea la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) en su artículo veintinueve, la educación debe estar orientada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades mentales y físicas de los niños y adolescentes hasta su mayor potencial. Además, debe capacitarlos para que asuman una vida responsable en la sociedad, promoviendo la paz, la tolerancia, la igualdad de género y la amistad entre grupos étnicos y religiosos, entre otros. En línea con esto, también la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (2005), en sus artículos ocho, nueve y quince, declara que tienen derecho a una buena calidad de vida, a su integridad psíquica y moral, y a una educación que les permita el pleno desarrollo de su personalidad y competencias individuales, preparándolos para el ejercicio de su ciudadanía.

Más recientemente en la provincia de Santa Fe, en 2022, Malaisi (psicólogo), propuso un proyecto de ley que actualmente cuenta con media sanción, para que la educación emocional esté incluida como asignatura curricular en la escolaridad (2023a). Aunque destaca que aún, en dicha provincia, está pendiente su aprobación por parte de la Cámara de Diputados, si se aprueba, la educación emocional se convertiría en una política de Estado, garantizando que los docentes reciban formación en esta materia y puedan implementarla en todos los niveles educativos. En este sentido, Malaisi (2023b)

afirma que esto podría resultar en una ciudadanía futura con habilidades emocionales más desarrolladas, lo que disminuiría conductas de riesgo como la violencia, el narcotráfico, las adicciones, los suicidios, la depresión, la delincuencia y el abandono escolar, entre otras. Sin embargo, hasta el momento, solo cinco provincias en Argentina (Corrientes, Misiones, Chaco, Jujuy y Tucumán) cuentan con esta ley vigente.

Por último, es importante destacar que esta propuesta de intervención no pretende resolver por completo la necesidad de la psicoeducación de las emociones en los estudiantes. Pues se piensa que una solución más amplia y exhaustiva se lograría a través de la implementación de los proyectos de ley de educación emocional a nivel provincial y nacional mencionados anteriormente, y ello escapa al objetivo de este trabajo. Sin embargo, desde el rol profesional del psicólogo, una respuesta a esta problemática es factible. Así, si se consideran las incumbencias del profesional psicólogo establecidas por la resolución 2.447/85 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, en las que se señala que el psicólogo está habilitado para realizar acciones de orientación y asesoramiento psicológico que promuevan la salud y prevengan sus alteraciones. En este sentido, también está autorizado a participar, desde la perspectiva psicológica, en la elaboración, implementación y evaluación de planes y programas de salud y acción social, lo que justifica una vez más la propuesta en cuestión.

Por todo lo antedicho, la puesta en marcha aquí desarrollada en esta propuesta se considera crucial y viable, constituyendo un aporte a la atención de aspectos que hacen al bienestar emocional y a la salud mental en la adolescencia.

## **2. El dispositivo como herramienta de intervención**

En este proyecto, se propone utilizar el dispositivo como herramienta de intervención, tomando como referencia el concepto planteado por Foucault (1985) quien describe al dispositivo como un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, leyes, instalaciones arquitectónicas, medidas administrativas y proposiciones filosóficas. Estos componentes abarcan tanto lo dicho como lo no dicho, y están interconectados en una red que da forma y significado específicos al dispositivo, con posibles cambios en sus funciones y posiciones. Además, el autor destaca que un dispositivo debe responder a una urgencia dentro de un contexto histórico y social específico, lo que ha sido en este caso abordado en las justificaciones del punto anterior, donde se demuestra que el dispositivo que se propone en este trabajo, busca ofrecer una solución a una emergencia social actual, abordando la necesidad urgente de implementar la psicoeducación emocional en adolescentes que cursan la escuela secundaria en este territorio.

Con tales fines, a lo largo del escrito, se considera un conjunto heterogéneo de elementos que componen este dispositivo particular, detallados en secciones posteriores del trabajo. Entre ellos, se encuentran las condiciones materiales necesarias para su implementación, el lugar, la frecuencia, la cantidad y la duración de los encuentros entre el psicólogo/a y los estudiantes de secundaria. Así como también se incluye la disposición espacial durante su desarrollo, la identificación de la comunidad a la que está dirigido, las formas de intervención de los participantes y del profesional psicólogo/a, además de los objetivos del dispositivo y de los encuentros.

Finalmente, pero no menos importante, este dispositivo se fundamenta en la psicoterapia cognitiva conductual, una teoría que ofrece un marco teórico y epistemológico robusto y pionero en el campo de las emociones. Por esta razón, a continuación, a modo de adquirir una comprensión más profunda de las bases que sostienen a este dispositivo, se desarrollan los aspectos centrales de esta psicoterapia, incluyendo su comprensión de la naturaleza humana y las nociones de salud-disfuncionalidad. Así como también se teoriza sobre el rol de las emociones y cómo estas se manifiestan durante la adolescencia.

### A) *Psicoterapia cognitiva conductual*

La psicoterapia cognitiva es una corriente clínica de la psicología que surge después del protagonismo del conductismo, introduciendo a la cognición como una mediadora entre las emociones y las conductas. Aunque esta corriente se desarrolló formalmente en las décadas de 1950 y 1960, sus raíces filosóficas se remontan a algunas de las escuelas de pensamiento más antiguas de Occidente y Oriente, como el estoicismo, el taoísmo y el budismo. Por ejemplo, el filósofo estoico Epicteto ya postulaba que "los hombres no se perturban por causa de las cosas, sino por la interpretación que de ellas hacen" (Siglo I, como se citó en Beck et al., 2010, p. 17). Esta idea subraya que el malestar humano no depende tanto de los eventos objetivos, sino de las interpretaciones subjetivas que hacemos de esos eventos, anticipando así uno de los principios fundamentales de la psicoterapia cognitiva.

Además de estas influencias filosóficas, la psicoterapia cognitiva también se nutrió de importantes aportes provenientes del conductismo. Autores como Donald Meichenbaum, Richard Lazarus y Albert Bandura jugaron un papel clave en la transición hacia un enfoque más cognitivo, al proponer el concepto de determinismo recíproco, que destaca la interacción bidireccional entre el individuo y su entorno. Sus trabajos también introdujeron diversas técnicas de intervención, muchas de las cuales han sido validadas clínicamente y se utilizan en la práctica terapéutica moderna, entre las que se destacan la reestructuración cognitiva, la desensibilización sistemática, el entrenamiento en habilidades sociales y las técnicas de relajación. Sin embargo, es Kelly (1955, como se citó en Camacho, 2003) quien se considera uno de los primeros teóricos en materia de psicología cognitiva, destacado por centrar su estudio exclusivamente en la organización de las estructuras cognitivas que dan significado a la realidad. Su enfoque terapéutico, conocido como la teoría de los constructos personales, se centra en identificar y modificar estas estructuras disfuncionales, abriendo camino a nuevas formas de intervención en psicoterapia. Para este autor, las personas interpretan su experiencia a través de un sistema de constructos personales, que actúan como filtros cognitivos para organizar y entender la realidad. Estos constructos determinan la percepción de los eventos y la respuesta a ellos, influyendo en las emociones y comportamientos. Así, su terapia ayuda a reorganizar estos constructos, permitiendo nuevas formas de interpretación y afrontamiento (Camacho, 2003).

Por otro lado, actualmente, y según Camerini (2002), desde un punto de vista epistemológico, la psicoterapia cognitiva se alinea con el constructivismo pero adopta un enfoque moderado y crítico dentro de esta perspectiva. Este autor destaca que este constructivismo sostiene que el conocimiento no es una copia pasiva de la realidad externa, sino una construcción activa del individuo. En este marco, también expresa que la terapia cognitiva reconoce que los esquemas cognitivos, que son patrones organizados de pensamiento y percepción, juegan un papel crucial en la interpretación de la realidad; a diferencia de un constructivismo radical, donde se podría argumentar que toda la realidad es subjetiva y no existe un mundo externo objetivo, la psicoterapia cognitiva acepta la existencia de estímulos externos, pero enfatiza que éstos son filtrados y estructurados a través de los esquemas cognitivos personales.

Esta interacción dinámica entre el individuo y su entorno resalta cómo las percepciones y creencias moldean la experiencia personal de la realidad. En relación a esto, Alford y Beck (1997) subrayan que la teoría cognitiva sugiere una interacción constante entre los fenómenos internos (pensamientos, creencias, emociones) y externos (eventos, situaciones). Este enfoque implica que el sistema cognitivo no representa la realidad de manera directa, sino que la interpreta y la organiza en función de esquemas

preexistentes, los cuales son, a su vez, moldeados y modificados por la experiencia. Por lo tanto, la terapia cognitiva no se limita a corregir pensamientos distorsionados, sino que busca modificar los esquemas subyacentes que construyen la percepción de la realidad, promoviendo una interpretación más funcional y adaptativa del mundo. Es decir que el enfoque constructivista adoptado permite a la psicoterapia cognitiva mantener un

9

equilibrio entre la subjetividad de la experiencia personal y la objetividad de los estímulos externos, ofreciendo un marco flexible y eficaz para abordar la complejidad de los problemas humanos.

