



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**BUEN TRATO: INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR
CON ALUMNOS DE TERCER GRADO**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

GERÓNIMO RICHIARDI, MARIANELA

SAN JUAN, DICIEMBRE 2025



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**“BUEN TRATO: INTERVENCIÓN PARA FORTALECER LA CONVIVENCIA ESCOLAR
CON ALUMNOS DE TERCER GRADO”**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

GERÓNIMO RICHIARDI, MARIANELA

Director de Area: Esp. Rosana Salinas

Tutora Académica: Lic. Prof. Josefina Bailón

SAN JUAN, DICIEMBRE 2025

Índice

Introducción.....	6
Acerca de la Institución Educativa	8
Referencias Teóricas.....	9
Características del Niño Entre los 7 y 8 Años.....	9
Inteligencia Emocional.....	12
El Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Infancia y el Entorno Educativo.....	14
Habilidades Sociales.....	15
Relación Entre la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales.....	18
Convivencia Escolar.....	19
La Gestión y la Convivencia Escolar: Según la Propuesta Educativa Salesiana...	20
Acuerdos Escolares de Convivencia.....	22
Participación Democrática y Construcción Colectiva.....	24
Dimensión Ética y Formativa de los Acuerdos.....	25
Clima Escolar y Convivencia Democrática.....	27
Los Acuerdos Como Dispositivo Pedagógico y de Ciudadanía.....	28
El Buen Trato y Convivencia Escolar.....	28
El Buen Trato en Argentina.....	32
Perspectiva del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.....	33
Experiencias Provinciales: El Buen Trato en San Juan.....	35
Materiales y Métodos.....	37
Primer contacto con la Institución Educativa.....	38
Observación Áulica.....	38

Encuestas a las Docentes de Tercer Grado.....	39
Taller.....	39
Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”.....	40
Inclusión de Padres a través de Tarea Extraescolar.....	44
Segundo Encuentro: Soy Más que mi Enojo”.....	43
Resultados.....	46
Primer contacto con la Institución Educativa.....	46
Observación Áulica.....	48
Encuestas a las Docentes de Tercer Grado.....	49
Taller.....	52
Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”.....	53
Inclusión de Padres a Través de Tarea Extraescolar.....	54
Segundo Encuentro: “Soy Más que mi Enojo”.....	55
Discusión.....	57
Conclusiones Generales.....	57
Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas.....	61
Propuestas.....	64
Referencias.....	68
Apéndice.....	71
Apéndice uno. Encuesta a Docentes y Psicólogo Institucional.....	71

Apéndice dos. Recurso Audiovisual Utilizado en el Primer Taller.....	73
Apéndice tres. Actividades Realizadas en los Talleres.....	74
Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”.....	74
Segundo Encuentro: “Soy Más que mi Enojo”.....	75
Apéndice cuatro. Comunicado Enviado a las Familias (Tarea Extraescolar).....	77

Introducción

El presente Trabajo Integrador Final (TIF) tiene como objetivo dar cumplimiento a los requisitos académicos establecidos por la Universidad Católica de Cuyo para la obtención del título de Licenciada en Psicología. Asimismo, un TIF evidencia las competencias profesionales, así como los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo del trayecto formativo, en concordancia con los estándares de calidad educativa definidos por la institución.

Este trabajo se fundamenta en un proyecto desarrollado en el área de la psicología educacional, implementado en una institución escolar, pública de gestión privada y religiosa con orientación salesiana, ubicada en la capital de San Juan. En el establecimiento, se llevaron a cabo diferentes acciones, entre ellas observación áulica, encuesta a docentes y psicólogo del colegio, además se presenciaron entrevistas y reuniones de padres. Luego de las mismas, se identificó la necesidad de intervenir con los estudiantes de tercer grado, dado que se evidenció una problemática vinculada a la convivencia escolar, particularmente en lo referido a manifestaciones de tratos inadecuados tanto en las interacciones entre pares como entre alumnos y docentes. Durante las observaciones, se pudieron notar: agresiones físicas en modo de juego, enojos explosivos, poca tolerancia a las diferencias de pensamiento, berrinches cuando no se hace lo que un alumno desea, respuestas groseras a la docente del aula, entre otras.

El presente trabajo integrador final tiene como objetivo general:

- Analizar la importancia del buen trato en la construcción de una convivencia escolar saludable.

Asimismo, cuenta con objetivos específicos:

- Identificar las manifestaciones y dinámicas de interacción entre los alumnos que influyen en la calidad de la convivencia dentro del aula.
- Comprender el papel del docente como figura promotora del buen trato y mediadora en la resolución de conflictos escolares.
- Analizar la relación entre inteligencia emocional, habilidades sociales y convivencia escolar en la etapa de la niñez media.
- Diseñar e implementar estrategias psicoeducativas orientadas a fortalecer el buen trato y los valores sociales en el ámbito escolar.

Como cierre de esta etapa formativa resulta oportuno expresar el profundo agradecimiento a la Esp. Rosana Salinas, directora de área, por su guía, apoyo y compromiso, que fueron fundamentales para el desarrollo de esta experiencia académica y profesional. Asimismo, se reconoce y agradece a la Lic. Josefina Bailón, tutora académica, por su acompañamiento constante y responsable, su orientación profesional, por su valioso aporte y compromiso intachable durante todo el proceso de elaboración de este Trabajo Integrador Final.

Del mismo modo, se extiende un sincero agradecimiento al tutor de campo, por su cálida bienvenida, su acompañamiento en la institución escolar y por brindar la oportunidad de aprendizaje desde la práctica cotidiana. Su disposición y confianza resultaron esenciales para el desarrollo exitoso del proyecto. A su vez, se agradece la predisposición y colaboración durante todo el transcurso de las prácticas profesionales supervisadas.

Acerca de la Institución Educativa

El establecimiento situado en la capital de la ciudad de San Juan, es una institución educativa pública de gestión privada, de carácter mixto, confesional católica y de orientación salesiana. Brinda los niveles de Educación Inicial y Primaria, en jornada de turno mañana, y se encuentra incorporado al sistema educativo provincial y nacional conforme a la normativa vigente.

La institución cuenta con un equipo directivo conformado por directora y vicedirectora, junto a una representante legal responsable de garantizar el cumplimiento de las normativas institucionales y de coordinar las distintas áreas de gestión. Asimismo, dispone de un Equipo de Orientación Escolar, integrado por dos psicólogos y dos psicopedagogas, que colaboran con docentes, alumnos y familias en la promoción del bienestar emocional, la orientación vocacional y la resolución de situaciones que inciden en la convivencia escolar.

Su misión se inspira en la Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas, que combina la razón, la religión y el amor como pilares del Sistema Preventivo de Don Bosco y Madre Mazzarello. Desde esta perspectiva, la comunidad educativa busca garantizar un clima de confianza y de familia, en el que cada estudiante es reconocido como protagonista de su propio proceso formativo.

El colegio orienta su tarea a la formación integral de niños y niñas, fomentando el desarrollo académico, humano y espiritual, y promoviendo valores tales como el respeto, la solidaridad, la responsabilidad y la fe cristiana. Su objetivo esencial es contribuir a la construcción de una sociedad más justa y fraterna, formando “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

En coherencia con la Propuesta Educativa Salesiana, la escuela promueve un modelo de convivencia basado en la corresponsabilidad, el diálogo y el respeto mutuo, entendiendo la convivencia como un proceso educativo y preventivo que se construye colectivamente. Los acuerdos de convivencia se elaboran de manera participativa y buscan favorecer un clima institucional caracterizado por la amabilidad, la empatía, la justicia y la solidaridad, priorizando siempre la centralidad de la persona y el desarrollo integral de los niños y niñas en un entorno de confianza y familia.

