



Trabajo final de grado

Proyecto de intervención

Estrategias de autocontrol en adolescentes:
habilidades para el logro de los objetivos

Estudiante Jessica Vera Esteves

CI 4.894.114-5

Docente Tutor: Dra. Mónica Olaza

Docente Revisor: Dra. Betty Weisz

Octubre 2025

Facultad de Psicología, Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

Índice

Resumen.....	3
Contextualización.....	4
Pertinencia de la intervención e identificación del problema.....	7
Antecedentes.....	9
Marco Conceptual.....	16
Adolescencia en el contexto social actual.....	16
Breve conceptualización de autocontrol.....	18
Objetivos.....	20
Metodología.....	21
Análisis de implicación.....	26
Consideraciones éticas.....	27
Resultados esperados.....	28
Referencias.....	29

Resumen

Diversos estudios sugieren que desarrollar adecuadamente el autocontrol constituye un aspecto fundamental para el bienestar de las personas, siendo uno de los factores fundamentales para construir habilidades esenciales para la toma de decisiones y la adaptación al contexto educativo, teniendo influencia sobre variables como el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales, la salud física y psicológica, disminución de conductas de riesgo, entre otras.

Entendiendo a la adolescencia como una etapa favorable para trabajar en torno a las habilidades y a las instituciones educativas como un espacio idóneo para realizar intervenciones es que se diseña este proyecto.

Su objetivo es proponer el trabajo en torno al desarrollo y fortalecimiento del autocontrol como habilidad fundamental en el marco de instituciones educativas. En esta oportunidad se prevé intervenir con estudiantes, educadores y familias de la secundaria de los Centros Educativos Impulso, abordando la importancia de desarrollar estrategias de autocontrol como herramienta para el cumplimiento de objetivos. A través de espacios de trabajo con los distintos actores se procurará informar sobre los beneficios del autocontrol y promover la práctica e incorporación de diversas estrategias para el desarrollo de esta habilidad. Se espera que al finalizar su implementación y luego del análisis de los resultados del mismo, se pueda sistematizar la información para hacerla disponible hacia la institución educativa y sus integrantes.

Palabras clave: autocontrol, educación, adolescencia

Contextualización

La problemática identificada surge de observar las dificultades que muchos estudiantes presentan para regular su comportamiento y cómo esto afecta a su vez en el cumplimiento de los objetivos, en el marco de una institución educativa de secundaria ubicada en el barrio Casavalle de Montevideo, Uruguay. Para poder comenzar a presentar este proyecto, es necesario adentrarnos en la actualidad de la educación y las características específicas de la población a la que se dirige.

Según El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación de América Latina y el Caribe (SITEAL, s.f) la educación secundaria en América Latina se encuentra atravesada por profundas desigualdades. Si bien estas han sido objeto de abordaje en las últimas décadas por distintos organismos, aún se perciben brechas entre los estratos socioeconómicos en términos de acceso, permanencia y finalización. Sobre el panorama de la educación básica en la región, actualmente el acceso a la educación secundaria es considerado un derecho para los jóvenes, pese a que en sus inicios fue pensada como un modelo destinado a unos pocos pertenecientes a sectores de élite. En este sentido, la educación secundaria se encuentra dividida en dos tramos, inferior y superior, con fines específicos en cada uno de ellos, donde en la gran mayoría de los países de América Latina el tramo inferior es parte de la escolarización obligatoria.

De acuerdo a la clasificación realizada por SITEAL (s.f), el tramo inferior tiene como objetivo “sentar las bases para el desarrollo humano y el aprendizaje a lo largo de la vida” (párr. 9), mientras que el superior tiene como propósito brindarles los conocimientos claves que les faciliten no solo atravesar esta etapa, sino también desplegarse en tiempos posteriores “ya sea mediante la continuación de los estudios en el nivel superior o la inserción en el mercado laboral o la vida en comunidad” (párr. 9).

Continuando con los datos obtenidos de SITEAL (2024) para el año 2022, se observa que las normativas en torno a políticas educativas de los últimos años han tenido como objetivo construir un nivel secundario que pueda dar respuesta a los problemas de acceso, permanencia y finalización, con una tendencia a incrementar los años de obligatoriedad dentro del sistema educativo. Específicamente sobre el sistema educativo uruguayo “el tramo de escolarización obligatorio abarca 14 años. Es obligatoria la educación inicial para niños y niñas de 4 y 5 años, la educación primaria y la media básica y superior.” (párr.1).

Se observa a su vez, un aumento en las tasas de asistencia en el segundo tramo de secundaria de 2019 a 2022 (63,5% a 70,8%) y una disminución en la brecha en

relación al nivel socioeconómico (32,4% a 15,2%). Según este análisis el plan de desarrollo educativo publicado por ANEP en 2020 parte de la premisa de que los mayores desafíos que enfrenta nuestro país en términos educacionales son los niveles de aprendizaje insuficientes y los signos de inequidad educativa, que dificultan la posibilidad de tener una sociedad más justa e inclusiva, así como la capacidad de los sectores menos privilegiados de poder integrarse de forma equitativa. Pese a esto se plantea que aún se observan desigualdades debido a las condiciones socioeconómicas o lugar de residencia y la necesidad de trabajar en acciones en torno a la asistencia a los centros educativos y finalización de las trayectorias educativas (SITEAL, 2024).

Cabe destacar que diversas investigaciones han buscado dar cuenta de los factores que pueden repercutir sobre el desempeño académico de los sujetos, es así que se puede observar cómo el nivel socioeconómico resulta ser una variable significativa como fue mencionado hasta el momento, así como también aspectos vinculados a la motivación y regulación, que serán desarrollados posteriormente.

En consonancia, para Barril et al. (2021) si bien en los últimos 15 años se observa un importante incremento del acceso a la educación, se observa también una suerte de “cuello de botella” que se da en la educación secundaria, y afecta principalmente a los jóvenes de niveles socioeconómicos más bajos. Al considerar los datos de finalización, se incrementa la brecha entre jóvenes del quintil más bajo y el más alto, lo que luego se traslada también a las tasas de matriculación en estudios terciarios. Es por ello que consideran crucial el pensar estrategias de abordaje que atiendan las dificultades en el tránsito exitoso de esta etapa así como también poner foco en revincular a aquellos jóvenes que se han desvinculado en este tramo.

Es así que, estas brechas que aún persisten en la educación es posible observarlas en términos sociodemográficos. En Montevideo, según el Censo 2023 realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), se puede observar por ejemplo que, mientras que en el municipio CH la mayoría de las personas han cursado estudios terciarios o de posgrado, en los municipios A, D, F y G una cuarta parte de la población que los compone no ha culminado la educación media (Defensoría de Vecinas y Vecinos de Montevideo, 2025).

Para entender a qué población se dirigirá este proyecto nos adentraremos ahora en las características del Municipio D y más específicamente del barrio Casavalle, por ser sede de los Centros Educativos Impulso, institución a la que se dirige este proyecto.

Casavalle y sus alrededores es considerada:

Una de las regiones más vulnerables de Montevideo donde se concentra gran parte de los asentamientos, de las problemáticas de hacinamiento, desempleo, informalidad laboral y dificultades de acceso a servicios básicos, entre otras. Mientras en el resto de Montevideo hablamos de una población envejecida, en la zona se identifica una mayoría de población joven que vive en condiciones precarias y que presenta fuertes problemáticas sociales (Municipio D, 2025 septiembre 10, párr. 8).

Según la Intendencia de Montevideo (2025), con base en la Encuesta Continua de Hogares realizada en 2023 podemos destacar características claves de la población de este municipio como ser: niveles de pobreza que afectan al 23% de los hogares, tasas de desempleo del 36% en menores de 25 años, rezago escolar y bajos niveles educativos alcanzados, así como condiciones de vivienda inadecuadas o poco adecuadas junto con porcentajes de hacinamiento superiores al promedio de Montevideo.

En nuestro caso propondremos realizar este proyecto de intervención en la secundaria de los Centros Educativos Impulso, por lo que a continuación describiremos características específicas de su propuesta educativa y población con la que trabajan.