Otro dato a destacar es que entre los principales exponentes de la psicoterapia cognitiva conductual, se encuentran a Aaron Beck y Albert Ellis, quienes originalmente provenían del psicoanálisis. A comienzos de los años sesenta, Beck desarrolló la terapia cognitiva como un tratamiento para la depresión, breve y estructurado, enfocado en la problemática presente y que apunta a identificar y modificar patrones cognitivos disfuncionales que contribuyen a la depresión y otros trastornos emocionales. Por otra parte, Ellis desarrolló un enfoque distinto dentro de la terapia cognitiva conductual, conocido como Terapia Racional Emotiva Conductual. En éste, el objetivo del terapeuta es ser activo y directivo, promoviendo así un diálogo con el paciente y dando lugar al cuestionamiento de sus pensamientos distorsionados, considerándolos de gran influencia en la manifestación de sus síntomas (Camacho, 2003).

A partir de entonces, algunas nociones fundamentales de la psicoterapia cognitiva conductual parten de su esquema básico que puede ser graficado como un triángulo en donde, en cada vértice, se pueden ubicar a los pensamientos o cogniciones, las emociones y las conductas entre los cuales existe una influencia recíproca que no debe confundirse con una causación, centrándose en los problemas presentes de las personas. Los pensamientos o cogniciones se refieren a los procesos mentales que incluyen creencias, actitudes, interpretaciones y suposiciones que una persona tiene sobre sí misma, los demás y el mundo que la rodea. Estos pensamientos influyen en cómo se percibe y se responde a las situaciones que enfrenta el ser humano. Por ello, la terapia se centra en identificar y modificar aquellos pensamientos disfuncionales que pueden contribuir a la angustia emocional o a patrones de comportamiento no deseados. De este modo, las emociones son respuestas afectivas que surgen como resultado de la interpretación de un evento o pensamiento (Camacho, 2003).

En el marco de la terapia cognitiva conductual, como se dijo anteriormente, se reconoce que las emociones no son causadas directamente por los eventos en sí, sino por cómo una persona interpreta esos eventos. Por ejemplo, un pensamiento negativo o distorsionado puede dar lugar a emociones como ansiedad, tristeza o ira, y la terapia busca ayudar a las personas a regular y comprender sus emociones al cambiar sus patrones de pensamiento. En cambio, las conductas se refieren a las acciones o reacciones observables que una persona realiza en respuesta a sus pensamientos y emociones. De esta manera, dentro del mencionado enfoque teórico, se enfatiza la importancia de identificar conductas que perpetúan patrones de malestar y de trabajar en su modificación. Sus intervenciones conductuales pueden incluir técnicas como la exposición, el entrenamiento en habilidades sociales, o la planificación de actividades agradables, con el objetivo de cambiar patrones de comportamiento que contribuyen a los problemas emocionales (Beck, 2000).

Además, la terapia cognitiva conductual pone un fuerte énfasis en los problemas actuales de la persona, en lugar de enfocarse extensamente en el pasado. Aunque se reconoce que las experiencias pasadas pueden influir en el comportamiento presente, la terapia se centra en cómo los pensamientos, emociones y conductas actuales están afectando la vida de la persona en el aquí y ahora. Este enfoque práctico busca ofrecer soluciones concretas y efectivas a los problemas presentes, promoviendo un cambio

positivo en la vida diaria de los individuos (Camacho, 2003).

Otros conceptos nodales de la teoría se centran en los esquemas, los pensamientos automáticos y las creencias, las cuales se clasifican en intermedias y centrales. Además, se destaca la relevancia de los sesgos cognitivos y las estrategias compensatorias.

Los esquemas se definen como “estructuras cognitivas que organizan la experiencia y la conducta. Las creencias y las reglas representan el contenido de los esquemas y consecuentemente determinan el contenido del pensamiento, el afecto y la conducta” (Beck et al., 1990, p.4, como se citó en Camerini, 2002), es decir, son aquellas

10

lentes por la que cada uno interpreta la información a partir de sus propias creencias y que vienen construyéndose gracias a la predisposición biológica y a las experiencias tempranas. Cuando se activa un esquema en la vida cotidiana, aparecen los llamados pensamientos automáticos, junto con las respuestas emocionales, fisiológicas y conductuales. Tal como expresa Camerini (2002), los pensamientos automáticos son evaluaciones breves y rápidas que surgen de manera espontánea, sin un proceso consciente de razonamiento o deliberación. Éstos pueden manifestarse en forma de frases verbales internas (lo que las personas se dicen a sí mismas) o a través de imágenes visuales. Además, señala que son relativos a las circunstancias, representan el nivel más superficial de cogniciones y surgen de las creencias intermedias y centrales debido a su interrelación.

A su vez, el autor explica que las creencias intermedias están constituidas por reglas (normas), actitudes y supuestos, y funcionan para mediar entre las creencias centrales y los pensamientos automáticos. Estas creencias brindan la información necesaria respecto a cómo la persona considera que deberían ser las cosas o su propio comportamiento y por ello establecen reglas en torno a cómo interpretar determinados acontecimientos. Camerini también detalla que las creencias centrales de las personas no suelen ser expresadas, ni aún a sí mismas, y rara vez se tiene una clara conciencia de ellas. Éstas, formadas desde la infancia, son interpretaciones esenciales y fundamentales que las personas tienen de sí mismas, de los demás y de su mundo. Pueden ser positivas y negativas, y representan el nivel más profundo y rígido de interpretación, que impacta de manera significativa en los otros niveles de pensamiento.

Dentro de este enfoque, Beck (2000) habla sobre el concepto de distorsiones cognitivas, pero en las teorías modernas ya se refieren preferentemente a hablar de sesgos. Para acercarse a este último concepto, primeramente es conveniente exponer la noción del procesamiento de la información, entendida como las estructuras, procesos y productos involucrados en la representación y modificación de significados basados en la información sensorial que se recibe tanto del medio externo como interno (Clark, 1999). De este modo, se puede decir que cuando se activan esquemas y modos disfuncionales, el procesamiento de la información tiende a orientarse según esos esquemas. Este fenómeno ha sido interpretado por algunos autores como el desarrollo de un sesgo. Entre los diversos procesamientos disfuncionales, se pueden hallar la catastrofización, lectura de la mente, generalización excesiva, personalización, magnificación, minimización, pensamiento dicotómico, entre otros (Rodríguez Biglieri y Vetere, 2011).

En cuanto a otro aspecto fundamental, se puede resaltar que Beck (2000) destaca que todas las personas emplean en algún momento estrategias compensatorias, considerándolas como comportamientos habituales. Sin embargo, las personas que padecen perturbaciones, utilizan estas estrategias de manera excesiva, lo que puede impedir el desarrollo de conductas más adaptativas. Sirven para protegerse del sufrimiento que les provocan sus creencias centrales negativas, y entre estas estrategias, menciona que se pueden encontrar la de evitar cierto tipo de emociones o, por el contrario, mostrarse muy emocional, tratar de ser perfectos, evitar la intimidad, las

confrontaciones, etc.

Siguiendo con los fundamentos de la psicoterapia cognitiva, es importante recalcar para la implementación del dispositivo, qué es y qué implica la técnica cognitiva de la psicoeducación, así como también resaltar de qué manera se lleva adelante el vínculo terapéutico en esta psicoterapia de tal forma que estas ideas se tengan en cuenta para la relación entre el profesional a cargo y los estudiantes.

Cabe aclarar que las técnicas que aplica esta psicoterapia, son muchas y muy variadas, entre las que no solo se ubica la psicoeducación, sino también las técnicas de respiración y relajación, de desensibilización sistemática, role playing, resolución de problemas, entrenamiento en habilidades sociales, asignación de tareas, entre muchísimas más.

Tal como enseña Camacho (2003), la psicoterapia cognitiva suele emplear la psicoeducación, lo que implica enseñar de forma concisa al paciente el enfoque teórico

11

de trabajo y ofrecerle información sobre sus propios dilemas. Cuando el paciente comprende su situación y siente que el terapeuta también lo hace, suele generarse un aumento en su motivación y, por ende, en su adherencia al tratamiento, lo que facilita su compromiso con el mismo. Asimismo, este autor explica que esta adherencia incluye la colaboración activa del paciente, como revisar creencias disfuncionales, aceptar las sugerencias terapéuticas y cumplir con tareas específicas. Además, destaca que es crucial que el profesional tenga un profundo entendimiento del cuadro, de las bases teóricas del tratamiento, y que sea capaz de explicarlo de manera clara y sencilla. De este modo, resultará trascendental aplicar esta técnica en este dispositivo que se presenta pues el mismo apunta a abordar la psicoeducación de las emociones en los estudiantes adolescentes, explicando los conceptos básicos de cada emoción, sus relaciones con los pensamientos y las conductas, entre otras cuestiones que se detallarán específicamente más adelante. De este modo, la psicoeducación de las emociones proporciona a los adolescentes un marco teórico y práctico para comprender sus propias emociones y las de los demás.