Referencias Teóricas

Características del Niño Entre los 7 y 8 Años

Erikson (1963) en su teoría sobre el Desarrollo Psicosocial, una de las más influyentes dentro del ámbito del psicoanálisis, realizó una reinterpretación de las fases psicosexuales de Sigmund Freud y subrayó los aspectos sociales presentes en cada etapa, identificando cuatro facetas principales: destacó la comprensión del “yo” como una fuerza intensa y organizadora de la persona, capaz de reconciliar las fuerzas sintónicas y distónicas, así como de resolver las crisis derivadas del contexto genético, cultural e histórico de cada individuo. Además, puso énfasis en las etapas del desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y ampliándola hacia el desarrollo psicosocial. De esta manera, propuso un concepto del desarrollo de la personalidad que abarca desde la infancia hasta la vejez, investigando también el impacto de la cultura, la sociedad y la historia en dicho proceso.

Las ocho etapas del desarrollo psicosocial propuestas por Erikson son: Confianza vs. Desconfianza (0-18 meses); Autonomía vs. Vergüenza y Duda (18 meses-3 años); Iniciativa vs. Culpa (3-5 años); Laboriosidad vs. Inferioridad (6-12 años); Exploración de la Identidad vs.

Difusión de Identidad (Adolescencia); Intimidad frente al Aislamiento (20-40 años); Generatividad frente al Estancamiento (40-60 años); e Integridad del yo frente a la Desesperación (desde los 60 años hasta la muerte).

De acuerdo con Erikson (1963), los niños que se encuentran entre los 6 y 12 años transitan la etapa de Laboriosidad vs. Inferioridad, etapa que caracteriza el período escolar y el desarrollo de la capacidad de trabajo y cooperación. En este estadio, la meta es que los niños adquieran un interés genuino por el funcionamiento de las cosas, buscando realizar actividades de manera autónoma, con su propio esfuerzo y poniendo en práctica sus conocimientos y habilidades. Por ello, resulta fundamental la estimulación positiva que puedan ofrecer la escuela, la familia y el grupo de iguales.

Durante esta etapa, el entorno social cobra una importancia central, ya que ejercen una influencia directa sobre el desarrollo psicosocial infantil. Los adultos tienen la tarea de promover la motivación y brindar cuidado, mientras que los pares contribuyen mediante la aceptación y la cooperación. A través de estas interacciones, el niño incorpora el valor del esfuerzo y experimenta el significado del éxito tanto en el contexto escolar como en el social (Erikson, 1963).

Las diferencias evolutivas entre la etapa previa y la de latencia se evidencian, por ejemplo, en la forma de jugar: los niños más pequeños suelen modificar las reglas constantemente, mientras que los mayores comienzan a respetarlas y buscan completar adecuadamente las actividades. Este cambio revela un progreso en el autocontrol y en la comprensión de las normas sociales (Erikson, 1963).

No obstante, si el entorno resulta excesivamente demandante o carece de apoyo, el niño puede desarrollar sentimientos de inferioridad o incapacidad. Aspectos como la rigidez de los docentes, la ausencia de respaldo entre pares o distintas formas de discriminación, ya sea por género, raza u otras causas, pueden impactar de manera negativa en la autoestima. Cuando el éxito se interpreta como un privilegio y no como la consecuencia del esfuerzo, se debilita la motivación por mejorar (Erikson, 1963).

Por otro lado, una orientación desmedida hacia la productividad puede originar comportamientos desadaptativos, como la denominada “virtuosidad dirigida”, en la que el niño es forzado a sobresalir en un área específica y se ve privado de vivencias propias de su edad. En estas circunstancias, el logro se edifica sobre una base emocional carente de sustento (Erikson, 1963).

Del mismo modo, la desconfianza en las propias capacidades puede derivar en inercia o en el “complejo de inferioridad” descrito por Adler. Este se manifiesta cuando la persona evita enfrentarse a nuevas experiencias después de un primer fracaso, restringiendo así su crecimiento académico, físico o social. El equilibrio adecuado entre la laboriosidad y la inferioridad posibilita la adquisición de la virtud denominada competencia, la cual permite actuar con eficacia y humildad en los distintos ámbitos de la vida (Erikson, 1963).

Por otro lado, según Piaget (2014), los niños de esta edad se ubican en la Etapa de Operaciones Concretas, que abarca desde los 7 hasta los 12 años. En este período, la meta es adquirir el pensamiento lógico y operacional. Los niños comienzan a razonar sobre las transformaciones sin dejarse engañar por las apariencias perceptivas. Su pensamiento, de carácter concreto, les permite clasificar, ordenar y comprender la noción de número. Asimismo,

empiezan a establecer relaciones cooperativas y a considerar las perspectivas de los demás, dando inicio a la formación de su sentido moral.

Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional implica la capacidad de identificar, comprender y gestionar tanto las propias emociones como las ajenas (Goleman, 2022). Esta habilidad es esencial para autorregularse y responder adecuadamente a diversas experiencias emocionales (Mayer et al., 2016). Asimismo, permite a las personas reconocer qué situaciones desencadenan sus emociones y actuar en consecuencia (Mesa et al., 2020).

Cabe señalar que las emociones forman parte de nuestra naturaleza como seres sociales y contribuyen a nuestra identidad. Surgen del autoconcepto, el cual es fundamental para el desarrollo personal en todos los aspectos de la vida. Además, están profundamente relacionadas con nuestras experiencias y vínculos con el entorno (Vived Conte, 2011). En este sentido, la inteligencia emocional influye directamente en la forma en que nos relacionamos, ya que facilita conductas adaptativas que favorecen tanto el crecimiento personal como las relaciones interpersonales (Woyciekoski y Hutz, 2009).

La inteligencia emocional, por su parte, es una herramienta clave que algunas instituciones han comenzado a implementar para abordar conflictos propios de la convivencia escolar. Goleman (1995) la define como “una forma de interacción con el entorno basada en la comprensión de las emociones, incluyendo capacidades como el control de impulsos, fundamentales para una adecuada adaptación social” (p. 55). Además, considera habilidades como la automotivación, la resiliencia frente a la adversidad, la persistencia, la regulación del estado de ánimo, la capacidad de evitar que las emociones interfieran con la razón, y la

empatía y confianza en los demás, como elementos esenciales de esta inteligencia (Goleman, 1995).

Para Goleman (1995), la inteligencia emocional puede desarrollarse como una forma de controlar los impulsos, comprender los sentimientos ajenos y manejar las relaciones interpersonales con naturalidad, expresando las emociones en el momento, tono y forma adecuados. Así, plantea que ser inteligente implica “poner las emociones en el centro de las aptitudes para vivir” (p.17). Gardner (1995), por su parte, sostiene que la inteligencia implica la capacidad de procesar información sensorial y conocimientos previos para generar aprendizajes útiles, creativos y aplicables en la vida cotidiana.

Según Gutiérrez-Carmona y Expósito-López (2015), el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional permite una mejor expresión de emociones, favorece las emociones positivas, reduce las negativas, facilita las relaciones interpersonales y contribuye a evitar conflictos. Por ello, la escuela debe integrar esta dimensión en sus procesos educativos, promoviendo así la formación integral de los estudiantes.