El equipo técnico de los Centros Educativos Impulso realizó un análisis poblacional en base a un censo interno realizado en 2022, donde se relevaron datos como ingresos, cantidad de miembros por hogar y niveles de estudio. De este análisis, que no presenta acceso público, concluyen que el 85% de la población del centro se encuentra en niveles bajos o muy bajos de ingresos, siendo un 54% perteneciente al quintil 1 (muy bajo) y un 31% quintil 2 (bajo). Concluyen además que estos datos permiten al centro conocer en profundidad dinámicas familiares relevantes e identificar familias que transitan situaciones desafiantes para así poder acompañar adecuadamente a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (K. Silva, comunicación personal, 21 de julio 2025).

Impulso (s.f) nace en 2013, con el objetivo de eliminar la brecha de aprendizaje en contextos de pobreza, se trata de un centro educativo laico, de acceso gratuito y gestión privada, que busca desarrollar a sus alumnos a través del “máximo de exigencia, orientado a generar oportunidades para la búsqueda del desarrollo personal y la excelencia académica, basado en los valores de respeto, ejercicio responsable de la

libertad, disciplina y cultura del esfuerzo” (Impulso, s/f). Está destinado a niños y adolescentes que vivan en la zona de Casavalle (en su página se puede acceder al mapa que delimita la misma) y que estén en condiciones socioeconómicas vulnerables. Esta propuesta educativa se gestiona de forma privada a través de la Fundación Impulso, que se financia a su vez a través de aportes de empresas privadas y donaciones particulares (Impulso, s/f; Cotelo, 2013). En cuanto a la secundaria Impulso se trata de una propuesta con horario extendido, donde se brinda a los estudiantes tres tiempos de comida (desayuno, almuerzo y merienda), acompañamiento con enfoque personalizado, espacios de apoyo psicológico, psicopedagógico y psicosocial, actividades deportivas extra horario y un lema que caracteriza sus prácticas “sin excusas para no aprender”. (Impulso, s/f)

Tal como se presentan en la página oficial de Impulso (s/f) su propuesta es integral, dentro de la cual se trabaja de forma continúa con educadores, familias y estudiantes, no sólo con la propuesta curricular sino que también con los siguientes proyectos: Espacio de Desarrollo Profesional (capacitación a docentes para el trabajo en contextos desafiantes con espacios de desarrollo quincenales con todo el equipo y semanales con líderes pedagógicos), Programa de Padres (espacio dirigido a padres y referentes para informar y reflexionar sobre prácticas parentales positivas), Espacios de desarrollo socioemocional, actividades extra horario que incluyen diversas propuestas deportivas, inglés con preparación para exámenes internacionales, robótica y participación anual en distintos programas (por ejemplo Empresas Juveniles de DESEM).

Dadas las características de la población y de la propuesta educativa que representa Impulso, hace que sea propicio pensar en un proyecto de intervención cómo el que propondremos a continuación.

Pertinencia de la intervención e identificación del problema:

La problemática identificada surge a raíz de mi trabajo en los Centros Educativos Impulso, donde desempeño mi labor como tutor adscripto desde el 2022, teniendo la posibilidad y la responsabilidad de acompañar a los estudiantes en su trayecto educativo y de trabajar en conjunto con otros actores (docentes, directores, equipo técnico, etc.).

Al pensar en algunas de las problemáticas a las que se enfrenta el centro educativo se pueden observar las dificultades de gran parte de los estudiantes para regular su comportamiento, pudiendo identificar dos espacios: dentro del aula y fuera de

ella. Pero en general el peso de estos desajustes se percibe principalmente dentro del salón de clase, por poder medirse de una manera más lineal (juicios y calificaciones) y por ser un espacio donde la distorsión perjudica y afecta tanto al sujeto como al grupo y al docente que tiene como objetivo dar una clase. Configurando de ese modo uno de los principales niveles de abordaje necesarios para los roles de docencia indirecta (como el que ocupo).

Tanto en entrevistas con estudiantes y familias como en espacios grupales con los estudiantes, surgen comentarios y afirmaciones referidas a la necesidad de autocontrol pero al preguntarles qué es o cómo lo pueden ejercer, no hay respuesta. Son conceptos que se conocen popularmente por su título pero sin conocer en profundidad su significado, sus características o cómo llevarlo adelante.

El autocontrol resulta un aspecto relevante ya que, cómo expondremos más adelante, se entiende que repercute en variables como el rendimiento académico, la tolerancia al estrés y frustración, conductas de riesgo, bienestar psicológico y autoestima (Shoda et al. 1990, Duckworth 2005, Kellam et al., 2011, Ponce Pardo et al., 2023).

Muchas veces encontramos en el discurso del adulto que se espera que los estudiantes “se comporten como deben”, pero ¿cómo deben comportarse? ¿es suficiente decirles “portate bien”, “quedate quieto” o “ya sos grande para hacer esto”?

Desarrollar adecuadamente el autocontrol constituye uno de los factores fundamentales para constituir habilidades esenciales para la toma de decisiones y la adaptación al contexto educativo (Baumeister et al., 2007).

Este proyecto buscará entonces intervenir con educadores, estudiantes y familias, específicamente abordando la importancia de desarrollar estrategias de autocontrol como herramienta para el cumplimiento de objetivos.

Es así que se trabajará con los educadores, como rol protagónico en los aprendizajes, quienes deben ser capaces de responder a las nuevas necesidades de los estudiantes, contando con estrategias que motiven y acompañen los procesos individuales y grupales de los mismos, reforzando y modelando diversas estrategias para el desarrollo del autocontrol, para que puedan ser incorporadas en el trabajo cotidiano, en los espacios que comparten.

Por su parte, con los estudiantes se procurará brindar un espacio de desarrollo enfocado a enseñar y adquirir estrategias que les permitan ser receptores y creadores de aprendizajes, buscando favorecer el éxito académico y social.

Finalmente, con las familias, no sólo se informará sobre el proyecto, sino que se abordarán contenidos específicos de la temática, abriendo la posibilidad de presentar algunas estrategias para acompañar a sus hijos en este proceso, promoviendo a su vez la incorporación de estas.

Si pensamos en un estudiante que participa activamente de su proceso, que cuenta a su vez con educadores que fomentan el autocontrol desde acciones concretas, utilizando adecuadamente las motivaciones del individuo, es posible pensar en que estaremos frente a un adolescente que estará más cerca de alcanzar sus objetivos formativos y será a su vez capaz de trasladar estas habilidades a cualquier otro aspecto de su vida.

Cuando entendemos la influencia del contexto y que no todos los chicos cuentan con las mismas habilidades ni han interiorizado del mismo modo la relevancia de su educación podemos permitirnos pensar propuestas que brinden mayores oportunidades para el éxito, elaborando planes de acción que faciliten a las adolescencias conocer e interiorizar estrategias que les permitan habitar de forma productiva un centro educativo, pero sabiendo que las mismas serán beneficiosas para todos los aspectos de su vida.

Como expondremos en el siguiente apartado, diversos estudios sugieren que cuanto más desarrolladas las habilidades relacionadas al autocontrol mayor será la posibilidad del éxito académico y bienestar general del sujeto y que es necesario trabajar explícitamente al respecto para desarrollarlas. Considerando esto podemos pensar que estas habilidades, que se comienzan a desarrollar en la infancia, de ser trabajadas en los distintos tramos educativos por los que transita un sujeto, devendría en resultados positivos.

Es por eso que en esta oportunidad considero pertinente presentar un proyecto que nos acerque a pensar y acompañar a las adolescencias entendiendo a cada sujeto como único, reconociendo que todos aprenden de formas diferentes y necesitan estrategias diferentes para poder hacerlo, siendo el autocontrol un pilar fundamental para poder lograrlo.

Antecedentes

Siguiendo esta línea de pensamiento exploraremos a continuación cómo en las últimas décadas se ha puesto atención al funcionamiento del autocontrol, sus implicancias en el desempeño académico y en el logro de objetivos ha sido una temática que se ha investigado en el ámbito internacional y regional, así como también se han

propuesto y realizado investigaciones e intervenciones que tienen como eje el desarrollo de esta y otras habilidades afines.

Hemos encontrado diversos estudios que sugieren que la capacidad de postergar recompensas, controlar impulsos y regular emociones, así como de planificar y supervisar en pro de un objetivo, impactan de forma positiva en el rendimiento académico y el bienestar de las personas.