Según Beck y Emery (1985), entender cómo funcionan las emociones es un paso crucial para desarrollar habilidades de autorregulación emocional. A través de la psicoeducación, los adolescentes pueden aprender estrategias para regular sus emociones de manera efectiva, por ende, es una técnica que no sólo es relevante para el ámbito de la terapia sino también para los contextos educativos. Por su parte Dodge (1993) señala que enseñar habilidades de manejo emocional a través de la psicoeducación puede ayudar a los adolescentes a reducir comportamientos impulsivos y mejorar la toma de decisiones, habilidades que son fundamentales tanto en la escuela como en la vida diaria.

Un concepto clave en la psicoterapia en cuestión, que puede adaptarse en este proyecto a los vínculos entre el profesional y los estudiantes, es el de empirismo colaborativo. Empirismo porque se buscan datos en la realidad que permitan comprender si las creencias son funcionales o disfuncionales para el presente de las personas. Por otro lado, es colaborativo ya que se trabaja desde una actitud activa e intencional, con compromisos entre los participantes como miembros de un equipo, para lograr la superación de los problemas (Camacho, 2003). En este sentido, es clave que el terapeuta sostenga una actitud abierta, libre de prejuicios, y que promueva una relación lo más igualitaria posible, sin ubicarse en una posición de superioridad. De esta forma, se motiva a las personas a involucrarse activamente en su proceso de transformación y así se incrementa su sensación de autonomía (Rodríguez Biglieri y Vetere, 2011). A su vez, se considera que estas ideas son acordes a lo mencionado con anterioridad sobre la relación horizontal favorable entre el profesional y el estudiante, en un vínculo activo de mutuo aprendizaje.

Finalmente, cabe destacar que, así como expresó Beck (2000), la psicoterapia cognitiva presenta un gran índice de eficacia en los tratamientos psicoterapéuticos. Diversos estudios controlados evidenciaron su efectividad en el abordaje de depresiones mayores, trastornos de ansiedad generalizada, pánico, problemas de pareja, fobias sociales, trastornos de alimentación, drogadicciones, entre otros. Así como también paralelamente, ha sido adaptada para su aplicación a grupos, terapia familiar, y para personas de todas las edades, desde niños hasta adultos mayores. También Persons et al. (1988, como se citó en Beck, 2000) demostraron que esta terapia es eficaz para pacientes que tienen distintos niveles de educación, extracción social e ingresos.

## *B) Emociones y adolescencia*

Como se ha ido destacando, es trascendental la importancia y el papel que le da la psicoterapia cognitiva conductual a las cogniciones y a las emociones. Greenberg (2002) expresa que estas últimas son importantes, útiles, necesarias y que tienen una función adaptativa. Las emociones involucran la síntesis de la información que proviene

12

del exterior e interior del organismo. Paralelamente, sirven para alertar acerca de las necesidades personales, generar las conductas necesarias para alcanzar objetivos y manifestar a otros las necesidades propias de las personas a través de la comunicación. Las emociones o conductas que se sugieren cambiar son aquellas que resultan disfuncionales o auto-saboteadoras, es decir, las que no colaboran para el cumplimiento de los objetivos. De este modo, el autor clasifica a las emociones en primarias, secundarias e instrumentales.

Las primarias son las que responden de manera directa a situaciones perturbadoras de forma inmediata y que no se sostienen en el tiempo. Se pueden describir como respuestas adaptativas simples, como la ira ante la vulneración de los derechos o la tristeza ante la pérdida. Es trascendental aprender a reconocerlas y prestar atención a su información. Las emociones secundarias son las que surgen sobre las primarias, suelen ser formas de afrontamiento aprendidas ante las primarias, como la culpa ante la ira no permitida, y son percibidas por las personas como molestas o disfuncionales. Por eso, es menester hallar las emociones primarias que están debajo de ellas. Por último, las emociones instrumentales son aprendidas y se instalan ya que se obtiene de ellas una ganancia secundaria, pues a través de las mismas se logran determinadas respuestas en otras personas o logran ciertos efectos en la propia persona. Además, por su parte Ellis y Grieger (1990), expresan que a partir de los estímulos que un individuo recibe, su valoración está vinculada con respuestas emocionales, fisiológicas, conductuales y cognitivas. También se realiza una especial consideración de las emociones en función de su intensidad, duración y frecuencia.

Por todo lo antedicho, actualmente se reconoce desde esta perspectiva que las emociones no son inherentemente negativas o peligrosas, aunque en ocasiones puedan percibirse de esa manera. La vida es rica en matices y es fundamental experimentar la gama completa de emociones para poder desenvolverse adecuadamente en el mundo. Cada emoción, en su contexto particular, cumple una función específica y brinda información valiosa sobre la situación. Estas emociones permiten tomar decisiones, gestionar las circunstancias, e impulsan a realizar acciones que son beneficiosas o necesarias para la supervivencia (Barlow et al., 2015). Entre ellas, existe toda una rueda de emociones con las cuales las personas se pueden sentir identificadas. Plutchik (1980, como se citó en Díaz y Flores, 2001) desarrolla un modelo taxonómico de las emociones ubicando ocho primarias en un círculo, de tal manera que las menos similares se sitúan en posiciones opuestas, formando así cuatro ejes principales: alegría-tristeza,

disgusto-aceptación, sorpresa-anticipación, ira-miedo. Según el autor, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones secundarias, por ejemplo la ira junto con el disgusto, genera desprecio; la aceptación y el miedo, provoca sumisión; y la alegría y la aceptación, produce amor.

Paralelamente, en relación a la adolescencia, cabe señalar cómo suelen ser los estados emocionales que se experimentan. Es fundamental destacar que las emociones típicas que tienen los adolescentes son variadas y están influenciadas por el desarrollo biológico, psicológico y social característico de esta etapa. Se pueden considerar varias emociones comunes durante esta etapa. Entre ellas, podemos encontrar a la ansiedad, pues la adolescencia es un período caracterizado por una alta vulnerabilidad al desarrollo de esta emoción y a la exploración de la identidad personal (Gómez Campos et al., 2021). Se suele experimentar debido a las múltiples transiciones que se enfrentan, tales como cambios en la escuela, la presión de los compañeros, entre otros. Asimismo, la ira también es frecuente en los adolescentes debido a los cambios hormonales y a la lucha por la independencia que transitan. Según Goleman (1996), quienes atraviesan esta etapa a menudo experimentan emociones intensas como la ira, que pueden surgir de conflictos interpersonales o desafíos en la autorregulación emocional. Simultáneamente, se suele experimentar la tristeza debido a la presión social, los cambios corporales y la búsqueda de aceptación. Además, la adolescencia es un momento en el que los sentimientos de baja autoestima y depresión pueden manifestarse, especialmente cuando se enfrenta el rechazo o se comparan con sus pares (Harter, 1999). Sumado a estas

13

emociones, también se experimenta alegría, especialmente cuando sienten una fuerte conexión con amigos y familia, logran sus objetivos personales o disfrutan de sus actividades favoritas. Esta emoción puede fortalecer la resiliencia y promover el bienestar (Fredrickson, 2000, como se citó en Barragán Estrada y Morales Martínez, 2014).

De esta manera, teniendo en cuenta lo desarrollado, se establece que el enfoque cognitivo conductual puede resultar muy beneficioso para quienes atraviesan esta etapa vital. Por un lado, al tener un enfoque práctico y orientado a la acción, facilita la enseñanza de habilidades concretas en los adolescentes para abordar problemas cotidianos. Por ejemplo, Beck (2000), argumenta que proporciona estrategias concretas para manejar el estrés, regular las emociones y resolver problemas, lo cual resulta crucial para esta etapa caracterizada por significativos cambios emocionales. Además, esta clase de psicoterapia se adapta de una manera funcional a las necesidades de los jóvenes, permitiendo abordar una amplia gama de problemas, tales como la ansiedad y la depresión, con estrategias efectivas de afrontamiento (Friedberg y McClure, 2002). Asimismo, el énfasis en la colaboración y el análisis racional que proporciona es crucial para esta etapa del desarrollo, ya que los adolescentes están en un proceso de consolidación de sus esquemas cognitivos (Hammen y Zupan, 1984, como se citó en Almeida y Martins Teodoro, 2017).

A su vez, Rosenblum y Lewis (2004), establecen que en la adolescencia, al estar desarrollándose diferentes competencias, la transición del pensamiento concreto a las operaciones formales y la ampliación de la capacidad intelectual, es un buen período de la vida para mejorar las habilidades emocionales y cognitivas del procesamiento de la información para su mayor competencia en el futuro. Es decir, que es una etapa propicia para incorporar diversas habilidades como la regulación y modulación de las emociones de manera independiente. Así como también atender y entender sus propias emociones, sin ser sobrepasados por ellas, comprender las posibles consecuencias de su expresión y la transformación del significado de eventos negativos para que sean menos dañinos, además de poder separar las experiencias emocionales momentáneas de la identidad personal. Para ello, es importante aprender a distinguir entre emociones y hechos, negociar en las relaciones interpersonales a pesar de experimentar emociones intensas,

sobrellevar la excitación emocional de las experiencias que generan simpatía y empatía, y utilizar las habilidades cognitivas para comprender la naturaleza y el origen de sus emociones. Éstas son capacidades que se buscan fortalecer en los adolescentes a los que se dirige el dispositivo focalizado en la psicoeducación de las emociones.