Funes (2000) subraya que la enseñanza de habilidades sociales transforma a la educación en un recurso eficaz para la socialización, ya que no solo transmite saberes, sino que también facilita la incorporación de los niños en la sociedad, promoviendo comportamientos valorados socialmente y favoreciendo una convivencia saludable.

La integración de la inteligencia emocional en el ámbito educativo ha demostrado ser beneficiosa para el bienestar y el rendimiento de los estudiantes. Investigaciones recientes muestran que aquellos alumnos con un alto nivel de inteligencia emocional presentan mayor estabilidad emocional, mejores resultados académicos y relaciones interpersonales más sanas

y satisfactorias. Además, la inteligencia emocional no solo impacta positivamente el desempeño académico, sino que también favorece la resolución de conflictos y el manejo de emociones dentro del espacio escolar (Sanchez-Alvarez, 2020).

La inteligencia emocional (IE) ha emergido como un concepto clave tanto en psicología como en educación, transformando la forma en que se conciben las capacidades humanas más allá del coeficiente intelectual. Esta noción, introducida por Salovey y Mayer (1990), se ha consolidado como un área de estudio prolífica y un componente esencial en programas educativos y de desarrollo personal (Mayer et al., 2016).

La IE se expresa a través de conductas, acciones y formas de comunicación verbal y no verbal, que permiten a las personas identificar, interpretar y regular sus propias emociones, como también identificar e interpretar la de los demás. De acuerdo con un metaanálisis reciente, existe una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, las relaciones interpersonales satisfactorias y una mayor adaptabilidad en distintos contextos sociales (MacCann et al., 2020).

El Desarrollo de la Inteligencia Emocional en la Infancia y el Entorno Educativo

La etapa infantil representa un momento decisivo para el fortalecimiento de la inteligencia emocional, ya que en este período se construyen las bases de competencias emocionales y sociales clave para la vida. La capacidad de identificar, gestionar y comprender emociones —propias y ajenas— resulta esencial para establecer relaciones saludables, mantener el bienestar psicológico y lograr un desempeño académico favorable (Gómez et al., 2015).

Este desarrollo se ve influido por diversos factores:

- **Biológicos:** El crecimiento de zonas cerebrales como la corteza prefrontal y el sistema límbico tiene un rol fundamental en el procesamiento emocional (Caicedo López, 2016).
- **Ambientales:** El estilo de crianza, el contexto familiar, las experiencias sociales tempranas y la calidad de los vínculos afectivos influyen significativamente en el desarrollo emocional (Vargas-Rubilar y Aran-Filippetti, 2014).

Dado que las habilidades sociales permiten expresar de forma adecuada emociones, pensamientos y necesidades según la situación (Paternina y Vargas Martínez, 2017), su adquisición en los primeros años de vida resulta fundamental. En el entorno escolar, los niños están constantemente interactuando con pares y adultos, lo que convierte a este espacio en un escenario ideal para fomentar el desarrollo social (Rodríguez Hernández, 2023).

El juego cumple un papel central en este proceso, ya que estimula el pensamiento abstracto y favorece el desarrollo emocional y social. Promover este tipo de actividades contribuye a una formación integral del niño (Almaraz Feroso et al., 2019).

Investigaciones han evidenciado que los niños que desarrollan buenas habilidades sociales desde temprana edad presentan un mejor rendimiento académico y relaciones más armoniosas (Crowley et al., 2015). Además, estas competencias influyen directamente en su futuro desempeño personal y profesional (Arseneault et al., 2011). Por lo tanto, se resalta la necesidad de implementar programas educativos que estimulen estas habilidades desde la infancia.

Habilidades Sociales

En la actualidad, se reconoce cada vez más la importancia de adquirir y gestionar adecuadamente las habilidades sociales desde la infancia. Diversos estudios destacan que la interacción social es fundamental para el desarrollo y crecimiento humano, ya que constituye no sólo un medio, sino también un fin y un propósito en sí mismo (Lafontaine y Vásquez, 2019). Tanto las habilidades sociales como el adecuado manejo de la inteligencia emocional son aspectos esenciales dentro del proceso educativo, pues favorecen que los niños alcancen sus objetivos y establezcan vínculos con sus compañeros.

Estas capacidades están directamente influenciadas por las emociones que surgen en diferentes situaciones, lo que hace indispensable aprender a reconocerlas y regularlas. En este contexto, la escuela cumple un rol central al promover tanto la educación emocional como el desarrollo de las habilidades sociales, apoyándose en múltiples recursos. Estas competencias son determinantes en distintos ámbitos de la vida, y su fortalecimiento en el entorno escolar es clave para fomentar relaciones positivas entre los estudiantes y prevenir situaciones de exclusión social (Grados Gamarra et al., 2023).

Estas comprenden las destrezas necesarias para que los niños puedan relacionarse e interactuar eficazmente con los demás. Incluyen aspectos como la empatía, la cooperación y la capacidad para resolver conflictos (Quintana Castrejon, & Rodriguez Velasquez, 2017). Estas habilidades fomentan el desarrollo de la empatía, que ayuda a comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo cual es esencial para establecer relaciones significativas (Lamiña Calderón, 1987).

Asimismo, el trabajo en equipo y la colaboración son componentes fundamentales para que los niños aprendan a interactuar de forma efectiva en diversos escenarios, especialmente en el

ámbito escolar. Estas competencias les permiten coordinar esfuerzos con sus compañeros para lograr metas comunes, promoviendo relaciones basadas en el respeto y la cooperación. A través de estas experiencias, los niños aprenden a adaptarse a diferentes formas de pensar y a valorar las diferencias individuales, lo cual resulta crucial en contextos educativos y sociales diversos. Practicar estas habilidades desde edades tempranas puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico, en la calidad de sus relaciones interpersonales y en su crecimiento como personas empáticas y comprometidas con su comunidad. Este enfoque integral resalta la importancia de promover experiencias de aprendizaje colaborativo, donde se valore la individualidad de cada niño y se fomente una convivencia armoniosa (Quiroz Cáceda, 2018).

Dentro de este marco, el desarrollo de habilidades sociales adquiere gran relevancia. Estas se definen como un conjunto de conductas que los niños y niñas deben aprender para interactuar entre sí en contextos escolares y sociales, de forma respetuosa y eficaz (Carrillo, 2016). Estas habilidades no se adquieren de manera automática, sino que deben enseñarse de forma deliberada y sistemática. En este proceso, tanto la familia como la escuela tienen un papel clave, ya que los niños aprenden a través de la imitación y del aprendizaje social (Araoz, 2020).

Se sostiene que el desarrollo de habilidades sociales, reforzado desde la escuela y el entorno familiar, contribuye a disminuir la agresividad, el aislamiento, la apatía y la violencia entre pares, promoviendo una mayor adaptación y aceptación en los distintos entornos (Lacunza y González, 2011).

Las habilidades sociales se comprenden como un conjunto de comportamientos aprendidos que permiten interactuar de manera adecuada en distintos contextos interpersonales (Caballo, 2007). Dentro de estas habilidades se incluyen la comunicación asertiva, la empatía, la resolución de conflictos, y la capacidad de establecer relaciones positivas (Del Prette y Del Prette, 2017).