Como primeros estudios que buscaban observar y evaluar la capacidad de autocontrol podemos mencionar el test de la golosina ("Marshmallow Test") realizado por primera vez por Mischel en 1972, esta investigación tenía como objetivo evaluar la capacidad de niños de entre 3 y 5 años de postergar la gratificación, observar si los niños eran capaces de no obtener la recompensa inmediata (la golosina) y esperar para obtener un beneficio mayor (dos golosinas), estudio que concluyó que el autocontrol no era únicamente fuerza de voluntad sino que también influyen los procesos cognitivos y atencionales (Mischel et al., 1972; Mischel et al., 1989). Años después Shoda et al. (1990) realizaron un estudio longitudinal dando seguimiento a los niños de ese experimento inicial, este estudio dio cuenta de que aquellos niños que en su momento lograron sostener la espera por una recompensa mayor tuvieron luego un mejor rendimiento académico (basado en pruebas de aptitud realizadas), mejores competencias sociales y mayor tolerancia a la frustración y el estrés, por lo que concluyeron que la capacidad temprana para postergar la gratificación podría ser un predictor significativo del éxito académico y social.

Baumeister et al. (2007) en *Strength Model of Self-Control* sostienen que el autocontrol puede considerarse como un recurso limitado y puede agotarse o disminuir temporalmente. Cuando una persona pone en juego esta habilidad se genera un "cansancio" de este recurso a lo que llamaron agotamiento del ego, esto implica que su efectividad estará disminuida en las tareas siguientes que requieran de la misma, principalmente cuando se requiere razonamiento lógico y procesos controlados no automáticos. Comparan esta capacidad con un músculo, que cómo tal se podría entrenar y fortalecer, plantean que el autocontrol parecería ser susceptible a mejorar mediante intervenciones psicológicas incluso en la adultez.

Por su parte Duckworth ha realizado diversos estudios sobre autocontrol, perseverancia y su impacto tanto en el desempeño académico como en el éxito a nivel personal, destacamos su publicación *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*, realizado en 2005 donde plantea que el autocontrol es un predictor del rendimiento académico con mayor influencia que el coeficiente intelectual.

Más adelante Duckworth et. al., 2011 publica *Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions*, donde se sugiere la idea de que enseñar estrategias cognitivas ayuda a mejorar el autocontrol en niños y adolescentes. Posteriormente Duckworth et al. (2016) publican *Situational Strategies for Self-Control*, donde se plantea la importancia del entorno (contexto), si se previene y diseña un contexto favorable sería más probable el éxito del autocontrol que si se confiara únicamente en la fuerza de voluntad.

En lo que refiere a intervenciones en el ámbito educativo podemos encontrar dentro del plano internacional iniciativas como *The good Behavior Game* (Kellam et al., 2011) donde se proponen intervenciones conductuales en el aula con el objetivo de mejorar el comportamiento en escolares de primer y segundo año. Se trata de una estrategia de abordaje grupal por parte del maestro promoviendo el autocontrol y la adaptación a las reglas explícitas del aula (respetar turnos, no pararse, trabajar en las tareas asignadas, etc). Este estudio se replicó en otras ciudades y países, pudiendo concluir que es posible reducir significativamente las conductas disruptivas y aumentar la concentración durante su aplicación, generando a su vez efectos a largo plazo vinculados al desarrollo académico, menos conductas de riesgo asociadas a consumo de sustancias y mayor bienestar psicológico.

Con relación a los estudios que se han realizado en la región podemos comenzar señalando que en el 2010 en la Universidad de Zulia, Venezuela, se realizó un estudio de tipo descriptivo cuyo objetivo fue establecer la relación entre la habilidad del autocontrol con la variable de la inteligencia emocional en estudiantes de entre 16 y 18 años. En este estudio titulado *Inteligencia Emocional: Autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria*, Serrano y García Álvarez (2010) establecieron por un lado que el desarrollo del autocontrol está directamente relacionado con el desarrollo en paralelo de otras variables como el autoconocimiento, la empatía y el manejo de las relaciones sociales, y, por otra parte, que el personal docente debe modelar la regulación de las emociones a fin de crear un ambiente propicio para el aprendizaje, donde los adolescentes tengan también la oportunidad de aprender sobre el control y la regulación de las emociones.

En Chile en 2018 Perez-Villalobos et al., realizaron una revisión sistemática sobre autocontrol y rendimiento académico en la vida universitaria, se realizó una búsqueda y análisis dentro de plataformas digitales como Scielo, Scopus, Web of Science de artículos e investigaciones que vinculan el autocontrol, el rendimiento académico y el tránsito de estudiantes universitarios. En base al análisis que realizan

plantean que estos estudios demuestran que el autocontrol tendría efectos positivos en el rendimiento académico; que es una habilidad que se construye y que puede perfeccionarse a la largo de la vida favoreciendo “la autorregulación de conductas, emociones y pensamientos con la finalidad de lograr metas a largo plazo” (p.60).

Por su parte Fimbres Celaya et al. (2021) en México realizan un estudio denominado *Autocontrol y agresión reactiva y proactiva en adolescentes mexicanos*, partiendo de la premisa de que la agresión reactiva y proactiva son los principales tipos de agresión dentro del acoso escolar. Buscaban así indagar específicamente cómo se relacionan estos aspectos en los adolescentes mexicanos. Dentro del mismo refieren a otros autores que han investigado al respecto y definen el autocontrol como “una fortaleza que implica la regulación o supresión de impulsos, emociones y acciones inapropiadas, con el fin de alcanzar una meta” (p. 3). Los resultados indican que los adolescentes con mayor nivel de autocontrol tienen menor tendencia a presentar comportamientos proactivos y reactivos de agresividad hacia sus pares. Para finalizar los autores sugieren que el autocontrol podría considerarse un recurso fundamental para una vida sana y que los hallazgos de esta investigación podrían ser utilizados para promover intervenciones en el ámbito escolar, basado en que el autocontrol junto con otras variables positivas podrían disminuir el acoso escolar.

En el mismo año, en Costa Rica, en el artículo: *El test de la golosina en contexto: ¿cómo influye el entorno social en la toma de decisiones y el autocontrol?* Chaverri et al. (2021) proponen discutir cómo los factores psicosociales influyen en la toma de decisiones vinculadas al autocontrol. Para ello parten del test de la golosina puesto en contexto y analizan otros factores (como las condiciones socioeconómicas y la confianza) para evaluar si influyen en estas conductas y cómo lo hacen. Plantean que el contexto social en que el que se desenvuelven las personas tienen influencia directa en cómo los sujetos toman decisiones, por lo que se ha demostrado que quienes experimentan situaciones de escasez, ambientes inestables o percepciones de estar dentro de estratos socioeconómicos bajos tiene implicancias en lo que refiere a habilidades regulatorias, resolución de problemas, manejo del estrés o desempeño académico. En este sentido los autores plantean que “En términos generales, se puede decir que un entorno social deteriorado relacional y materialmente puede llevar a las personas a tomar decisiones más impulsivas y a ser menos capaces de considerar una visión a largo plazo.” (p.3). Finalizan sosteniendo que según su investigación el autocontrol debe considerarse en función de su entorno y la confianza de la persona con el mismo, por lo que es esperable que una persona en un ambiente más inseguro, inestable o carente tienda a actuar de forma más impulsiva como una respuesta de tipo

adaptativa. Siguiendo esta línea las personas que viven en una situación más segura y satisfactoria tendrían mayor facilidad para inhibir ciertos impulsos. Por ende, podría ser acertado pensar que construir entornos educativos en los que se fortalezcan la estabilidad y la confianza resultaría fundamental para promover el autocontrol, la capacidad de toma de decisiones y conductas más adaptativas.

En Perú, Ponce Pardo et al. (2023) realizan el estudio llamado *Autoestima y autocontrol en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*, que buscaba identificar cómo se relaciona la autoestima y el autocontrol con los resultados académicos de estudiantes universitarios, en el mismo determinan que efectivamente estos factores influyen en el rendimiento académico. Con este estudio incluimos la importancia de un desarrollo positivo de la autoestima, entendiendo a la misma cómo la “concepción que un individuo percibe de sí mismo, siendo esta percepción negativa o positiva, relacionada con sus sentimientos y pensamientos” (García y Cantón, 2019 citado por Ponce Pardo et al., 2023). Se concluye entonces que sería importante que en los ámbitos educativos en los que se encuentran insertos los estudiantes se consideren estos elementos que requieren del reforzamiento y la mejora por parte de las instituciones educativas para el mayor desarrollo de los mismos y por lo tanto favorecer el rendimiento académico.