### *C) Aspectos centrales de la psicoeducación de las emociones*

Para conseguir una adecuada psicoeducación de las emociones hay cierta unanimidad en que existen varios factores que conforman la inteligencia emocional, y que según Goleman (1996), deben ser fomentados y desarrollados lo mejor posible y desde la más temprana edad. Entre ellos se encuentran la conciencia emocional, que implica el autoconocimiento y los propios sentimientos; la autorregulación emocional; el desarrollo de ciertas habilidades sociales, como la comunicación asertiva y la empatía; y la automotivación. Cada uno de ellos se detallará a continuación.

A la hora de pensar en la conciencia emocional, primero es crucial reconocer la importancia de desarrollar una comprensión básica de las emociones. Esto abarca la explicación de qué son las emociones, sus diversos tipos, sus diferencias, cómo se generan, sus funciones y cuándo pueden tornarse disfuncionales. En este sentido, se destaca que la conciencia emocional implica ser consciente de uno mismo, conocer la propia existencia y el propio sentimiento de vida. Así, se distinguen dos procesos clave; el primero se refiere a la identificación de los estímulos provenientes del entorno y las reacciones que éstos generan en el individuo, lo cual requiere tanto de atención hacia uno mismo como de introspección para reconocer esas respuestas internas. El segundo proceso involucra la racionalización de dichas respuestas emocionales, logrando

14

comprenderlas mediante la diferenciación entre pensamientos, acciones y emociones (Goleman, 1999, como se citó en Dueñas Buey, 2002). De esta manera, se considera que la identificación emocional es un componente clave de la psicoterapia cognitiva conductual, ya que permite al ser humano ser más consciente de sus estados emocionales y del impacto que éstos pueden tener en su comportamiento y en sus decisiones. De esta manera, se desarrolla la conciencia emocional, fomentándose así su autoconocimiento (Beck, 2000).

Otro componente fundamental de la psicoeducación de las emociones es enseñar habilidades de autorregulación emocional (Goleman, 1996). Para esto, primero se destaca que la regulación emocional es un proceso por medio del cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan (Gross, 1998, como se citó en Vizioli, 2022). Gross y Thompson (2007, como se citó en Vizioli, 2022) afirman que es importante aclarar que la misma hace referencia tanto a emociones consideradas positivas como negativas por parte de las personas, y que además, no equivale únicamente, a control o inhibición de las emociones, ni tampoco significa simplemente el control inhibitorio de cualquier emoción, sino que la autorregulación puede consistir también en su intensificación. Gracias a este aspecto, se busca enseñar estrategias efectivas para abordar las emociones de manera funcional, reduciendo la reactividad emocional y promoviendo respuestas más adaptativas. Incluye métodos como la respiración profunda, técnicas de relajación, el manejo del estrés, entre otras.

Otro punto destacable de la psicoeducación de las emociones tiene que ver con la promoción de las habilidades sociales, entre las que se incluyen la comunicación asertiva y el fomento de la empatía. Las habilidades sociales son cruciales para una buena regulación emocional, ya que facilitan la expresión emocional adecuada y la resolución de conflictos. Esto involucra el entrenamiento en la comunicación efectiva gracias a la

asertividad, y el manejo de conflictos, lo que puede ayudar a las personas a interactuar de una manera más saludable en sus relaciones interpersonales. Navarro Rodríguez (2000, como se citó en Terroni, 2009) define la asertividad en la comunicación como un conjunto de principios y derechos que hacen a un modelo de vida personal enfocado a lograr el éxito en la comunicación humana. Su esencia apunta a la habilidad para transmitir y recibir mensajes de forma respetuosa, honesta y oportuna. Tiene una relación directa con el saber decir, con la regulación emocional y con el lenguaje corporal. De este modo, en la asertividad intervienen variables comunicacionales lingüísticas así como factores paralingüísticos. En este orden de ideas, dentro de las habilidades sociales, también se incluye abordar la importancia de la empatía, que como explica Goleman (1996), consiste en enseñar a reconocer y responder adecuadamente a las emociones de los demás, lo cual es crucial para vivir en comunidad de manera saludable y en un ambiente positivo.

En esta línea de pensamiento, este último autor también resalta que trabajar en el desarrollo de la automotivación está vinculado a la activación y dirección del comportamiento. Constituye uno de los factores determinantes de la conducta, que junto con los demás aspectos emocionales y cognitivos, impulsa a los individuos hacia el logro, el compromiso, la iniciativa y el optimismo, permitiéndoles regular sus emociones de una manera efectiva para alcanzar sus objetivos personales y profesionales.

Finalmente, es menester destacar que la psicoeducación de las emociones no puede llevarse a cabo por fuera de un entorno seguro y de apoyo. Por eso, es esencial que el profesional adecúe las circunstancias según el caso, garantizando un ambiente de confidencialidad, confianza, respeto y empatía, donde las personas se sientan cómodas expresando sus emociones y compartiendo sus experiencias sin temor al juicio (Beck y Freeman, 1995, como se citó en Torres, 2007).

15

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

- Diseñar un dispositivo cognitivo conductual que amplíe la oferta de espacios de psicoeducación de las emociones desde el campo de la psicología para promover la salud mental de los estudiantes adolescentes que transitan las escuelas secundarias en Argentina.

### **ESPECÍFICOS**

- Fomentar el desarrollo de la conciencia emocional entre los asistentes al dispositivo.
- Promover la autorregulación de las emociones entre los jóvenes.
- Favorecer el desarrollo de la empatía, comunicación asertiva y resolución de problemas en tanto habilidades sociales.

### **DETERMINACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR, PLAZOS TENTATIVOS, RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS**

En este apartado, se desarrolla la concreción de ideas del proyecto Laberinto de emociones, pensado desde la creatividad y flexibilidad que la terapia cognitiva conductual ofrece, ya que todo aquel que requiera realizarlo, puede y debe adaptarlo a lo que crea pertinente. Por ende, a continuación, se detallan las acciones y tareas a realizar que suponen un ordenamiento temporal para el cumplimiento de los objetivos, las actividades y los plazos tentativos de las mismas; además de especificar los recursos materiales y humanos que son necesarios para llevar adelante el dispositivo y sus vicisitudes.

De esta manera, este trabajo puede ser útil para todos aquellos interesados en la temática, como estudiantes de Psicología, profesionales, y miembros de instituciones escolares que busquen crear espacios de reflexión y apoyo para los adolescentes. Por ello, es fundamental que esta propuesta tenga la flexibilidad de adaptarse a las preferencias y modalidades de trabajo de cada uno de ellos, sin perder su esencia ni las finalidades planteadas.

El presente dispositivo consiste principalmente en realizar encuentros presenciales en diversas escuelas secundarias de la localidad de Rosario, Santa Fe, sin

hacer distinciones entre instituciones públicas o privadas, tal como ha sido mencionado al comienzo de esta propuesta. Un aspecto a tener en cuenta para la adaptación de la propuesta a cada contexto específico será la situación socioeconómica y los recursos disponibles, tanto de las instituciones educativas como de sus estudiantes. Sin embargo, es importante remarcar que esta propuesta puede ajustarse a las diversas posibilidades.

### *Procedimiento*

1. Presentación del proyecto en instituciones educativas.
2. En caso de ser avalado por las mismas, presentación y difusión entre los estudiantes.
3. Firma de un consentimiento de los estudiantes para participar y de la institución que avale la propuesta.
4. Implementación del proyecto en ocho encuentros.

En relación a la modalidad de implementación y su factibilidad, se propone que el dispositivo tenga una duración total de ocho meses, con recesos en el año lectivo en los meses de Julio y Diciembre. Se recomienda que cada escuela, junto con su equipo directivo, sean los que organicen el dispositivo de la manera que resulte más eficaz para los estudiantes, considerando sus horarios, disponibilidad de aulas, actividades, entre otros aspectos, y según las necesidades y preferencias de la institución, pudiendo ser también una actividad extra escolar. De este modo, los encuentros se podrán realizar una vez al mes durante ocho meses en cada año.

Por otro lado, se ha considerado que la duración estimada de cada encuentro sea de dos horas reloj (tres módulos académicos), ya que este tiempo permite desarrollar las actividades de manera óptima, teniendo en cuenta que los grupos suelen ser numerosos, con un estimado de quince a treinta estudiantes, y que se espera fomentar la participación e interacción entre ellos. Esto facilitará que asuman un rol activo en el dispositivo, generalmente a través del trabajo grupal, promoviendo la confianza, la comunicación y fortaleciendo los lazos entre los participantes.