Desde la perspectiva cognitivo-conductual, estas competencias se desarrollan mediante la interacción entre procesos cognitivos, emocionales y conductuales. Este enfoque considera habilidades como percibir señales sociales, analizar contextos, tomar decisiones y responder de manera ajustada a cada situación (Vázquez et al., 2022). Así, se va conformando un repertorio social que facilita la adaptación a distintos entornos, promoviendo la convivencia armónica y relaciones saludables.

Además, el proceso de aprendizaje de estas habilidades no es innato, sino que se adquiere y mejora con el tiempo, a través de la práctica, la observación, la enseñanza guiada y la retroalimentación del entorno (Flora y Segrin, 2006). Este desarrollo está determinado por factores individuales, familiares, culturales y socioeconómicos (Anderson y Beauchamp, 2010).

Relación entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

Existe una estrecha relación entre las habilidades sociales y emocionales, como lo plantea Goleman (1995) en su obra *Inteligencia Emocional*. Allí, distingue dos dimensiones: la inteligencia intrapersonal, que se refiere a la capacidad de tener una percepción clara y realista de uno mismo y usar las emociones personales como guía para la conducta; y la inteligencia interpersonal, que abarca aquellas competencias que nos permiten comprender y relacionarnos con los demás.

Ambos conceptos están estrechamente vinculados y son fundamentales en el bienestar psicológico y la adaptación social. Diversos estudios han demostrado una asociación positiva entre inteligencia emocional y habilidades sociales, indicando que las personas con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a ser más competentes socialmente y a establecer relaciones de mejor calidad (Castro Cabrera y Cortés Polania, 2023).

En investigaciones sobre regulación emocional, se ha observado que aquellos con mayor inteligencia emocional tienen una mejor capacidad para gestionar emociones y resolver conflictos de manera efectiva (de Nóbrega y Franco, 2014). También se ha demostrado que esta inteligencia está relacionada con la empatía y una comunicación clara y respetuosa, elementos esenciales para las relaciones humanas (Brackett et al., 2006).

Además, personas emocionalmente inteligentes presentan una mayor adaptabilidad social, lo cual les permite desenvolverse eficazmente en contextos novedosos o complejos (Guerrero-Ramos et al., 2013). Incluso se ha asociado esta capacidad con relaciones más satisfactorias y duraderas, caracterizadas por menores niveles de conflicto (Brackett et al., 2006).

Convivencia Escolar

Leyton (2017, como se citó en Rodríguez 2022) “La convivencia escolar constituye un aspecto prioritario en la educación” (p. 9). Por lo tanto, a través de una convivencia escolar armoniosa, se pueden promover la democracia, la inclusión, la participación y una resolución pacífica de conflictos, las cuales van a favorecer la buena relación en las comunidades educativas. Estas últimas, están integradas por docentes, estudiantes y padres de familia, y son consideradas ejes articuladores de la cotidianeidad en la escuela. Que exista un trato

respetuoso en dicha comunidad es un elemento fundamental para lograr obtener una convivencia sana y enriquecedora para los alumnos.

La Gestión y la Convivencia Escolar: Según la Propuesta Educativa Salesiana. La gestión y la convivencia escolar en la propuesta educativa salesiana se conciben como un proceso comunitario en el cual todos los actores de la escuela están llamados a participar de manera activa y corresponsable. No se trata únicamente de regular comportamientos o de establecer normas de disciplina, sino de propiciar una forma de vida institucional que favorezca la comunión, el diálogo y el respeto mutuo. Desde esta perspectiva, la gestión escolar se vincula con la invitación a la participación y el acompañamiento, como estilos de conducción pedagógica y pastoral que buscan integrar la organización y las relaciones humanas dentro de un mismo horizonte formativo (Secretariado Argentino Salesiano [SAS] Escolar, 2009).

El documento sostiene que la persona es el centro de la comunidad educativa pastoral (CEP), considerada sujeto de derechos y deberes, abierta a los demás y a la trascendencia. De allí se derivan principios fundamentales que orientan la convivencia, tales como la comunicación auténtica, la corresponsabilidad, la unidad, la solidaridad y la empatía. Estos principios no son enunciados abstractos, sino criterios prácticos que guían la vida cotidiana de la escuela: el modo de relacionarse, de tomar decisiones, de resolver conflictos y de crear condiciones de inclusión. En consecuencia, la escuela salesiana se concibe como un espacio que propicia experiencias positivas para que los jóvenes puedan superar dificultades, encontrar sentido a su vida y desarrollarse integralmente en un clima de familia y confianza (SAS Escolar, 2009).

Un aporte significativo de la propuesta es la noción de “animar gestionando y gestionar animando”, que refleja la inseparabilidad entre la gestión institucional y la dimensión formativa de la convivencia. La organización escolar, las instancias de decisión y las estructuras de participación no se reducen a mecanismos burocráticos, sino que tienen como finalidad promover el crecimiento personal y comunitario. Esto implica que toda acción de gobierno y administración debe estar orientada por el cuidado de las relaciones, la búsqueda del bien común y la construcción de un ambiente que haga sentir a cada miembro reconocido y valorado (SAS Escolar, 2009).

Asimismo, la propuesta enfatiza el protagonismo de los alumnos, quienes son reconocidos como sujetos activos de su propio proceso formativo. Se espera que los estudiantes participen en la construcción de la vida escolar, aporten creatividad, fortalezcan su autoestima, valoren a los demás y se comprometan en la resolución pacífica de los conflictos. De este modo, la escuela deja de ser un espacio meramente normativo para convertirse en un territorio en construcción permanente, donde conviven jóvenes y adultos y la diversidad es reconocida como riqueza (SAS Escolar, 2009).

El texto también plantea que la convivencia escolar es una tarea política y cultural. Esto significa que requiere revisar estructuras, flexibilizar formas organizativas, transformar prácticas institucionales y generar consensos que garanticen la participación de todos. Gestionar la escuela no solo implica administrar recursos o cumplir con normativas, sino también construir sentido, promover valores y sostener un entramado de relaciones que dé lugar a experiencias de justicia, solidaridad y ciudadanía activa (SAS Escolar, 2009).

En este marco, cada actor de la comunidad educativa cumple un rol específico: los docentes son mediadores y acompañantes en el proceso de crecimiento integral de los estudiantes; los padres y madres se reconocen como primeros educadores y colaboradores en la tarea formativa; los directivos coordinan, animan y conducen desde un liderazgo participativo; y el personal administrativo y de apoyo contribuye al desarrollo de un ambiente ordenado y acogedor. Esta visión compartida permite comprender la escuela como una verdadera red de vínculos y responsabilidades que apuntan a sostener una cultura del buen trato (SAS Escolar, 2009).

En síntesis, la propuesta educativa salesiana entiende la gestión y la convivencia escolar como un proceso en el que se privilegia la dignidad de la persona, el respeto recíproco y el compromiso comunitario. Su aporte al tema del buen trato radica en destacar que este no se limita a la ausencia de violencia o agresión, sino que se construye activamente a través del acompañamiento cercano, la participación corresponsable, la solidaridad y la vivencia cotidiana de valores que hacen posible una auténtica vida comunitaria (SAS Escolar, 2009).

Acuerdos Escolares de Convivencia

La convivencia escolar representa un pilar esencial en la formación integral de los estudiantes. En el nivel primario, este concepto va más allá de la mera coexistencia en el aula ya que se transforma en un ámbito de aprendizaje en el que se promueven valores, actitudes y prácticas democráticas que sustentan la vida en comunidad. En este sentido, los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) se constituyen como herramientas pedagógicas y normativas fundamentales, ya que orientan la dinámica institucional y fomentan la participación activa de todos los actores educativos (Sposetti, 2021).