A nivel del Río de la Plata, un estudio exploratorio realizado por Rodríguez et al. (2007) de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires examinó a adolescentes uruguayos, en su investigación denominada *Autocontrol: un estudio exploratorio en adolescentes uruguayos*. En el mismo, dieron cuenta que bajos niveles de autocontrol se asocian con conductas mayormente impulsivas o de riesgo. A su vez, observan que los adolescentes investigados presentan dificultades para cumplir con requerimientos académicos en pro de beneficios a largo plazo, por lo que deciden indagar en los procesos y habilidades que llevan a procesos autocontrolados en los adolescentes uruguayos. La investigación se realizó en un centro educativo secundario privado de Montevideo (informan que se trata mayoritariamente de adolescentes de familias poco numerosas, con referentes familiares que en general poseen un buen nivel educativo y buena inserción laboral con un porcentaje mínimo de desempleo). Si bien los resultados descriptivos no indican problemáticas psicosociales o ambientales, en el análisis del autocontrol se encontraron carencias en la retroalimentación personal, autocontrol criterial y retraso de la recompensa, sugiriendo luego la posibilidad de desarrollar intervenciones que promuevan el manejo adecuado de recursos y habilidades para la vida.

En *Orientaciones para el abordaje: Habilidades Socioemocionales* de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2024), se plantea la necesidad de que las instituciones educativas no se enfoquen únicamente en contenidos académicos sino que también sean lugares que promuevan el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Refuerza la necesidad de reconocer que los estudiantes no llegan en las mismas condiciones a las instituciones educativas y que el rol de las mismas es también amortiguar esas desigualdades culturales y sociales que se reflejan luego en desigualdades vinculadas al aprendizaje, siendo fundamental identificar los puntos de partida para acompañar a estudiantes y familias en la construcción de habilidades socioemocionales, “que implica, entre otras cosas, tomar conciencia de su realidad para transformarla” (ANEP, 2024, p.3). Este documento que tiene como objetivo orientar a los educadores institucionales para desarrollar intervenciones y estrategias educativas, postula que estas instituciones son un escenario crucial donde incorporar las habilidades socioemocionales, las mismas se enmarcan en una formación integral del sujeto y se adquieren en un campo vivencial, siendo fundamental cómo los centros las incluyen en sus espacios cotidianos (aulas, pasillos, patios, recreos, etc.).

En Uruguay también podemos encontrar en los últimos años algunas experiencias que se han realizado con el objetivo de intervenir en el terreno de la educación emocional dirigidas a la educación media (tanto a estudiantes como educadores), con un fuerte componente dirigido al desarrollo de habilidades vinculadas al autocontrol.

Por un lado podemos mencionar PICA - Programa de intervención en convivencia adolescente. Este programa tiene como objetivo el desarrollo de habilidades socioemocionales y trabajar en torno a la convivencia dentro de los centros educativos. Ese programa, desarrollado por el Departamento de Psicología del Desarrollo y Educacional de la Universidad Católica del Uruguay, propone herramientas didácticas para el trabajo de los educadores a través de una guía publicada en 2021 “*PICA Herramientas para el abordaje de la convivencia. Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos.*” La misma se divide en dos partes, por un lado propone el marco conceptual sobre el que se basa, atendiendo conceptos como violencia y conflicto, participación y habilidades socioemocionales; por otro propone una guía de talleres que abordan aspectos específicos como consciencia, regulación y planificación. En su recorrido teórico afirman que la participación es una práctica que facilita la adquisición de habilidades socioemocionales como el autocontrol, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Estas prácticas no solo promueven y aportan al bienestar grupal sino también al bienestar individual.

Sostiene también que estas habilidades, si bien son individuales, deben trabajarse desde lo colectivo, generando espacios grupales propicios para su puesta en práctica, trabajando las mismas de forma explícita pero entendiendo que su incorporación se adquiere desde lo experiencial. Es por ello que se propone que su abordaje se realice en distintos momentos, con diferentes referentes y durante toda la trayectoria educativa. Planteando a su vez la necesidad de trabajar con los actores institucionales para “generar una cultura y modelo coherente, que fomente el desarrollo socioemocional” (PICA, 2021, p.59), siendo el centro educativo un escenario de posibilidad para su aprendizaje a la vez que es modelo estas habilidades. “Cuanto más coherente sea su propio actuar con lo que se pretende fomentar en otros, más efectiva será su intervención.” (PICA, 2021, p.60).

Esta guía didáctica es de acceso público y gratuito, proponiendo a los centros su aplicación y poniendo a disposición herramientas para facilitar su implementación que pueden ser encontradas en el sitio web oficial del programa (<https://picauruguay.wordpress.com/>)

El programa “Creciendo Fuertes” de la Asociación Civil Jóvenes Fuertes, inspirado en el programa “Aulas Felices” propone la formación de fortalezas del carácter a través de talleres. Para ello se trabaja con educadores, familias y estudiantes. El programa propone el trabajo con instituciones educativas durante los primeros tres años de secundaria, donde se abordan 24 fortalezas, dentro de ellas proponen el trabajo en autocontrol durante el primer año. Según la información disponible en su página web, los objetivos del taller referido al autocontrol son entre otros identificar esta fortaleza como base para el desarrollo de las demás, trabajar en torno al autoconocimiento y las estrategias para la autorregulación, darle al autocontrol el valor de potencialidad para el desarrollo de una vida plena. Este programa se ha implementado en centros educativos de Montevideo y del Interior del país, Según García-Álvarez y Soler (2020), el programa “Creciendo Fuertes” ha mostrado resultados alentadores en variables como autoestima, autoeficacia u orientación hacia el futuro, de todos modos en su investigación reconocen ciertas limitaciones e invitan a continuar investigando sus efectos a largo plazo, así como también incorporar (o evidenciar) la adaptación de esta intervención a los distintos contextos donde se aplique.

Es entonces que a partir del análisis de la literatura existente sobre la temática de mi interés, podemos considerar que si bien se han desarrollado programas que buscan favorecer el desarrollo de las habilidades emocionales por sus múltiples beneficios y hay experiencias en Uruguay que persiguen este objetivo, son pocos los

trabajos que se concentran específicamente en favorecer el desarrollo del autocontrol en la adolescencia y no se ha sistematizado (aunque se sugiere) su aplicación como parte de los programas educativos actuales. Es en función de ello que el siguiente proyecto propone promover el desarrollo de habilidades de autocontrol específicamente en estudiantes de secundaria de los Centros Educativos Impulso.

Marco Conceptual

Adolescencia en el contexto social actual

En primera instancia resulta pertinente conceptualizar a lo que se hace referencia cuando se habla de adolescencias, esta noción puede comprenderse como una construcción social que ha evolucionado a lo largo de la historia, presentando diversas concepciones. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2025) la define como una fase entre la niñez y la vida adulta, estimando que se encontraría entre los 10 y los 19 años y que se trata de una etapa central del desarrollo del ser humano donde se experimenta un rápido crecimiento en el aspecto físico, cognitivo y psicosocial.

Las características de la misma han sido entendidos y descritos por autores “clásicos” con influencia aún en la actualidad, se puede encontrar así a Piaget (1964/1979) quien plantea que la adolescencia es la etapa donde se adquiere el pensamiento operativo formal. Por su parte Vygotsky (1931) y Erikson (1968/1992) proponen a la adolescencia con un fuerte componente que refiere al desarrollo social, donde Vygotsky particularmente, sostiene que es en esta etapa en donde se desarrollan las funciones psicológicas superiores y ambos autores postulan que es en este momento donde cobra mayor relevancia el reconocimiento y los vínculos sociales.

En esta línea, Amorín (2010) define la adolescencia desde dos perspectivas que resultan pertinentes, por un lado propone considerar este fenómeno como *adolescencias* ya que se trata de una construcción social y cultural y cómo tal no es posible singularizarla. Por otro la define cómo “una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinamismos psicosociales extremadamente específicos, y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y adultez” (Amorín, 2010, p.124), señala a su vez, que es un fenómeno abordado históricamente desde una perspectiva adultocéntrica.

Desde la neurociencia, Steinberg (2014) plantea que en la adolescencia se da un segundo periodo importante en el desarrollo debido a la plasticidad cerebral aumentada, siendo a su vez una etapa donde se despliegan habilidades cognitivas y

sociales que influyen luego en la vida adulta. Es un momento por tanto, caracterizado por la impulsividad pero sensible al aprendizaje, lo que hace de este un momento oportuno para realizar acciones que promuevan el desarrollo de estas habilidades y mejoras en la conducta.