Por consiguiente, y como se mencionó anteriormente, se propone una frecuencia mensual para los encuentros, de manera que se facilite la organización institucional al tener en cuenta las asignaturas y sus horarios ya establecidos. Reunir a los estudiantes una vez al mes tiene como objetivo minimizar las alteraciones en la estructura escolar y

17

evitar retrasos en la planificación de cada asignatura, si la propuesta se llevara a cabo en el horario escolar. Para lograr una adecuada coordinación, se trabajará en conjunto con los directivos, quienes determinarán los días y horarios más convenientes. Además, esta periodicidad mensual permitirá que los temas abordados en cada reunión se afiancen, fomentando así la reflexión en los adolescentes durante ese lapso de tiempo. Para reforzar este proceso, se podría incentivar a los participantes a poner en práctica lo aprendido y a aplicar estos conocimientos entre los encuentros.

Por otra parte, se puede plantear la posibilidad de que esta clase de dispositivo cuente con cinco o seis niveles anuales, de manera que quienes hayan completado el primero y estén interesados en profundizar en esta temática, tengan la posibilidad de profundizar sus conocimientos y habilidades en niveles subsiguientes de mayor complejidad y exigencia, a medida que cada uno sea cursado. De este modo, se podría consecutivamente transitar el segundo nivel en el siguiente año escolar, y así sucesivamente. Asimismo, el profesional llevará registros de lo trabajado y logrado en cada encuentro, para luego poder hacer una evaluación general. Estos registros serán necesarios ya que si al siguiente año, hay cursos que realicen el segundo nivel, se pueda

comenzar retomando lo dado el año anterior y así, aumentar el nivel de complejidad según la capacidad de cada curso y los conocimientos que realmente hayan aprehendido el año anterior. De esta manera, se tendrá la flexibilidad para adaptar las principales temáticas según las necesidades más urgentes a suplir según lo requiera cada grupo.

En relación a los recursos humanos del dispositivo, como se mencionó, es abordado por un psicólogo/a matriculado, su género es indistinto. Un punto importante que se requiere es que el profesional que esté a cargo tenga una formación en psicoterapia cognitiva conductual, ya que podrá abordar de manera responsable y coherente las diferentes situaciones, dudas e imprevistos que se puedan presentar. Resulta menester aclarar que el rol del psicólogo dentro de este contexto y dispositivo, será de orientador en psicoeducación, ya que no se enfoca en abordar trastornos específicos de estudiantes en particular ni en una dinámica grupal terapéutica, sino que las intervenciones de psicoeducación se centran en enseñar y promover habilidades y conocimientos generales para la regulación emocional, en el que trabajar de manera grupal sólo es un recurso para compartir experiencias y aprender en conjunto.

Por otra parte, dado que se trabaja con adolescentes, es esencial que el psicólogo demuestre flexibilidad, mantenga una actitud abierta y creativa, y esté plenamente involucrado, mostrando empatía en cada encuentro. Dentro de este vínculo, es crucial que tanto los estudiantes como el profesional trabajen como miembros de un mismo equipo (Camacho, 2003). Esto puede motivar a los estudiantes para que se involucren de una manera activa en sus procesos de cambios y crecimiento (Rodríguez Biglieri y Vetere, 2011). Será fundamental que el profesional cree un entorno de confianza y seguridad donde los participantes se sientan cómodos para compartir abiertamente tanto sus conocimientos como sus emociones, inquietudes, preguntas, sugerencias y cualquier otra cuestión que pueda surgir durante las sesiones. Por otra parte, se considera que un solo psicólogo es suficiente para manejar el número aproximado de estudiantes que suele tener cada curso, aunque no se descarta que la participación de un equipo de dos profesionales pueda ser apropiada. Esta decisión deberá ser evaluada según cada experiencia en particular y a través de su práctica, y las posibilidades reales de cada institución donde se lleve a cabo la propuesta.

Por otro lado, se busca diseñar actividades tanto individuales como grupales que promuevan la integración de los contenidos propuestos en cada encuentro. Según la cantidad de estudiantes, la modalidad de las actividades puede variar y deberá adaptarse para la concreción eficaz de los objetivos planteados. Las mismas pueden incluir la creación de un afiche, la exposición de diapositivas, como también la reflexión de diversos materiales audiovisuales como películas, publicidades, gráficos e imágenes.

En relación con los recursos necesarios para el dispositivo, se requerirán materiales de escaso costo (ver cuadro que sigue), elaborando un presupuesto mínimo para adquirirlos. Además, sería ideal contar con una computadora, un proyector y, en la

18

medida de lo posible se utilizarán diversos recursos como imágenes, videos, diapositivas, que ayudarán a alcanzar los objetivos propuestos. En todos los encuentros en los que se necesite de la utilización de una computadora y un proyector, es menester resaltar que estos recursos materiales son susceptibles de ser reemplazados de acuerdo a los recursos disponibles en cada institución pues este dispositivo tiene la flexibilidad de que se puedan adaptar las actividades de acuerdo a los recursos disponibles, de manera de aún así, se puedan cumplir con las finalidades de cada reunión. En cuanto al espacio físico requerido para la implementación del dispositivo, dependerá de la organización de cada escuela. Se puede llevar a cabo en las aulas habituales de cada grupo de estudiantes o en algún salón específico designado para tal fin.

A continuación, se detallan los diferentes momentos que componen el dispositivo, cada uno con sus objetivos y actividades específicas. Para facilitar su comprensión, se

presentarán mediante un cuadro en las siguientes páginas. Cada uno de ellos tiene una dinámica estructurada que permite un uso eficiente del tiempo y una organización adecuada del grupo y de las actividades:

El primer encuentro se puede distinguir de los demás en el sentido de que cuenta con varias actividades. Dado a que los miembros del grupo ya se conocen, la finalidad será facilitar la presentación entre el psicólogo/a y los adolescentes para poder conocerse. Se buscará que el profesional pueda conocer la identidad del grupo y que ellos conozcan al psicólogo. Para esto, se puede invitar a los adolescentes a formar un círculo con sus sillas y realizar una actividad creativa en la que de manera breve puedan presentarse como grupo, conocer al profesional y viceversa. Específicamente, se les puede brindar tres consignas que respondan sobre algún aspecto de su identidad de grupo, tales como responder qué es lo que más disfrutan hacer, cuáles son algunas de sus virtudes, y qué piensan acerca de las emociones. Además, se les puede brindar la posibilidad de que le puedan hacer máximo tres preguntas al psicólogo de manera de poder conocerlo un poco más. El tiempo sugerido para esta actividad es de treinta minutos.

A continuación, se procederá a que el profesional presente a los estudiantes el dispositivo, sus características, sus objetivos y finalidades. Esto consistirá en que el psicólogo/a desarrolle una exposición oral explicando los puntos propuestos, a partir de una presentación de diapositivas y audiovisual, en la que se incluirá exponer también las indicaciones de funcionamiento del dispositivo tales como relacionarse desde el respeto entre todos los participantes, lo que incluye proteger la confidencialidad de las intimidades, y además, que nadie menosprecie o ridiculice las opiniones que surjan. También se tendrá en cuenta realizar una transmisión de sugerencias sobre cómo transitar el dispositivo para que obtengan beneficios, que tendrá que ver con aplicar lo aprendido para poder obtener resultados (Bello y Crego, 2003). En relación a esta presentación de diapositivas y audiovisual, se tratará de que esté realizada de la manera más creativa posible, en la que se pueden incluir fragmentos de videos que representen este contenido. Durante su desarrollo, se dará lugar a que haya interacciones con preguntas y comentarios. Su tiempo sugerido es de treinta minutos.

En lo que concierne a los siguientes objetivos de este primer encuentro, se buscará fomentar el desarrollo de la conciencia emocional y acercar al grupo conocimientos sobre diferentes aspectos de las emociones desde la psicoterapia cognitiva conductual. Para concretarlos, se propondrán dos actividades diferentes, una con un carácter de exposición oral y otra más práctica y de participación. Para la primera, a partir de la técnica de la psicoeducación, el psicólogo desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos para estos objetivos, mediante ejemplos, a través de una presentación de diapositivas. En lo que respecta a los contenidos específicos, se centrará en brindar conocimiento acerca de qué son las emociones, sus diversos tipos y sus diferencias, cómo se generan, sus funciones y cuándo pueden tornarse disfuncionales. También se puede incluir cómo las pueden identificar en ellos mismos y en otras personas, fomentándose así su autoconocimiento; y su importancia de conocerlas y validarlas. Durante este momento, se dará lugar a interacciones entre los estudiantes y el

19

profesional, con preguntas y respuestas, de manera que los primeros puedan asumir un rol activo y desarrollar una reflexión crítica. El tiempo sugerido es de treinta minutos. Finalmente, en relación a la última actividad de cierre, se propondrá que los estudiantes se dividan en pequeños grupos, trabajen sobre los conceptos expuestos y, realicen entre todos en el pizarrón, una construcción de un esquema de las nociones centrales explicadas. Se estima que tenga una duración de treinta minutos. En cuanto a los recursos materiales de este encuentro, se requerirá de un salón con sillas para formar un círculo, una computadora y un proyector, pizarrón y tizas.