Los AEC son el resultado de un proceso participativo en el que la comunidad educativa reflexiona, debate y consensúa las normas que regulan la vida escolar. Su valor radica en que no se limitan a imponer reglas de comportamiento, sino que buscan promover la corresponsabilidad, el respeto mutuo y la participación activa de los estudiantes, docentes y familias. Desde esta perspectiva, los acuerdos se constituyen en una expresión concreta de la educación en valores democráticos, donde cada miembro de la escuela asume el compromiso de construir un entorno seguro, inclusivo y respetuoso (Consejo Escolar de Convivencia, 2010).

El desarrollo de los AEC se inscribe dentro del marco normativo de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 (2006), la cual promueve la revisión y elaboración de normas de convivencia propias de cada institución educativa, respetando su autonomía pedagógica y su identidad institucional. En sintonía con esta legislación, la Resolución N.º 149/10 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba plantea la necesidad de generar transformaciones en las formas de regular las relaciones interpersonales, tomando como base una convivencia democrática, participativa y pacífica. Estas disposiciones legales refuerzan la idea de que la convivencia escolar no es un aspecto accesorio, sino un eje estructurante de la vida institucional (Sposetti, 2021).

Los AEC, por tanto, deben considerarse como una política institucional que orienta las prácticas pedagógicas y sociales de la escuela. No se trata de simples reglamentos, sino de instrumentos pedagógicos que promueven la formación de sujetos autónomos, críticos y comprometidos con el bien común. En palabras de Greco (2015), las decisiones vinculadas a la convivencia escolar son eminentemente políticas, ya que implican pensar la autoridad, la participación y la responsabilidad desde una lógica de cooperación y diálogo. En este sentido,

la autoridad educativa deja de ser una figura impositiva para convertirse en un agente facilitador de espacios de encuentro y construcción colectiva.

En el nivel primario, esta perspectiva adquiere especial relevancia, pues los niños comienzan a desarrollar las bases de su identidad ciudadana y moral. La construcción de acuerdos en esta etapa les permite aprender a vivir con otros, reconocer límites, expresar emociones y resolver conflictos mediante el diálogo. Así, los AEC se transforman en un dispositivo formativo que enseña a ejercer la libertad con responsabilidad y a valorar la convivencia como un bien compartido.

Participación Democrática y Construcción Colectiva. La elaboración de los AEC debe surgir de un proceso participativo, donde todos los miembros de la comunidad educativa —directivos, docentes, estudiantes y familias— tengan voz y voto. Tal como señala Algara-Barrera (2016), los acuerdos escolares constituyen una estrategia para fortalecer la democracia dentro de la escuela, en tanto reconocen a los estudiantes como sujetos de derechos y deberes, capaces de incidir en la toma de decisiones institucionales.

En el nivel primario, esta participación se concreta a través de actividades lúdicas, asambleas, talleres y espacios de diálogo adaptados a las edades de los niños, que les permiten comprender el sentido de las normas y apropiarse de ellas de manera consciente. Involucrar a los estudiantes en la creación de los acuerdos no solo fomenta la responsabilidad individual, sino que fortalece el sentido de pertenencia al grupo y a la institución.

Greco (2015) sostiene que construir una convivencia democrática implica un trabajo colectivo en el que la autoridad se ejerce de manera compartida. En este marco, los AEC funcionan como mediadores simbólicos que permiten organizar la vida escolar en función del

respeto, la cooperación y la justicia. La participación no debe entenderse como un acto formal, sino como una práctica cotidiana que otorga legitimidad a las decisiones y promueve el compromiso de todos los actores con la vida institucional.

Por ello, la participación en la elaboración de los AEC en el nivel primario se transforma en una experiencia formativa de ciudadanía, donde los niños aprenden a escuchar, argumentar, negociar y llegar a consensos. Este aprendizaje temprano resulta fundamental para su desarrollo social y emocional, y sienta las bases para la construcción de una sociedad más democrática y solidaria (Algara-Barrera, 2016).

Dimensión Ética y Formativa de los Acuerdos. Los AEC poseen una profunda dimensión ética, pues se sustentan en valores como el respeto, la solidaridad, la justicia y la empatía. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflictos, sino que implica el reconocimiento y la valoración de las diferencias como oportunidad de aprendizaje. En este sentido, Sposetti (2021) destaca que la convivencia democrática en la escuela es un proceso de construcción colectiva que requiere diálogo, reflexión y compromiso.

En la enseñanza primaria, los acuerdos se transforman en una oportunidad pedagógica para educar en la importancia de los valores y las normas sociales. Tal como expresa Algara-Barrera (2016), convivir significa aceptar al otro tal como es, comprender sus diferencias y reconocer que todos necesitamos de todos para construir un entorno armónico. Este proceso de aprendizaje ético se da principalmente a través de la práctica, es decir, aprendiendo a convivir mientras se convive.

Por otro lado, la ética de la convivencia no puede separarse de la función educativa de la escuela. Greco (2005) plantea que acompañar las trayectorias educativas de los niños implica crear condiciones institucionales que promuevan experiencias significativas de encuentro, colaboración y participación. En este sentido, los AEC se convierten en una herramienta para enseñar a vivir en comunidad, promoviendo un sentido de justicia y corresponsabilidad en cada acción cotidiana.

Uno de los pilares fundamentales de los AEC es la resolución pacífica de los conflictos. Los desacuerdos, inevitables en la convivencia escolar, deben ser entendidos como oportunidades para el aprendizaje y el crecimiento colectivo. El diálogo aparece entonces como la principal herramienta pedagógica para transformar los conflictos en experiencias educativas. Gómez (2019) sostiene que el diálogo auténtico se da en un marco de igualdad y respeto, donde cada participante tiene la posibilidad de expresarse libremente y de ser escuchado.

En la escuela primaria, enseñar a dialogar y a resolver conflictos sin recurrir a la violencia implica un desafío educativo y ético. Las actividades grupales, los espacios de mediación escolar y las asambleas de aula son estrategias que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y el control de impulsos. Según el Consejo Escolar de Convivencia (2010), el tratamiento dialogado de los conflictos favorece la construcción de una convivencia democrática, ya que permite a los estudiantes comprender las consecuencias de sus actos y asumir compromisos de reparación cuando sea necesario.

La construcción de los AEC requiere la participación activa de todos los actores institucionales. El equipo directivo cumple una función clave al promover espacios de diálogo y garantizar que los procesos de participación sean inclusivos y equitativos. Los docentes, por su

parte, son mediadores fundamentales, ya que modelan con su ejemplo los valores de respeto, empatía y cooperación (Sposetti, 2021).

En el nivel primario, los estudiantes deben ser protagonistas de su propio aprendizaje sobre cómo convivir con los demás. Esto significa que no solo deben cumplir las normas, sino comprender su sentido y contribuir a su mejora continua. Asimismo, las familias tienen un rol esencial en la consolidación de los acuerdos, ya que su coherencia con las prácticas escolares refuerza la internalización de los valores promovidos por la institución.