Un aspecto significativo a considerar, es que las adolescencias y sus tránsitos, se encuentran vinculadas estrechamente a la clase social, considerando que para los sectores populares se trata de una etapa que suele verse obstaculizada (Amorín, 2010). En síntesis, no solo se trata de una etapa de preparación para lo que vendrá, sino de un proceso de desarrollo en sí mismo, donde el adolescente irá desplegando habilidades, pero a su vez donde el contexto marcado por un momento histórico y una construcción de características determinadas lo influirá.

Esto conduciría a la necesidad de abordar cuál es el momento social que atraviesa a los adolescentes de hoy, en la actualidad nos encontramos en lo que Bauman (2002) describió como Modernidad Líquida, perdiendo así lo que en el pasado se consideraba estructura “sólida”. Se transita por tanto, de instituciones que de alguna manera conservaban su forma a lo largo del tiempo, representando seguridad, constituyéndose como una sociedad donde los ritmos eran más previsibles, las trayectorias lineales y las cosas (tangibles e intangibles) estaban hechas para durar. En esta nueva forma, caracterizada por la inmediatez, las instituciones sociales que antes mantenían su estructura ya no lo hacen por mucho tiempo, los individuos deben reconfigurar sus vínculos o trayectorias constantemente debido a los cambios rápidos o la incertidumbre. El tiempo y la demora representa un impedimento; la espera para obtener algo (desde un nuevo producto a un cambio sustancial en el estado físico) representa una pérdida.

“Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre” (Bauman, 2005). De este modo en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Bauman nos presenta el concepto del síndrome de la impaciencia, donde hace referencia a que el tiempo es ahora un recurso cuyo gasto se considera intolerable, toda demora o espera son ahora de algún modo un signo de inferioridad.

En la misma línea, la educación ahora es un producto, el conocimiento antes representaba el compromiso y su valor venía de la mano con lo duradero del mismo, por lo que no queda exenta actualmente del consumismo que se define por lo fugaz y lo breve de las cosas. Bauman (2005) plantea el desafío actual de aprender a vivir en un

mundo que está saturado de información y, más difícil aún, de preparar a las nuevas generaciones para vivir en este mundo.

En consonancia Lipovetsky y Charles (2006) nos plantean que en la sociedad hipermoderna los sujetos se encuentran expuestos todo el tiempo a hiperestimulos, con una cultura del presente intensificada y regida por la satisfacción inmediata de las necesidades. El consumo busca intensificar las experiencias generando expectativas de bienestar inmediato, que así de rápido como se cumplen, es que ese sentimiento de satisfacción se desvanece (Lipovetsky, 2007).

Podríamos pensar entonces, que la sociedad actual en la que estamos inmersos y en la que están creciendo los adolescentes, estructura el funcionamiento del sujeto, haciendo más difícil aún que mecanismos de regulación, como el autocontrol, se desarrollen apropiadamente.

Breve conceptualización de Autocontrol

El autocontrol puede definirse como la capacidad cognitiva, emocional y conductual que se utiliza para inhibir, anular o modificar pensamientos y conductas no deseadas, y dar paso a procesos que permitan postergar una recompensa inmediata en función de una recompensa mayor a largo plazo. Permite así que las personas tengan comportamientos regulados hacia el cumplimiento de metas posteriores, siempre que el valor se considere mayor al que les otorgaría satisfacer un deseo inmediato (Arrieta y Chaverri 2019, Mischel et al., 1989).

El autocontrol entonces se basa en la toma de decisiones, donde diariamente decidimos entre una gratificación inmediata o la postergación de la misma y si bien esto podría parecer depender de factores puramente racionales, la evidencia ha demostrado que estas decisiones están fuertemente asociadas a procesos de control de impulsos, manejo de las emociones, factores biográficos y/o situacionales (Chaverri y León, 2022). Para que exista el autocontrol es necesario que primero exista un conflicto entre satisfacer una necesidad inmediata y los beneficios de no responder a ese impulso en pro de una recompensa mayor a futuro (Myrseth y Fishback, 2009; Cetric-Juric et al., 2019; Chaverri y León, 2022).

Si bien lo desarrollado hasta el momento, da cuenta de que se trata de una habilidad que se considera de carácter individual, no se puede negar la influencia del contexto en su desarrollo. Por lo que no es posible considerarla como una capacidad independiente del entorno porque las circunstancias que envuelven a la persona influyen directamente sobre la misma. Cuando se considera el contexto en que nace y se

desarrolla una persona, es posible comprender las diferencias entre quienes se han criado en ambientes más seguros y estables, de quienes por el contrario han crecido en ambientes inseguros, inestables o carentes. Una persona que se ha desarrollado en un contexto como el primero podría tener mayor facilidad para controlar los impulsos de satisfacción inmediata porque ha incorporado que la espera suele tener un resultado positivo mayor y confía en su entorno. Sin embargo para quienes vienen de un contexto como el segundo sus experiencias les han enseñado que no necesariamente tendrán garantía de que de postergar una recompensa inmediata necesariamente devendrá una mayor posteriormente. Esto implica una respuesta de tipo adaptativa y no necesariamente menos racional (Chaverri et al., 2021).

En este sentido, las investigaciones dan cuenta de la importancia del contexto social y el hecho de confiar o desconfiar de las personas y el entorno para la toma de decisiones (Chaverri y León, 2022).

Como hemos establecido, para un adecuado desarrollo del autocontrol se requiere de un entorno que cumpla con ciertas condiciones, allí radica la importancia del rol de las familias e instituciones educativas por ser los ambientes por excelencia donde las personas se desarrollan. Las figuras parentales y educativas cumplen un papel fundamental en cómo se desarrolla esta habilidad, cuando los referentes adultos proporcionan entornos de confianza, donde hay coherencia y consistencia, los niños y adolescentes tendrán mayor facilidad para regular sus conductas e impulsos. Un adulto que de niño experimentó sistemáticamente promesas incumplidas o inconsistencia entre sus actos y las consecuencias, tendrá mayor probabilidad de buscar soluciones inmediatas para satisfacer necesidades. Por ende, si los referentes adultos, tanto familiares como educadores, comprenden cómo el entorno y sus propias prácticas son fundamentales para fortalecer o inhibir el autocontrol podrán contribuir a la creación de un entorno confiable, seguro y estable y por tanto propicio para el desarrollo de habilidades socioemocionales como lo es el autocontrol (Chaverri y León, 2022).

En síntesis resulta pertinente destacar como señalan diversos autores, que un buen ejercicio del autocontrol, tiene beneficios a corto, mediano y largo plazo en diversas áreas de la vida. Ya sea en el rendimiento académico, en una tendencia menor a conductas de riesgo, en la mejora de las relaciones sociales, en la posibilidad de construir hábitos más saludables y en la posibilidad de obtener un mayor cumplimiento de objetivos personales. (Arrieta y Chaverri, 2019; Chaverri y León, 2022).

Por este motivo se plantea que el autocontrol es una habilidad socioemocional, y cómo tal es posible potenciarla a través de herramientas prácticas (Chaverri y León,

2022). Las instituciones educativas por consiguiente, pueden ser consideradas parte en este ejercicio de potenciamiento, ya que al fin y al cabo, sería parte de sus objetivos.

A modo de cierre del apartado conceptual, se plantea que las adolescencias son comprendidas como el tiempo de las transformaciones y reordenamientos, donde el contexto actual parecería no brindar adecuadamente los soportes para que estos movimientos se realicen. Las habilidades sociales demandan no solo un sujeto capaz, con mecanismos apropiados, sino justamente, un contexto que logre dar soporte para un mejor despliegue. En esta línea, el autocontrol, en tanto habilidad, se ve influenciado por estas variables, siendo pertinente acompañar a las adolescencias desde todas las aristas posibles. Es así entonces, que las instituciones educativas cuentan con un lugar privilegiado para alojar estos procesos.

Objetivos

Objetivo general

Realizar una intervención dirigida a estudiantes, docentes y familias del 9no año de Educación Básica Intermedia de los Centros Educativos Impulso para que puedan conocer los beneficios del autocontrol e incorporar estrategias para el desarrollo de esta habilidad.

Objetivos específicos

Informar a los estudiantes sobre qué es el autocontrol y sus beneficios, tanto para el desempeño académico como para otros aspectos de su vida.

Realizar un ciclo de encuentros con los estudiantes donde profundizaremos en diferentes estrategias para el desarrollo del autocontrol.