En relación al segundo encuentro de esta propuesta, su finalidad central tendrá que ver con promover el desarrollo de la conciencia emocional y facilitar al grupo el acceso a conocimientos sobre los distintos componentes de la formulación transversal cognitiva conductual, a partir de una situación específica, adaptados al nivel de cada grupo. Para esto, las actividades se diferenciarán en que una tendrá un carácter de exposición oral y otra más práctica y de participación. Primero, a partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y gráficos, fomentando la participación activa del grupo, motivándolos a hacer preguntas y comentarios. En cuanto a la información específica que se brindará, apuntará a explicar de qué se tratan los pensamientos automáticos, su relación con las emociones, conductas y sensaciones corporales, la influencia existente entre ellos dentro de situaciones específicas. Se basará en la formulación transversal cognitiva conductual (que se detallará próximamente). También se involucrará contenido para reflexionar sobre la importancia de reconocer y etiquetar las emociones que se experimentan en diferentes situaciones, para ser más consciente de los propios estados emocionales y del impacto que éstos pueden tener en sus decisiones, comportamientos y pensamientos (Beck, 2000). Su tiempo estimado es de una hora.

En referencia a la segunda actividad propuesta, los participantes se dividirán en pequeños grupos, trabajarán sobre una ficha de la formulación transversal cognitiva conductual que está compuesta por los elementos de una situación: pensamientos, sentimientos, conductas y sensaciones corporales, y tendrán que completarla en base a un ejemplo que se les ocurra dentro de una circunstancia puntual, haciendo así un análisis funcional de una situación (Creative Commons, como se citó en Villalonga, 2015). Al trabajar de manera grupal, les podrá resultar más sencilla hacer esta actividad, pudiendo colaborar los unos con los otros. De esta manera, este ejercicio podrá colaborar para desarrollar su conciencia emocional. Luego cada grupo expondrá frente al resto el ejemplo que completaron en dicha ficha, y se ofrecerá ese espacio como motivación a hacer preguntas y comentarios al respecto. Su tiempo sugerido será de una hora. Cabe señalar que el nivel de complejidad que requiera tanto la primera como la segunda actividad, será susceptible de adaptarse a la etapa de desarrollo en la que se encuentre cada grupo, ya que difiere mucho las características psicológicas, cognitivas, emocionales y físicas de los individuos que transitan la etapa temprana de la adolescencia de los que transcurren la etapa tardía. En relación a la totalidad de recursos materiales para esta reunión, se requerirá de una computadora, un proyector, lapiceras y una ficha por estudiante de la formulación transversal cognitiva conductual.

En la tercera reunión, se buscará fomentar la autorregulación emocional y proporcionar al grupo conocimientos sobre sus principales características y efectos, así como su definición y relevancia, estrategias para su manejo adecuado (en especial la de la imaginación racional emotiva), y los riesgos y posibles consecuencias negativas de una regulación emocional disfuncional, además de su impacto en diferentes áreas de la vida. Para lograr dichos objetivos, se realizarán dos actividades. En cuanto a la primera, a partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, pudiendo incluir ejemplos de videos tomados de películas. Asimismo, se promoverá la participación activa del grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios durante su transcurso. El tiempo requerido es de una hora y se

20

utilizará una computadora y proyector.

En lo que compete a la siguiente propuesta, según plantean Bello y Crego (2003), se les pedirá que de manera individual apliquen la técnica de la imaginación racional emotiva, dirigida por el profesional. La consigna consiste en, primero, indicarles que traten

de relajarse, adoptando una postura cómoda y cerrando los ojos. Luego, pedirles que imaginen con detalles una situación en la que sintieron una emoción que les estaba siendo disfuncional. Después, solicitarles que se enfoquen en identificar los pensamientos y emociones que surgen en esa situación. Paso seguido a esto, sugerirles que reflexionen sobre qué piensan y cómo les hace sentir. Luego, en esa misma situación, que se visualicen aceptando esas emociones y buscando salidas creativas y opciones para aprender de esas circunstancias. Una vez finalizada, se dividirán en pequeños grupos para trabajar sobre esta experiencia, comentar sus vivencias al respecto, y realizarán una exposición por grupo respecto de lo discutido, motivándolos a hacer preguntas y comentarios. Se estima que pueda durar una hora.

En el cuarto encuentro, su pretensión será promover la autorregulación de las emociones y acercar al grupo conocimientos sobre diversos aspectos de la ira y su abordaje. Para su concreción, el psicólogo/a desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, pudiendo ponerse ejemplos de fragmentos de películas que reflejen diversas formas de responder ante la ira. Dentro de esta temática, se podrá incluir explicaciones sobre que la agresividad es una respuesta progresiva y no tan automática; que ésta empieza sin que se esté totalmente enfadado/a. Asimismo, el profesional proporcionará en sus diapositivas un gráfico del semáforo que refleje las diversas etapas del enojo: el color verde implica que no hay nada de enojo, el amarillo que existe un poco de enojo y el rojo que se tiene mucha agresividad. También se podrán explicar diversas técnicas para regularla. En este caso, se enfatizará la del semáforo en la que se trata de cortar el aumento del enojo en la zona amarilla, para lo cual se puede comunicárselo a los demás sin críticas ni amenazas; salir del lugar donde se están enfadado; hacer algo que genere distracción como ejercicio, poner música; no volver hasta que se esté calmado (Bello y Crego, 2003). Durante este momento, se facilitará la participación activa del grupo, motivándolos a realizar preguntas y comentarios. Su realización puede tomar una hora aproximadamente. Para ello, se requerirá una computadora y un proyector.

La siguiente propuesta de este encuentro tendrá que ver con que se dividan en pequeños grupos, trabajen sobre una hoja cada uno pues tendrán que pensar en un enojo reciente que hayan tenido, y construir su semáforo de esa situación. Luego, entre los miembros de un mismo grupo, van a interactuar, comentar y trabajar sobre esta experiencia de cada uno. Después, realizarán una exposición por grupo, motivándolos a hacer preguntas y comentarios. Se requerirán hojas y lápices para cada asistente y conllevará una hora aproximadamente.

Prosiguiendo con el quinto encuentro, sus objetivos serán favorecer el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas como habilidades sociales y acercar al grupo conocimientos sobre distintas alternativas para el abordaje de los conflictos. Para ello, en un primer momento, el profesional desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, utilizando la técnica de la psicoeducación con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual. Los contenidos se centrarán en una forma alternativa de abordar los conflictos, distinto de aquel en el que una persona tiene la razón y la otra está equivocada. De esta manera, se podrán brindar herramientas para manejarlos de maneras funcionales y asertivas, comprendiendo que aún en momentos de desacuerdos, se pueden encontrar puntos en común o reconocer una parte de razón en los demás (Bello y Crego, 2003). Asimismo, se podrá incluir la explicación de las diversas consecuencias y repercusiones de utilizar cada modelo de abordaje, implicando tanto las positivas al usar un modelo de comunicación asertiva como las negativas de ejercer un modelo que no aplique la asertividad. Mientras se realiza dicha presentación, se fomentará que los estudiantes adopten un rol activo y crítico, dándoles lugar a que

realicen preguntas, sugerencias y comentarios. El tiempo requerido será de una hora y se requerirá una computadora y un proyector.

Una vez finalizada esta propuesta, se procederá a que los estudiantes se dividan en grupos de a dos y, aplicando la técnica de role-playing (juego de roles), tendrán que seleccionar situaciones específicas de conflictos que hayan transitado en los últimos meses sobre los que puedan aplicar el modelo de abordaje funcional y asertivo para los conflictos. De este modo, simularán una interacción social basada en la adopción de papeles por parte de cada miembro, en base a los ejemplos elegidos. El psicólogo también podrá participar con ellos. Luego, un número limitado de parejas, representarán su ejercicio frente al grupo entero, de manera de nutrirse de cada ejemplo y afianzar los contenidos.

En referencia al sexto encuentro, sus objetivos se centrarán en estimular el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas como habilidades sociales y en acercar al grupo conocimientos sobre diversos aspectos de la comunicación asertiva. El profesional desarrollará una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, haciendo uso de la técnica de la psicoeducación, en la que podrá aplicar ejemplos y se servirá de una presentación de diapositivas y audiovisual. Allí explicará qué es la asertividad en la comunicación, diversas formas de aplicarla, sus consecuencias y repercusiones en las diversas áreas de la vida. Se detallará un modelo alternativo para, por un lado, expresar desacuerdos o críticas de manera que la otra persona no se sienta atacada, evitando el inicio de una espiral de discusiones; y por otro lado, para responder adecuadamente a otra persona de quien se pueda recibir una crítica o insulto. Se distinguirán elementos clave de esta temática: la crítica específica, la expresión de emociones, la propuesta de alternativa de comportamiento, y la expresión de gratitud por haber sido escuchado (Bello y Crego, 2003). Mientras tanto, se fomentará la participación activa del grupo, dando lugar a la realización de preguntas y comentarios. Su tiempo sugerido es de una hora y se podrá utilizar una computadora y un proyector.

Una vez finalizada esa propuesta, se procederá a que los adolescentes realicen grupos de a dos, trabajen en base a la temática propuesta, aplicando la técnica de role-playing en la que el psicólogo también podrá participar con ellos. En parejas, practicarán la expresión de críticas siguiendo, primero, un modelo en el que uno critica de manera agresiva y el otro responde, y luego, intercambiarán los roles (Bello y Crego, 2003). Seguidamente, también harán un role-playing, pero esta vez según el modelo de expresar una crítica de manera asertiva, dramatizando los dos integrantes ambos roles. Paralelamente, estará abierto el espacio para realizar preguntas y comentarios. Se estima que dure media hora.