Clima Escolar y Convivencia Democrática. El clima escolar es una dimensión que influye directamente en la calidad educativa y en el bienestar de los estudiantes. Según el Gobierno de la Provincia de Córdoba (2014), un buen clima institucional se caracteriza por relaciones interpersonales saludables, comunicación abierta y sentido de pertenencia. Los AEC contribuyen a fortalecer este clima, al establecer un marco compartido de valores y responsabilidades que favorece la confianza y la cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

En el nivel primario, un ambiente escolar positivo no solo mejora la convivencia, sino que impacta en la motivación, el aprendizaje y la autoestima de los estudiantes. Las prácticas de reconocimiento, la promoción del trabajo en equipo y el respeto por las diferencias son estrategias que fortalecen el lazo social y previenen situaciones de violencia o exclusión (Greco, 2015).

El clima escolar, además, tiene un carácter formativo, ya que enseña a los niños que la convivencia armónica no es un estado natural, sino una construcción colectiva que requiere

compromiso y responsabilidad. En este sentido, los AEC son una herramienta clave para organizar la vida escolar en torno a principios de equidad, participación y solidaridad.

Los Acuerdos como Dispositivo Pedagógico y de Ciudadanía. Finalmente, los AEC pueden comprenderse como un dispositivo pedagógico integral que promueve tanto el aprendizaje académico como el desarrollo ciudadano. Su implementación en el nivel primario permite que los niños aprendan a deliberar, a tomar decisiones colectivas y a ejercer la libertad dentro de un marco de respeto mutuo. En palabras de Sposetti (2021), los acuerdos funcionan como un marco regulador que orienta las prácticas sociales y pedagógicas, fortaleciendo los vínculos y el sentido de pertenencia institucional.

Los AEC también cumplen una función preventiva, ya que permiten anticipar conflictos y establecer pautas claras de convivencia. Su elaboración colectiva otorga legitimidad a las normas y genera un compromiso real con su cumplimiento. Además, promueven una educación basada en valores éticos y democráticos que trascienden el espacio escolar, proyectándose hacia la comunidad.

La escuela primaria, como primer ámbito de socialización institucional, tiene la responsabilidad de enseñar a los niños a convivir, a respetar las diferencias y a actuar de manera justa. Por ello, los acuerdos de convivencia no deben entenderse como un producto final, sino como un proceso permanente de reflexión, diálogo y mejora. En este proceso, la educación se convierte en un acto ético y político que busca formar ciudadanos capaces de construir una sociedad más inclusiva, pacífica y democrática.

El Buen Trato y Convivencia Escolar

El buen trato, o trato respetuoso, se comprende como aquel conjunto de estilos relacionales y de comportamiento que garantizan y fomentan el bienestar y una vida de calidad (Lecannelier et. al., 2019). Este implica el reconocimiento de las propias necesidades y de las de los demás, de modo que se atienden aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales fundamentales para el desarrollo infantil (Aron y Machuca, 2002). El buen trato incide favorablemente en el desarrollo del cerebro, promoviendo una configuración del sistema nervioso con alta plasticidad y receptividad. Por eso, los vínculos afectivos caracterizados por el cuidado, la protección y la estimulación adecuada, repercuten positivamente en el niño, facilitando su disposición para el aprendizaje, su adaptación saludable al entorno y la construcción de vínculos afectivos sustentados en el respeto y la reciprocidad (Ministerio de Educación de Chile 2017). En contraposición, cuando el niño es expuesto a situaciones de estrés generadas por el maltrato, su cerebro presenta un desarrollo irregular en ciertas áreas, influido por la ansiedad y el miedo. En estos casos, la energía psíquica del niño se dirige a la autoprotección en lugar de dedicarse al aprendizaje y crecimiento (Lecannelier 2019).

El Ministerio de Educación de Chile (2019) señala que, para lograr una práctica educativa adecuada y fortalecer el vínculo docente-estudiante, se deben considerar criterios basados en principios que orienten las acciones hacia una formación integral, sustentada en valores que guíen el comportamiento. También se destaca la importancia de que los estudiantes descubran sus capacidades y aprendan a manejar habilidades socioemocionales que serán valiosas a lo largo de su vida. El desarrollo de emociones saludables mediante prácticas sociales constructivas permite valorar la disciplina positiva, la cual concibe al ser humano como un sujeto social que busca conexión, pertenencia y sentido dentro de su entorno, otorgándole así una base de seguridad (Adler, 2017).

La convivencia escolar sana se posiciona como un pilar esencial del proceso educativo. En los últimos años, el desafío de aprender a convivir se ha intensificado en muchas escuelas latinoamericanas, manifestándose en diversas formas de violencia física y psicológica. En este contexto, el Ministerio de Educación del Perú (2018) define la convivencia escolar como una construcción colectiva y cotidiana basada en las relaciones interpersonales entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este proceso, que se desarrolla en el quehacer pedagógico diario, requiere del compromiso de toda la comunidad (directivos, docentes, administrativos, estudiantes y familias). Para consolidarlo, es necesario realizar ajustes desde la planificación curricular y estratégica que permitan fortalecer los espacios de convivencia.

El trato cotidiano, basado en el respeto, la comprensión de los procesos emocionales y la consideración de las necesidades individuales del niño, demanda que los cuidadores y adultos significativos asuman la tarea de buscar y abordar con respeto y empatía las causas de sus conductas, evitando juzgar sus acciones. En este sentido, el Ministerio de Educación de Chile (2019) expresa que las comunidades educativas deben “promover y fortalecer relaciones basadas en un trato respetuoso en todas las instancias y espacios de la vida escolar y su contexto, siendo responsabilidad de todos los actores de la comunidad”.

La escuela, por tanto, debe asumir un rol activo como promotora del buen trato, el cual se fundamenta en valores como la empatía, el respeto, el cuidado, la protección, la educación y la disposición al vínculo. Estos valores deben ser promovidos en las interacciones cotidianas, reconociendo a cada persona como un ser digno y legítimo (Engle, 2007).

Desde esta perspectiva, el rol docente trasciende la mera transmisión de contenidos académicos, ya que el profesor también se configura como una figura significativa, un referente

de apego y un vínculo seguro para el estudiante (Mena et al., 2015). Este modelo de convivencia y socialización debe estar presente día a día en el aula, lo cual exige que el docente esté capacitado para modelar conductas, ayudar a sus alumnos y generar espacios de resolución pacífica y dialogada de los conflictos. De este modo, la labor pedagógica se expande hacia la creación de entornos seguros, afectivos y promotores del buen trato.

El docente, como figura de apego distinta a la familiar puede, mediante vínculos positivos y respetuosos, contribuir a reparar experiencias adversas relacionadas con patrones de apego inseguros (Bowlby, 1989). Las investigaciones demuestran que los vínculos positivos con personas significativas tienen la capacidad de modificar patrones relacionales disfuncionales establecidos en etapas previas, siendo la etapa escolar un período clave en la conformación de relaciones afectivas (Milicic et al., 2013). En este marco, los docentes se convierten en una oportunidad para que los niños experimenten relaciones que les brinden estabilidad, confianza y apoyo en su desarrollo integral y autonomía (Mena et al., 2015).

Cabe aclarar que los problemas de convivencia escolar no se explican únicamente por las conductas del alumnado, sino por múltiples factores. Por ello, los docentes y directivos deben desarrollar competencias para enfrentar conflictos escolares, asumiendo diversas funciones con el fin de encontrar soluciones adecuadas a las problemáticas que se presentan. Esto requiere, entre otras capacidades, de empatía, sentido común y una mirada perspicaz, lo que a su vez posibilita la construcción de estrategias eficaces de prevención y resolución de conflictos.