Promover que los estudiantes incorporen y pongan en práctica aquellas estrategias que mejor se adecuen a sus características personales y objetivos.

Acercar a la formación docente información sobre los beneficios del autocontrol y su influencia en el desempeño académico, fomentando la incorporación de estos conocimientos a sus prácticas cotidianas.

Comunicar a las familias los objetivos de la intervención y los beneficios del desarrollo del autocontrol, transmitiendo la importancia de su rol en la conformación de esta habilidad.

Metodología

La Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (2015) propone que la propuesta metodológica de un proyecto refiere a las acciones concretas mediante las cuales se desarrollará el mismo.

Según Bados Lopez (2008), la intervención psicológica tiene como objetivo aplicar principios y técnicas profesionales a un sujeto o población con el fin de reconocer, reducir o superar distintas problemáticas, así como también prevenir la aparición de las mismas o generar mejoras en las capacidades personales e interpersonales de las personas aún en ausencia de problemáticas específicas. La enseñanza, considerada como uno de los campos de desarrollo de la profesión psicológica, no tiene como objeto únicamente desplegar conocimientos específicos sobre la disciplina sino también habilitar la posibilidad de brindar espacios formativos a la población en general mediante cursos cortos o intervenciones con objetivos específicos como por ejemplo sexualidad, comunicación, manejo de la frustración entre otros.

En este sentido, el presente proyecto implica el trabajo con tres actores: estudiantes, educadores y familias. Para ello se establece una secuencia de actividades que buscará dar sentido colectivo a los objetivos del mismo y hacer partícipes activos a todos los actores involucrados.

Se prevé que el periodo de intervención comenzará en el mes de abril y finalizará en el mes de octubre. En cuanto al trabajo con los estudiantes, familias y docentes del nivel se acordarán los detalles logísticos con el centro, teniendo en cuenta las recomendaciones de los referentes institucionales para su implementación.

La presentación del proyecto se realizará inicialmente a dirección general, dirección de secundaria, tutor referente del nivel (generación) y equipo técnico del centro (integrado por psicólogo, trabajador social y psicopedagogo). En esta instancia se relevarán las primeras características generales de la generación y consideraciones de trabajo que el centro entienda pertinentes para la implementación del mismo.

En una segunda instancia se presentará el proyecto a los educadores del nivel, relevando aquí percepciones del equipo docente tanto en lo que refiere a la temática que nos compete como características de los grupos y consideraciones a tener en cuenta para la implementación del mismo. Se explicitará en ese momento que tendremos dos espacios de trabajo más por delante, uno para profundizar en las estrategias vinculadas al autocontrol y prácticas que lo favorecen y otro que será de cierre y evaluación (este último posterior a los espacios de trabajo destinados a

estudiantes y familias). Se contempla que estos espacios de trabajo serán con entre 12 y 15 educadores (considerando cantidad de asignaturas de la currícula y posibilidad de integrar a docentes de actividades extra curriculares como inglés internacional o deportes).

En función de los primeros dos encuentros se realizará un análisis situacional que permitirá planificar las siguientes instancias teniendo en cuenta las características específicas propuestas por educadores y referentes y calendarizar en conjunto con el centro las mismas.

Se propone tener dos espacios de trabajo con familias, que serán en el marco de lo que el centro define como Programa de Padres (PDP), en una primera instancia se presentará el proyecto junto con una introducción general a qué es el autocontrol y los beneficios de fortalecer esta habilidad, en este momento se prevé la firma de los consentimientos informados. El segundo encuentro se realizará luego de las instancias de trabajo con los estudiantes para de este modo contar con insumos certeros, resonancias planteadas sobre lo trabajado y en función de las necesidades observadas poder planificar los contenidos para esta fase. Esta instancia será desarrollada con un formato más participativo que el anterior, apuntando a la reflexión y la práctica, de este modo trabajaremos específicamente con las familias sobre esta habilidad y cómo favorecer a su fortalecimiento desde los hogares. En cuanto a la cantidad de participantes, se estima que de asistir un adulto referente por estudiante podríamos contar con un total de 120 personas.

Cada nivel está conformado por 120 estudiantes aproximadamente que se dividen en 4 grupos de 30. Se prevén 5 encuentros con los estudiantes: la presentación, tres de ellos donde ahondaremos en las estrategias de autocontrol y cómo fortalecer esta habilidad y el último que será de cierre y evaluación. La presentación del proyecto será la única instancia a realizar con los 4 grupos en conjunto, en los otros espacios se trabajará por separado con cada grupo con una frecuencia quincenal (dos grupos por semana) y tendrán una duración de 1.30 hs. (módulo de dos horas lectivas). En la instancia de presentación, si bien será un espacio mayormente de exposición sobre el proyecto y cómo se llevara adelante, se buscará indagar en las ideas previas con respecto al concepto de autocontrol así como también plantear los objetivos de esta intervención, haciendo hincapié en los beneficios que conlleva el desarrollo y fortalecimiento de esta habilidad. Los tres encuentros siguientes se destinarán al trabajo teórico y práctico en torno a las estrategias seleccionadas, utilizando uno de ellos para trabajar en torno a las técnicas de programación conductual propuestas por Kanfer y

Karoly, mientras que el tercero y cuarto se destinarán a abordar el concepto de Mindfulness y ejercicios específicos dentro de esta metodología.

Para ello hemos realizado una selección de ejercicios o estrategias prácticas, que serán las que darán sentido al trabajo de campo.

Por un lado propondremos trabajar en las técnicas de programación conductual propuestas por Kanfer y Karoly (1972) y por otra parte la incorporación de ejercicios de Mindfulness.

Kanfer y Karoly (1972) plantean que el cambio en la conducta es posible cuando el estudiante logra observarse a sí mismo, fijar criterios y administrar consecuencias acordadas (entre pares o en conjunto con educadores). Para ello presentan tres procesos base: autoobservación, autoevaluación y autoaplicación de consecuencias, su aplicación supondría beneficios en la inhibición de respuestas impulsivas, la demora de la gratificación y adhesión a las metas (que pueden ser grupales o individuales). En 1991 Kanfer y Goldstein postulan una serie de acciones que desde un enfoque práctico organicen y permitan un programa de intervención posible:

Autoobservación y autorregistro: La persona debe ser capaz de visualizar sus problemáticas para así poder llevar adelante un registro de cómo operan las mismas en su cotidianidad. Se sugiere entonces realizar un registro de frecuencia y duración así como también de las situaciones disparadoras.

Meta conductual: Definir aquella conducta que desean modificar. (por ejemplo interrupción en clase o mirar el celular). En base al registro del paso anterior se establecerá una meta. (disminuir de 5 a 3 interrupciones, mirar una sola vez el celular durante la clase, etc.).

Control de estímulos: Se determinan en función de la meta. Reorganización ambiental (eliminar o disminuir distractores).

Autoinstrucciones: establecer reglas de condición “Si / Entonces”. (“Si quiero mirar el celular, realizo tres respiraciones profundas”).

Autorecompensa: Recompensas pequeñas que sean coherentes a las metas establecidas. Las mismas deben establecerse en conjunto con la definición de la meta

Revisión y ajuste: Estipular una revisión semanal o quincenal, que permita evaluar resultados y ajustar el plan para un siguiente periodo de tiempo concreto. Si los acuerdos fueron realizados en grupo los ajustes deben respetar el mismo criterio.

En cuanto a la segunda selección realizada en función de nuestros objetivos nos adentraremos en las prácticas de Mindfulness (o atención plena).

Vasquez-Dextre (2016) define al Mindfulness como la observación del momento presente con aceptación, cuya práctica permite a profesionales y pacientes reconocer sin juzgar pensamientos y emociones; se trata de poner la atención en lo que se está haciendo y sintiendo para de ese modo poder anticipar conductas. Esto implica un pasaje de respuestas automáticas e inconscientes a respuestas controladas y conscientes. A su vez establece 5 componentes fundamentales: Atención al momento presente, Apertura a la experiencia (observar lo que nos sucede sin filtros), Aceptación, Dejar pasar (desaprenderse de aquello a lo que nos aferramos) e Intención (aquello que se persigue mediante esta práctica).