Finalmente, el profesional, a través de una exposición oral, propondrá una serie de reflexiones en base a determinadas preguntas respecto de la temática planteada, dando lugar a la participación activa de los estudiantes para brindar respuestas y comentarios. Aquellas podrán ser preguntas tales como: ¿cómo te sentiste cuando tu compañero te hizo una crítica siguiendo el modelo que expresaba agresividad?, ¿te sentiste atacado? ¿comprendiste mejor a la otra persona?, ¿estás más dispuesto a considerar lo que te pide? Y en relación al modelo de abordaje con asertividad, podrán realizarse preguntas tales como: ¿cómo se siente la otra persona cuando le hacés una crítica de manera adecuada?, ¿comprende mejor o peor por qué te molesta su comportamiento?, ¿logran llegar a un acuerdo? (Bello y Crego, 2003). El tiempo estimado de esta consigna será de media hora. Esta actividad también se espera que tenga una duración de media hora, cerrando de este modo la presente reunión.

El séptimo encuentro, apuntará a promover la integración de los conocimientos y experiencias vividas durante todas las reuniones. En esta etapa, se sugiere que los participantes se organicen en grupos, seleccionen temas trabajados a lo largo de todo el dispositivo y, de manera autónoma, diseñen y lleven a cabo actividades de cierre propuestas por ellos mismos, favoreciendo que adopten un rol activo. Para este proceso,

podrán contar con el respaldo y orientación del psicólogo/a. Finalmente, las propuestas

22

elaboradas se presentarán y se ejecutarán ante todo el grupo. De esta manera, se proyecta que tenga una duración de dos horas.

El octavo encuentro, tendrá por finalidad evaluar el dispositivo y brindar la oportunidad de cerrar el espacio. Para cerrar el espacio, los participantes se dividirán en grupos pequeños y anotarán en un afiche las herramientas adquiridas durante el dispositivo, ejemplos de contenidos aplicados si los hubiera, así como los aprendizajes tanto individuales como grupales. Posteriormente, cada grupo presentará sus conclusiones y se dará lugar a un formato de grupo de discusión. Se espera que se lleve a cabo en un tiempo de dos horas. Para llevarlo a cabo, se necesitará un afiche por grupo y fibrones.

## 1. PLANIFICACIÓN DE OBJETIVOS Y ACTIVIDADES

A continuación, se presenta esquemáticamente la propuesta:

**Cuadro 1: descripción de la propuesta**

ENCUENTRO	OBJETIVOS	ACCIONES Y RECURSOS MATERIALES
N° 1	<p>Facilitar la presentación entre el psicólogo/a y los participantes para conocerse.</p> <p>Presentar el dispositivo, sus objetivos y finalidades a los adolescentes</p> <p>Fomentar el desarrollo de la conciencia emocional y acercar al grupo conocimientos sobre diferentes aspectos de las emociones.</p>	<p>Ofrecer a los adolescentes una actividad en la que de manera breve puedan presentarse como grupo, conocer al profesional y viceversa. <u>Tiempo sugerido:</u> media hora. Se requiere un salón con sillas para formar un círculo.</p> <p>El profesional desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos, con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, fomentando la participación activa del grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> media hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el psicólogo/a desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en los objetivos mediante ejemplos, a través de una presentación de diapositivas, dando lugar a interacciones con preguntas y respuestas. <u>Tiempo sugerido:</u> media hora.. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Se dividen en pequeños grupos, trabajan sobre los conceptos expuestos y realizan entre todos una construcción de un esquema en el pizarrón de las nociones centrales explicadas. <u>Tiempo</u></p>

		<u>sugerido:</u> media hora. Se requiere pizarrón y tizas.
--	--	--

23

<p><b>N° 2</b></p>	<p>Fomentar el desarrollo de la conciencia emocional y acercar al grupo conocimientos sobre los distintos componentes de la formulación transversal cognitiva conductual, a partir de una situación específica, adaptados al nivel de cada grupo.</p>	<p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en el objetivo, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas, fomentando la participación activa del grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Se dividen en pequeños grupos, trabajan sobre una ficha de la formulación transversal cognitiva conductual, y luego cada grupo expone al respecto, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere de lapiceras y una ficha por estudiante de la formulación transversal cognitiva conductual.</p>
<p><b>N° 3</b></p>	<p>Promover la autorregulación de las emociones y acercar al grupo conocimientos sobre sus aspectos centrales y sus impactos.</p>	<p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en el objetivo, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, fomentando la participación activa del grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Aplicación de la técnica de la imaginación racional emotiva, dirigida por el profesional, para que realicen de manera individual. Luego se dividen en pequeños grupos, trabajan sobre esta experiencia, y realizan una exposición por grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora.</p>

<p><b>N° 4</b></p>	<p>Promover la autorregulación de las emociones y acercar al grupo conocimientos sobre diversos aspectos de la ira y su abordaje.</p>	<p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en el objetivo, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, fomentando la participación activa del grupo, motivando a preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Se dividen en pequeños grupos, trabajan sobre una hoja cada uno, en base a un ejercicio de la temática propuesta. Luego, entre los miembros de un mismo grupo, interactúan y trabajan sobre esta experiencia. Después realizan una exposición por grupo, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requieren hojas y lápices para cada asistente.</p>
<p><b>N° 5</b></p>	<p>Favorecer el desarrollo de la</p>	<p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrolla una exposición oral sobre</p>

24

	<p>empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas como habilidades sociales. También acercar al grupo conocimientos sobre distintas alternativas para el abordaje de los conflictos.</p>	<p>los contenidos propuestos en el objetivo, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, fomentando la participación activa del grupo, motivando a realizar preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Se realizan grupos de a dos, trabajan en un ejercicio en base a la temática propuesta, aplicando la técnica de role-playing. El psicólogo también puede participar con ellos. Luego, un número limitado de grupos representan su ejercicio frente al grupo entero, motivando a hacer preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora.</p>
--	--	--

<p><b>N° 6</b></p>	<p>Favorecer el desarrollo de la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de problemas como habilidades sociales. Además de acercar al grupo conocimientos sobre diversos aspectos de la comunicación asertiva.</p>	<p>A partir de la técnica de la psicoeducación, el profesional desarrolla una exposición oral sobre los contenidos propuestos en el objetivo, con ejemplos y con la ayuda de una presentación de diapositivas y audiovisual, fomentando la participación activa del grupo, motivando a realizar preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> una hora. Se requiere una computadora y un proyector.</p> <p>Se realizan grupos de a dos, trabajan en un ejercicio en base a la temática propuesta, aplicando la técnica de role-playing. El psicólogo también puede participar con ellos. Paralelamente, estará abierto el espacio para realizar preguntas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> media hora.</p> <p>Finalmente, el profesional, a través de una exposición oral, propone una actividad de reflexiones en base a determinadas preguntas respecto de la temática planteada, dando lugar a la participación activa de los estudiantes y motivándolos a brindar respuestas y comentarios. <u>Tiempo sugerido:</u> media hora.</p>
<p><b>N° 7</b></p>	<p>Promover la integración de los conocimientos y experiencias vividas durante los encuentros.</p>	<p>En esta etapa, se considera favorable que los participantes se dividan en grupos, seleccionen contenidos abordados durante la totalidad del dispositivo, y que por su cuenta diseñen y realicen actividades de cierre que ellos mismos sugieran. Para esto, pueden contar con el apoyo y guía del psicólogo/a. Para finalizar, se comparten y realizan sus propuestas frente a todo el grupo. <u>Tiempo sugerido:</u> dos horas.</p>
<p><b>N° 8</b></p>	<p>Evaluar el dispositivo y brindar la oportunidad de cerrar el espacio.</p>	<p>Para cerrar el espacio, los integrantes se dividen en pequeños grupos y anotan en un afiche las herramientas que se llevan del dispositivo, ejemplos de contenidos que hayan puesto en</p>

25

		<p>práctica si las hubiere, aprendizajes individuales y grupales. Luego cada grupo hace su exposición al respecto y se da lugar a un formato de grupo de discusión. <u>Tiempo sugerido:</u> dos horas. Se requiere un afiche por grupo y fibrones.</p>
--	--	--

26

## EVALUACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

En el último encuentro propuesto, se apunta a hacer una clase de evaluación respecto del dispositivo, que tendrá que ver con que los integrantes se dividan en pequeños grupos y anoten en un afiche las herramientas que se llevan del proyecto, que ubiquen ejemplos de contenidos que hayan puesto en práctica si las hubiere, aprendizajes individuales y grupales. Luego cada grupo hace su exposición al respecto y se da lugar a un formato de grupo de discusión. Se tratará de indagar acerca de su nivel de interés por el mismo, los posibles cambios o progresos que puedan experimentar en su vida cotidiana, respecto del nivel de facilidad o dificultad que tengan para la adquisición de conocimientos propuestos, los aspectos puntuales sobre los que les gustaría hacer hincapié, entre muchos otros aspectos.