En consecuencia, puede afirmarse que el buen trato incide directamente en la calidad de la convivencia escolar, siendo fundamental el vínculo entre docentes y estudiantes, ya que su

reciprocidad impacta positivamente en las prácticas pedagógicas, estimulando relaciones de confianza, autonomía y autoestima. Asimismo, la enseñanza sistemática de habilidades sociales y de inteligencia emocional en la escuela influye directamente en el comportamiento de los estudiantes en todos los ámbitos. El aprendizaje de habilidades vinculadas al reconocimiento, expresión y valoración de las emociones puede trabajarse en el aula mediante consignas simples que abran paso a un espacio donde las emociones tengan lugar, como lo es la escuela, escenario de múltiples vínculos e interacciones.

Además, para aprender, se necesita un ambiente propicio, donde todos puedan expresarse y ser escuchados de manera atenta y respetuosa. De esta forma, se promueven aprendizajes colaborativos. Para ello, es esencial construir normas colectivas que rijan la convivencia y, al mismo tiempo, no pasar por alto los conflictos que surjan. Es fundamental prestar atención constante a lo que ocurre, generar espacios reflexivos en el aula para abordar aquellas situaciones conflictivas o de malestar y darles un lugar legítimo para su resolución colectiva a través del diálogo. Estos momentos son propicios para trabajar temas como los intereses contrapuestos, los valores, la violencia física, el rechazo, la discriminación, los prejuicios o el descuido en el trato con los demás, muchos de ellos atravesados por cuestiones de género o sexualidad. Ignorar estos conflictos no los resuelve; al contrario, pueden intensificarse y afectar el clima de aprendizaje. En cambio, abordarlos desde una perspectiva formativa, reconociendo los derechos y responsabilidades de cada niño o niña, y proponiendo normas y soluciones para mejorar la convivencia, permite promover mayor autonomía y fortalecer actitudes orientadas al respeto por los derechos humanos.

El Buen Trato en Argentina. En Argentina, distintas investigaciones han señalado la relevancia del buen trato como componente esencial de la convivencia escolar. En un estudio

realizado en Posadas, provincia de Misiones, con 300 estudiantes de nivel secundario de una escuela pública periférica, se evidenció que los jóvenes consideran al buen trato como una demanda prioritaria dentro de la institución educativa. Esta valoración responde a la necesidad de un reconocimiento personal y a la importancia de establecer vínculos respetuosos que fortalezcan la experiencia escolar cotidiana (Silva, 2018).

Los resultados del estudio muestran que las percepciones de los adolescentes acerca del buen trato están ligadas al respeto, a la empatía y a la reciprocidad en las relaciones interpersonales. De este modo, el buen trato aparece como un componente fundamental de los códigos sociales que organizan la vida escolar y como una condición para garantizar un clima institucional favorable (Silva, 2018).

Aunque la investigación mencionada se centró en la escuela secundaria, sus conclusiones resultan igualmente significativas para la educación primaria. Trabajar valores como la empatía, el respeto, la tolerancia y la honestidad desde edades tempranas constituye un aporte central para prevenir manifestaciones de agresividad y favorecer procesos de socialización positivos. En este sentido, proyectos pedagógicos que promuevan el buen trato desde el inicio de la escolaridad sientan las bases para construir una convivencia más armónica y respetuosa en etapas posteriores del desarrollo académico y social.

Perspectiva del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Según el Ministerio de Desarrollo Social de Argentina (2020): En los espacios institucionales conviven personas con diferentes culturas, orígenes, creencias y recursos, por lo que es necesario adoptar una perspectiva inclusiva que respete las particularidades y diferencias de cada familia. Para lograrlo, las instituciones deben revisar las formas de relacionarse, evitando generalizaciones y

estigmatizaciones, ya que el reconocimiento de la singularidad constituye una manifestación del buen trato. Asimismo, es indispensable que todos los actores sociales asuman corresponsablemente la tarea de acompañar a las infancias y garantizar sus derechos, lo cual requiere intervenciones coordinadas e integrales.

Cada comunidad está atravesada por múltiples factores como las relaciones afectivas, las condiciones laborales, el acceso a la vivienda, las redes de sostén, la presencia de enfermedades o discapacidades y los recursos disponibles para subsistir. Comprender estas variables y sus condicionamientos posibilita un trato más empático, equitativo y humano (MDSN, 2020).

La escucha y observación permanentes forman parte esencial de la tarea de quienes acompañan a las infancias. Ante situaciones de vulneración de derechos, los adultos tienen la obligación de denunciar a las autoridades correspondientes. Asimismo, llevar un registro y seguimiento de conductas inusuales o recurrentes permite realizar un diagnóstico ajustado a cada caso. Muchas señales de alerta se manifiestan en lo disruptivo, es decir, en aquello que rompe la cotidianidad. Compartir estas observaciones dentro del equipo de trabajo, de forma discreta, respetuosa y profesional, asegura el cuidado de la confidencialidad de los niños, niñas y sus familias (MDSN, 2020).

La responsabilidad en las intervenciones requiere analizar cada situación en su contexto familiar, social y cultural, evitando prejuicios y estigmatizaciones. Una comunicación empática con las familias permite distinguir entre situaciones de desigualdad, costumbres o violencia directa, garantizando intervenciones respetuosas y pertinentes (MDSN, 2020).

El abordaje de situaciones de maltrato o vulneración de derechos demanda un trabajo interdisciplinario y en equipo, apoyado en especialistas, recursos externos y decisiones consensuadas dentro de las instituciones. Estos espacios fortalecen las prácticas, brindan contención y promueven la participación de familias y comunidad (MDSN, 2020).

La corresponsabilidad en la prevención y el abordaje de la violencia implica la acción conjunta del Estado, las organizaciones sociales, los equipos institucionales, las familias y la comunidad. Los espacios de cuidado deben favorecer redes de apoyo, vínculos de confianza y comunicación (también no verbal) que faciliten la detección y acompañamiento de las infancias (MDSN, 2020).

Experiencias Provinciales: El Buen Trato en San Juan. Se realizó una jornada institucional en la provincia de San Juan el día lunes, 27 Mayo de 2019, en la cual participaron la comunidad educativa y las familias con el fin de establecer estrategias de promoción de cuidado y respeto de sí mismo y del otro.

El Ministerio de Educación, convencido de que promover el buen trato puede transformar situaciones difíciles al mejorar la comunicación y la convivencia fundamentadas en valores y respeto, llevó adelante distintas acciones y proyectos orientados a fomentar el cuidado y respeto hacia las personas.

En ese marco, la Dirección de Gabinetes Técnicos Interdisciplinarios organizó, el 10 de mayo, una jornada institucional como parte del Plan Provincial de Actualización y Capacitación Docente 2016-2023, en el Módulo III, centrado en Ejes Transversales de Educación para el cuidado integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos. La jornada, titulada "El buen trato como prevención de los tratos violentos", tuvo como objetivo sensibilizar a toda la comunidad

educativa provincial y promover acciones de cuidado tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Se establecieron espacios de reflexión, creación y aplicación de estrategias para fomentar el buen trato, permitiendo que estudiantes de distintos niveles y modalidades de las instituciones educativas de San Juan pudieran hablar, practicar y valorar el respeto y la empatía. Estas acciones contaron con la participación activa y el compromiso de toda la comunidad educativa (Ministerio de Educación de San Juan [MESJ], 2019).