Palomero y Valero (2016) realizan una articulación teórica que fundamenta su utilización en el ámbito educativo y su potencialidad en el mismo. Proponen que focalizar la atención en la propia experiencia aumenta las habilidades autorregulatorias, la aceptación de esta experiencia y la curiosidad por la misma permiten la disminución de conductas reactivas y favorecen la regulación emocional. Plantean que los beneficios se observan tanto en el rendimiento académico como en factores personales de los alumnos (como las habilidades atencionales) y clima de aula. Los beneficios de estas prácticas también se pueden observar en el personal docente, debido a su eficacia en la reducción de niveles de estrés y depresión, burnout y un incremento en la resiliencia. Postulan a su vez, que realizar intervenciones mediante programas de mindfulness en uno de los grupos (educadores o educandos) tendría a su vez beneficios en el otro debido a la interacción continua de ambos; es por ello que sugieren que las intervenciones de estas características sean dirigidas a ambos grupos adecuando las prácticas a las particularidades del contexto educativo donde se pretenda intervenir.

De este modo, seleccionamos 7 ejercicios prácticos a utilizar en nuestra intervención.

Escaneo Corporal o Body Scan: Consiste en realizar un recorrido corporal identificando tensiones o sentires, favorece la regulación fisiológica, aumenta las señales de estrés o impulsividad permitiendo crear un lapso de tiempo antes de la respuesta. Esta técnica se puede implementar en cualquier momento, es necesario poder nombrar las sensaciones mentalmente para así, a través de la respiración, liberar tensiones (Kabat-Zin, 2016).

Respiración Ancla: Implica llevar la atención a la respiración para estabilizar las emociones, pone en práctica la atención sostenida y la inhibición de respuestas

automáticas. Propone realizar tres ciclos de respiraciones simples (ejemplo 4-4-4; inhala 4 segundos, sostengo 4 segundos y exhala en 4 segundos) (Kabat-Zinn, 2016; Dunning et al., 2019).

Anclaje sensorial: Permite focalizarse en el presente pasando por los sentidos, nombrando cosas que veo, escucho, siento al tacto y huelo. Tiene como beneficios la disminución de los pensamientos rumiantes y la ansiedad situacional (Kabat-Zinn, 2016).

Surfear el impulso (o Urge Surfing): Tiene como objetivo poder observar el impulso como si fuera una ola, que tiene un momento cúspide (subida) para luego bajar, identificar esta ola nos permite esperar al momento de bajada para optar por una conducta que esté más alineada con nuestra meta. Se localiza la sensación corporal y se sostiene a través de la respiración, de este modo se ejercita la postergación de la recompensa y la inhibición del impulso (Bowen et al., 2013; Dunning et al., 2019).

STOP o micropausa: Implica la realización de tres pasos; pausar, observar y proceder. Su funcionamiento radica en el tiempo de espera que transcurre entre los tres pasos (mediados por la respiración, se estiman necesarios tres minutos). Propone entonces un corte entre el estímulo y la reacción, fortaleciendo la inhibición y el reencuadre atencional. (Segal et al. 2013; Dunning et al., 2019).

Etiquetado mental: Supone reconocer y nombrar (en una o dos palabras) el evento que interrumpe una experiencia (ejemplo: pensando, queriendo, sintiendo) para luego volver al ancla atencional (previamente elegido, ej: respiración, movimiento corporal), creando un intervalo que habilita la regulación. En el ámbito educativo puede mejorar la atención a una tarea al disminuir la reactividad (Kabat-Zinn, 2016; Dunning et al., 2019).

Caminata consciente: Consiste en dirigir la atención al cuerpo (específicamente en lo que involucra dar cada paso) y la respiración mientras se lleva adelante. Regula la atención a través del movimiento, siendo especialmente útil para estudiantes inquietos, se estiman entre 3 y 5 minutos para su realización (Kabat-Zinn, 2016).

Se realizará una evaluación de tipo cualitativa y cuantitativa, para ello se prevé la aplicación de un encuesta en formato digital. En el caso de los estudiantes se aplicará previo a la intervención y posterior a ella, permitiendo medir posibles cambios a raíz de la intervención realizada. Se diseñará un cuestionario de tipo Likert que incluirá también preguntas abiertas. Los participantes lo completarán de forma anónima y evaluará aspectos como satisfacción, viabilidad, adquisición de habilidades, percepción de cambios conductuales, utilidad, limitaciones o barreras y se habilitará un espacio para sugerencias.

Cronograma

La referencia de colores utilizada refiere al rol de los principales involucrados (institucional, familias, estudiantes, coordinadores del proyecto)

Análisis de implicación

Cómo persona que ha nacido, se ha criado y vive en el mismo barrio donde trabaja y pretende realizar esta intervención, es mi responsabilidad reconocer que me encuentro profundamente atravesada por la temática. En mi caso puedo afirmar que tuve el privilegio de atravesar instituciones educativas dentro y fuera del barrio, donde siempre y en cada una de ellas se me ha motivado a alcanzar mi máximo potencial y me ha permitido conocer otras realidades.

26

realidades y brindar herramientas que potencien a los sujetos a construir futuros más exitosos.

Considero que si entendemos a la educación como campo de posibilidad, como lugar donde cada sujeto es merecedor de tener éxito en su proceso, de creer y crear, podemos permitirnos pensar acciones con impacto real en la vida de las personas, principalmente de los sectores menos favorecidos.

En el momento en que comprendemos la influencia del contexto y que no todos los chicos cuentan con las mismas habilidades ni han interiorizado del mismo modo la relevancia de su educación podemos permitirnos pensar propuestas que brinden mayores oportunidades para el éxito, elaborando planes de acción que faciliten a las adolescencias conocer e interiorizar estrategias que les permitan habitar de forma productiva un centro educativo, pero sabiendo que las mismas serán beneficiosas para todos los aspectos de su vida.

Estos factores constituyen la motivación para este y futuros proyectos, reconociendo el valor de mi implicancia pero siendo lo suficientemente objetiva para generar propuestas de calidad que apunten a transformar realidades. Para ello será fundamental la conformación de un equipo de trabajo integrado por al menos tres profesionales, permitiendo una mirada múltiple del desarrollo del proyecto y los resultados, al igual que contar con espacios de retroalimentación con los equipos del centro.

Consideraciones éticas

Este proyecto de intervención será realizado según lo establecido por el Código de Ética de Psicólogos del Uruguay (2001), conforme lo establece la Coordinadora de Psicólogos.

Se tendrán los cuidados necesarios para resguardar la confidencialidad de los participantes de este proyecto.

Se brindará toda la información necesaria previamente tanto de los objetivos del mismo como de la modalidad de intervención mediante reuniones informativas con estudiantes, familias y educadores, garantizando la libre participación en este proyecto así como también la posibilidad de abandonar el mismo cuando lo deseen.

Se realizará la entrega y firma de consentimientos informados a educadores y familias y asentimientos para los estudiantes, donde se detallarán estos aspectos y los

derechos de los participantes, garantizando de este modo la libre elección de participación en el mismo.

Resultados esperados

Se espera que al finalizar esta intervención los participantes estudiantes, familias y educadores cuenten con mayor información sobre los beneficios de desarrollar el autocontrol como habilidad fundamental tanto para el rendimiento académico de los estudiantes como para el bienestar en todas las áreas del sujeto.

Fortalecer en los educadores y en la institución la importancia de un entorno seguro y confiable para el desarrollo de las habilidades socioemocionales, entendiéndose también a sí mismos como modelos para los adolescentes pudiendo incorporar a sus prácticas y políticas institucionales las dinámicas necesarias para favorecer el desarrollo del autocontrol.

Que las familias puedan incorporar conocimientos y herramientas que les permitan el acompañamiento intencionado en el desarrollo de esta habilidad en sus hijos.

Que los estudiantes conozcan, practiquen e incorporen estrategias que les permitirán el ejercicio y desarrollo del autocontrol como habilidad fundamental para su presente y futuro.

Se espera también que luego de realizada la intervención y con los resultados obtenidos, se pueda sistematizar la información. Constituyendo de este modo un posible antecedente para futuras intervenciones educativas.

Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2024). *Orientaciones para el abordaje: Habilidades Socioemocionales*.
https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/Orientaciones%20-%20Habilidades%20socioemocionales%202024v.pdf?utm_source
- Amorín, D. (2010). *Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Cuadernos de Psicología Evolutiva tomo I. Psicolibros; Waslala.
- Arrieta Ávila, L. A., & Chaverri Chaves, P. (2019). *Componentes del autocontrol*. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 22(2), 42–58.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/70147>
- Bados López, A. (2008). *La intervención Psicológica: Características y Modelos*. Departamento de personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona
<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/4963/1/IPCS%20caracter%C3%A Dsticas%20y%20modelos.pdf>
- Barril, D., Berinell, L., De la Mata, D., y Llambí, C. (2021). *Desigualdades educativas en Uruguay: La secundaria como cuello de botella para la movilidad social futura*. Banco de Desarrollo de América Latina.
<https://www.caf.com/es/blog/desigualdades-educativas-en-uruguay-la-secundaria-como-cuello-de-botella-para-la-movilidad-social-futura/>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa, S.A.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, 16(6), 351–355.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x>
- Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, G. A. (2013). *Prevención de recaídas en conductas adictivas basada en mindfulness (MBRP)*. Desclée de Brouwer. Recuperado de
<https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433026361.pdf>
- Canet-Juric, L., Introzzi, I., Richard's, M. M., & Galli, J. I. (2019). *Actuar sin pensar: la autorregulación y sus fallos*. Revista Argentina de Neuropsicología, 36, 17–32.

https://www.revneuropsi.com.ar/files/ugd/2c1a84_658bacbcaf1b476a8640d5bc65d35097.pdf

Centros Educativos Impulso (s/f). Recuperado septiembre 2025.
<https://impulso.edu.uy/institucional/>

Chaverri Chaves, P., Barrantes Pereira, R., & Conejo, L. D. (2021). *El test de la golosina en contexto: ¿cómo influye el entorno social en la toma de decisiones y el autocontrol?*. Ciencias Psicológicas, 15(2), e2486.
<https://doi.org/10.22235/cp.v15i2.2486>

Chaverri Chaves, P., & León González, S. P. (2022). *Promoviendo la capacidad de autocontrol en niñas y niños: conceptos y estrategias en contexto*. Innovaciones Educativas, 24(37), 119–132. <https://doi.org/10.22458/ie.v24i37.4068>

Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM). (2015). *Formulación de proyectos de extensión universitaria* (Cuadernos de Extensión, N.º 4). CSEAM–Udelar.
<https://www.extension.udelar.edu.uy/blog/books/cuadernos-de-extension-no-4-formulacion-de-proyectos-de-extension-universitaria/>

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2001). *Código de Ética*.
<https://www.psicologos.org.uy/sobre-cpu/codigo-de-etica/>

Cotelo, E. (Entrevistador). (2013, 29 abril). *Liceo Impulso*. [Transcripción de entrevista de radio]. En En Perspectiva. Radio El Espectador.
<https://fi.ort.edu.uy/innovaportal/file/12105/1/ieortespectadorcom290413.pdf>

Defensoría de Vecinas y Vecinos de Montevideo (2025). *Montevideo en cifras: Censo revela cambios demográficos y desigualdades territoriales*. [Montevideo en cifras: Censo revela cambios demográficos y desigualdades territoriales](https://www.gub.uy/montevideo-en-cifras) | GUB.UY

Duckworth, A. L., (2011). *El significado del autocontrol*. Departamento de Psicología, Universidad de Pensilvania. <https://soy.astoreca.cl/wp-content/uploads/2024/06/El-significado-del-autocontrol-A.D.pdf>

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). *Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents*. Psychological Science, 16(12), 939–944.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>

Duckworth, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2011). *Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental*

- contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology*, 31(1), 17–26. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506003>
- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2016). *Situational strategies for self-control*. *Perspectives on Psychological Science*, 11(1), 35–55. <https://doi.org/10.1177/1745691615623247>
- Dunning, D.L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. and Dalgleish, T. (2019). *Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials*. *J Child Psychol Psychiatr*, 60: 244-258. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12980>
- Fimbres Celaya, D., García Vázquez, F. I., Valdés Cuervo, A. A., & León Parada, M. D. (2021). *Autocontrol y agresión reactiva y proactiva en adolescentes mexicanos*. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1–11. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v9i1.1406>
- García-Álvarez, D., & Soler, M. J. (2020). *Programa Creciendo Fuertes, desarrollo positivo adolescente y educación: un entramado saludable*. Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela, 6(12), 170-187. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8294123>
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. (2024). *Educación básica* – SITEAL. https://www.siteal.iiep.unesco.org/educacion_basica
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. (s. f.). *Perfil del país – Uruguay*. SITEAL. Recuperado septiembre 2025. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/perfil/URU>
- Intendencia de Montevideo (2025). *Información Física y Sociodemográfica por municipios*. https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/documentos/ECH_2023_Municipio.pdf?utm_source
- Jóvenes Fuertes. (s. f.). *Creciendo fuertes*. Recuperado septiembre 2025. <https://www.jovenesfuertes.org/portfolio/creciendo-fuertes>
- Kabbat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis: Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y de la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*. Editorial Kairós, S.A.

- Kanfer, F. H., & Karoly, P. (1972). *Self-control: A behavioristic excursion into the lion's den*. Behavior Therapy, 3(3), 398–416. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(72\)80140-0](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(72)80140-0)
- Kanfer, F. H., & Goldstein, A. P. (1991). *Helping People Change: A Textbook of Methods* (4th ed.). Pergamon Press Editorial.
- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C. L., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). *The good behavior game and the future of prevention and treatment*. Addiction Science & Clinical Practice, 6(1), 73–84. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22003425/>
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Editorial Anagrama, S.A.
- Lipovetsky, G., Charles, S. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama, S.A.
- Mels, C., Cuevasanta, D., Lagoa, L., & Collazzi, G. (2021). *PICA. Herramientas para el abordaje de la convivencia: Reflexiones y estrategias para trabajar la convivencia en espacios educativos*. Universidad Católica del Uruguay. <https://doi.org/10.22235/pica.2021>
- Municipio D – Intendencia de Montevideo. (2023). *Límites y barrios*. <https://municipiod.montevideo.gub.uy/limites-y-barrios>
- Municipio D - Intendencia de Montevideo (2025). *Plan Cuenca Casavalle*. <https://municipiod.montevideo.gub.uy/programas/plan-cuenca-casavalle>
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). *Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification*. Journal of Personality and Social Psychology, 21(2), 204–218. <https://doi.org/10.1037/h0032198>
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). *Delay of gratification in children*. Science, 244(4907), 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Myrseth, K. O. R., & Fishbach, A. (2009). *Self-Control: A Function of Knowing When and How to Exercise Restraint: A Function of Knowing When and How to Exercise Restraint*. Current Directions in Psychological Science, 18(4), 247–252. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01645.x>
- Palomero Fernández, P. y Valero Errazu, D. (2016). *Mindfulness y educación: posibilidades y límites*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,

- Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., Sáez, F. M., & Díaz-Mujica, A. E. (2018). *Revisión sistemática de la habilidad de autocontrol del estudiante y su rendimiento académico en la vida universitaria*. Revista de Psicología, 27(1), 1–15. <https://www.researchgate.net/publication/325920332>
- Piaget, J. (1979). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Seix Barral, S.A. (Obra original publicada en 1964)
- Ponce Pardo, J. E., Alvarado Acuña, G. R., Fernández Avila, M. L., & Chiri, P. (2023). *Autoestima y autocontrol en el rendimiento académico de estudiantes universitarios*. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(30), 1774-1783. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.627>
- Rebellato, J. L. (2009). *Educación popular y cultura popular*. En A. Brenes, M. Burgueño, A. Casas y E. Pérez (Comps.), José Luis Rebellato: Intelectual radical. Selección de textos (pp. 43–66). Udelar–SCEAM, Extensión Libros; Nordan Comunidad; EPPAL. (Trabajo original publicado en 1988). https://www.academia.edu/4362259/Rebellato_Educacion_popular_y_cultura_popular
- Rodríguez, M., Carreto, C., & Lilian, G. (2007). *Autocontrol: Un estudio exploratorio en adolescentes uruguayos*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-073/170.pdf>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2013). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Serrano, M. E., & García Álvarez, D. (2010). *Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria*. Multiciencias, 10(3), 273–280 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90416328008>
- Shoda, Y., Mischel, W., & Peake, P. K. (1990). *Predicting adolescent cognitive and self-regulatory competencies from preschool delay of gratification: Identifying diagnostic conditions*. Developmental Psychology, 26(6), 978–986. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.6.978>
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.

Vásquez-Dextre, E. R. (2016). *Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas*. Revista de Neuro-Psiquiatría, 79(1), 42-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>

Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.