Otra manera de evaluación será a través de que el psicólogo pueda poner atención a los dichos de los estudiantes cuando se refieren al proceso de trabajo, como también focalizarse en la observación de sus conductas y comportamientos durante sus desempeños y en la relaciones que mantienen entre ellos y sus docentes. De este modo, facilitará la detección sobre si hay mejoras en el clima emocional y social dentro del aula y de la escuela.

A su vez, se podría evaluar el proyecto consultando a sus docentes y tutores si observan cambios conductuales, emocionales y actitudinales en el respectivo curso. Los resultados de todas estas evaluaciones se pueden tener en cuenta para ver si es necesaria una modificación o adaptación dentro de la planificación de los objetivos y actividades, sus plazos, de manera que sea flexible acorde a las necesidades de cada grupo y se puedan alcanzar los objetivos propuestos.

Asimismo, se puede proponer que haya un buzón de sugerencias y reclamos. Como también, el psicólogo/a podrá realizar reuniones con docentes para conversar cómo ven a los estudiantes después de los encuentros, si notan cambios en ellos y aprendizajes en referencia a las temáticas propuestas. Esto dará cuenta de posibles errores que haya que corregir para la aplicación del dispositivo en los años siguientes, de los asuntos puntuales a reforzar y cuáles cuestiones conviene continuar realizando.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Alford, B. y Beck, A. (1997). *The integrative power of cognitive therapy*. Guilford Press.
- Almeida, V. M. y Martins Teodoro, M. L. (2017). Vulnerabilidade cognitiva para depressão em crianças e adolescentes: uma revisão de literatura. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 10(Gerais).  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202017000100013&script=sci\\_arttext](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1983-82202017000100013&script=sci_arttext)
- Barlow, D., Farchione, T., Fairholme, C., Ellard, K., Boisseau, C., Allen, L. y Ehrenreich-May, J. (2015). *Protocolo Unificado para el tratamiento transdiagnóstico de los trastornos emocionales. Manual del terapeuta y manual del paciente*. Alianza.
- Barragán Estrada, A. R. y Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Beck, A. y Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. Basic Books.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F. y Emery, G. (2010). *Terapia cognitiva de la depresión* (19th ed.). Desclée De Brouwer.
- Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva. Conceptos básicos y profundización*. Gedisa.
- Bello, A. y Crego, A. (2003). *Automanejo emocional. Pautas para la intervención cognitiva con grupos*. Desclée De Brouwer.
- Blanco, D. (26 de Julio de 2020). El gran desafío de la pospandemia, el neurocientífico Facundo Manes analiza a fondo los efectos del COVID -19 en la salud mental. *Infobae*.  
<https://www.infobae.com/tendencias/2020/07/26/el-gran-desafio-de-la-pospandemia-el-neurocientifico-facundo-manes-analiza-a-fondo-los-efectos-del-covid-19-en-la-salud-mental/>
- Camacho, J. (2003). *El ABC de la terapia cognitiva*.

- Camerini, J. (2002). *Introducción a la terapia cognitiva de Aaron T. Beck*. Clark, D., Beck, A. y Alford, B. (1999). *Scientific foundations of cognitive theory and therapy of depression*. Código Procesal Civil y Comercial. (26 de Octubre de 2005). *Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Educar Portal.  
<https://www.educ.ar/recursos/118943/ley-nacional-26061-de-proteccion-integral-de-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolescentes#:~:text=Esta%20ley%20de%202005%20protege,y%20en%20los%20tratados%20internacionales>.
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe. (n.d.). *Resolución 2.447/85 del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación sobre Incumbencias Profesionales de los Títulos de Licenciado en Psicología y Psicólogo*. Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe 1° circunscripción.  
<https://www.cpsf.org.ar/normativa/resolucion-incumbencias>
- Cortés-Cortés, M., Alfaro Silva, A., Martínez, V. y Veloso, B. (2019). Desarrollo cerebral y aprendizaje en adolescentes: Importancia de la actividad física. *Scielo*, 147(1).  
[https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-98872019000100130](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872019000100130)
- Díaz, J. L. y Flores, E. O. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35.
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. y Lalongo, N. (2010). Integrated models of school-based prevention: Logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47, 71-88.

28

- Dueñas Buey, M. L., (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5), 77- 96.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*. La piqueta.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*.  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara.
- Gómez Campos, R., Urra Albornoz, C., Vidal Espinoza, R., Riveros, J., Opazo, O., Rivera Portugal, M., Urzua Alul, L., Cossio Bolaños, M., & Méndez Cornejo, J. (2021, Junio). Uso de redes sociales, ansiedad, depresión e indicadores de adiposidad corporal en adolescentes. *Salud(i)Ciencia*, 24.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1667-89902021000200327](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1667-89902021000200327)
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E. y Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1-62.
- Langone, E. (11 de Junio de 2023a). En sólo tres años se duplicó el número de suicidios en el Gran Rosario. *La Capital*.  
<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/en-solo-tres-anos-se-duplico-el-numero-suicidios-el-gran-rosario-n10069756.html>
- Langone, E. (11 de Diciembre de 2023b). Salud mental remarcó la urgencia de las infancias y adolescencias. *La Capital*.  
<https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/salud-mental-remarco-la-urgencia-las-infancias-y-adolescencias-n10106054.html>
- Ley de Educación Nacional. (2006). Argentina.gob.ar.  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

- Malaisi, L. (2018). *Ley Educación Emocional*. Fundación Educación Emocional.  
<https://fundacioneducacionemocional.org/ley-educacion-emocional/>
- Malaisi, L. [@educacion.emocionalsantafe]. (3 de diciembre de 2023a). *Educación Emocional Santa Fe*. Instagram.  
[https://www.instagram.com/p/C0eArhJOEw5/?igsh=MWNiYzZ3M3llc3R1dg%3D%3D&img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C0eArhJOEw5/?igsh=MWNiYzZ3M3llc3R1dg%3D%3D&img_index=1)
- Malaisi, L. [@educacion.emocionalsantafe]. (5 de diciembre de 2023b). *Educación Emocional Santa Fe*. Instagram.  
[https://www.instagram.com/p/C0eArhJOEw5/?igsh=MWNiYzZ3M3llc3R1dg%3D%3D&img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/C0eArhJOEw5/?igsh=MWNiYzZ3M3llc3R1dg%3D%3D&img_index=1)
- Ministerio de Educación. (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150*. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). *Diseño Curricular Educación Secundaria Orientada Provincia de Santa Fe*.  
<https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218362/1135160/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>
- Naciones Unidas. (20 de Noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Naciones Unidas.  
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización Mundial de la Salud. (2024). Salud del Adolescente.  
[https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab\\_1](https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1)
- Ortega, S., Sánchez, J. y Sanz, M. (2020). Intervenciones psicoeducativas en el contexto escolar: una revisión sistemática. *Revista de Psicología Educativa*, 15, 101-120. Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*.  
<https://dle.rae.es/laberinto#>

29

- Rodríguez Biglieri, R. y Vetere, G. (2011). *Manual de terapia cognitiva conductual de los trastornos de ansiedad*. Polemos.
- Siegel, D. (2014). *Tormenta cerebral: El poder y el propósito del cerebro adolescente*. ALBA.  
[https://www.academia.edu/43516671/Tormenta\\_cerebral\\_El\\_poder\\_y\\_e\\_Daniel\\_J\\_Siegel](https://www.academia.edu/43516671/Tormenta_cerebral_El_poder_y_e_Daniel_J_Siegel)
- Steinberg, L. (Marzo de 2008). *A Social Neuroscience Perspective on Adolescent Risk-Taking*. National Library of Medicine.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2396566/>
- Terroni, N. N. (2009). La comunicación y la asertividad del discurso durante las interacciones grupales presenciales y por computadora. *PsicoUSF*, 14(1).  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712009000100005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712009000100005)
- Torres, T. E. (2007, Noviembre). Trastorno límite de personalidad: tratamiento desde un enfoque cognitivo conductual. *Cuadernos de neuropsicología*, 1.  
[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-41232007000300014](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232007000300014)
- Villalonga, M. (Comp.). (2015). *Hojas de trabajo*. Asociación Rosarina de Estudio y Asistencia Psicológica.
- Villalonga, M. (2017). *Clase 1 - Abril*. Asociación Rosarina de Estudio y Asistencia Psicológica.
- Vizioli, N. A. (2022). Psicoterapia para la regulación emocional desde un enfoque transdiagnóstico: revisión de ensayos clínicos aleatorizados. *Scielo*,

25(Psicogente), 1-19.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0124-01372022000100023#:~:text=La%20regulaci3n%20emocional%20\(RE\)%20refiere,asocia%20con%20distintos%20cuadros%20psicopatol3gicos.](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372022000100023#:~:text=La%20regulaci3n%20emocional%20(RE)%20refiere,asocia%20con%20distintos%20cuadros%20psicopatol3gicos.)

Weare, K. y Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, i29-i69.