Durante la jornada, que involucró a directivos, docentes, personal no docente, estudiantes y familiares, se observó una significativa participación de las familias en torno a las actividades desarrolladas, abarcando aproximadamente el 70% de las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, de diferentes niveles. Se llevaron a cabo actividades variadas, planificadas por los equipos docentes y directivos, utilizando recursos pedagógicos como juegos, canciones, videos, actividades lúdicas, literarias, foros, dramatizaciones, cuentos y murales, entre otras. Estas propuestas facilitaron espacios de reflexión y diálogo entre adultos y niños (MESJ, 2019).

Esta jornada obtuvo como resultado la ideación de diversas propuestas y estrategias para implementar durante el ciclo lectivo 2019, tanto en el ámbito escolar como fuera de ella, involucrando a todos los integrantes de la comunidad educativa en la promoción y práctica del buen trato (MESJ, 2019).

Materiales y Métodos

Las prácticas profesionales supervisadas se realizaron en una institución educativa, pública, de gestión privada ubicada en la Capital de la Ciudad de San Juan, en nivel primario. Al establecimiento se asistió de manera presencial y diaria hasta cumplir las 150 horas. Durante las mismas, se realizaron diferentes actividades, entre ellas, observaciones áulicas, encuestas a las docentes de tercer grado y al psicólogo institucional; posteriormente un taller conformado por dos encuentros destinado a los alumnos de tercer grado de ambas divisiones y una actividad de tarea extraescolar propuesta con el fin de incluir a los padres en las temáticas trabajadas en el aula.

Todas estas actividades, ayudaron a identificar la necesidad de trabajar con los alumnos la temática del buen trato y también permitieron recabar la información necesaria para la planificación e implementación del taller.

Por otro lado, este trabajo integrador final se enmarca en un enfoque cualitativo-descriptivo, dado que su propósito es comprender y describir en profundidad una experiencia educativa específica, a partir de la observación y análisis de un contexto real.

Asimismo, el carácter descriptivo del estudio implica que el análisis se enfocará en narrar y examinar la experiencia tal como se presenta. Esta estrategia posibilita un acercamiento profundo al caso, respetando la singularidad de los participantes y del contexto, sin pretender establecer relaciones causales ni mediciones estadísticas.

La muestra estuvo conformada por sesenta y un estudiantes de tercer grado A y B de una institución educativa privada y de orientación confesional, ubicada en la ciudad de San Juan.

Primer Contacto con la Institución Educativa

El primer contacto con la institución se llevó a cabo mediante una reunión presencial, en la que participaron el psicólogo y la psicopedagoga que integran el Equipo de Orientación.

Durante el encuentro, se dialogó inicialmente sobre las características generales del grupo de tercer grado. A partir de este intercambio, surgió la necesidad de realizar observaciones áulicas en dicho grado, con el propósito de conocer más de cerca su funcionamiento y planificar intervenciones y actividades acordes.

Asimismo, se conversó sobre la modalidad de trabajo y los pasos a seguir para la implementación de las diferentes acciones. Una vez finalizada la reunión, el tutor de campo realizó un recorrido por la institución mostrando los distintos espacios, así como también presentó a la directora y a la representante legal.

Observación Áulica

Para la realización de la observación áulica, se empleó una guía de observación estructurada no estandarizada, con el fin de conocer las interacciones y conductas de los estudiantes en el contexto escolar, y así observar sus modos de comunicación, niveles de tolerancia y expresión de emociones. Además se tomaron registros, con el propósito de recabar información de manera detallada sobre las situaciones relevantes relacionadas a los aspectos de la guía. También se utilizó audios de voz, con el mismo fin de registrar minuciosamente la información relevante. La observación se realizó en varias sesiones durante el desarrollo de las actividades, se llevó a cabo en un entorno natural, es decir, en el aula, para garantizar la autenticidad de las interacciones.

La recopilación de datos se realizó de manera continua y sistemática, permitiendo observar los patrones conductuales y las interacciones en el grupo.

Encuestas a las Docentes de Tercer Grado

La recolección de información se llevó a cabo mediante un formulario digital elaborado en Google Forms, el cual constaba de ocho preguntas, tanto cerradas como abiertas. Dichas preguntas fueron diseñadas por la practicante, considerando los aspectos que resultaban pertinentes indagar previamente a la implementación de los talleres. La encuesta, cuya resolución demandaba aproximadamente diez minutos, tuvo como propósito recabar la perspectiva de las docentes respecto a la importancia y frecuencia con la que se trabaja el buen trato y valores como la empatía y el respeto dentro del aula, también se intentó recabar información sobre las visiones del rol docente en relación con dichas temáticas y, finalmente, sus opiniones sobre la incorporación de estos aspectos en el ámbito pedagógico.

Asimismo, el cuestionario fue completado por el psicólogo institucional, con el objetivo de obtener una mirada profesional complementaria en torno a la problemática abordada. Este aporte, permitió ampliar la triangulación de la información, y a su vez aumentó la riqueza a los resultados obtenidos.

Taller

Luego de recabar información a través de todas estas fuentes se diseñó e implementó un taller para los alumnos de tercer grado de ambas divisiones, cuyo propósito es que los alumnos reconozcan, valoren y pongan en práctica el buen trato, desarrollando actitudes y acciones que contribuyan activamente a una convivencia escolar respetuosa y armoniosa.

El taller estaba compuesto por dos encuentros; en el primero se trabajó específicamente sobre el buen trato a través de diferentes actividades, y en el segundo se trabajó con las representaciones negativas y positivas de los alumnos, favoreciendo la reflexión y el refuerzo del buen trato.

Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”

Duración: Sesenta minutos.

Materiales: Video, televisor, tarjetas con frases o palabras, cartel, marcador.

Se llevó a cabo un taller, con el propósito de educar y promover la reflexión acerca de los buenos y malos tratos entre los estudiantes. La actividad también busca fortalecer valores sociales como el respeto, la empatía, la tolerancia, el autocontrol, la honestidad y el perdón, con la finalidad de consolidar vínculos personales positivos y fomentar una convivencia escolar basada en el buen trato. En el mismo se proponen diferentes actividades:

La primera actividad consistió en la visualización de un video breve, de aproximadamente cuatro minutos de duración, utilizado como recurso para introducir las temáticas del taller y captar la atención de los estudiantes, para esto se distribuyó a los alumnos en el suelo en un espacio conjunto. El material presentaba, a través de dibujos animados, una situación cotidiana en la que se abordaban conceptos vinculados con la convivencia, el manejo adecuado de los conflictos y valores como el respeto, la amabilidad, la responsabilidad y la resolución asertiva de los desacuerdos.

El propósito de la actividad fue fomentar una reflexión inicial acerca del valor del buen trato y promover el reconocimiento de conductas que contribuyen a una convivencia armoniosa dentro del aula. Asimismo, se buscó generar un espacio de atención conjunta y apertura al diálogo.

Una vez finalizada la proyección, se invitó a los estudiantes a comentar lo observado, guiando la conversación a través de preguntas sobre qué les pareció el video y qué ideas o situaciones lograron recordar. Además, se retomó brevemente el contenido del mismo para reforzar su comprensión y orientar el diálogo hacia las temáticas que serían profundizadas en las siguientes actividades.

Segunda actividad: consistió en una charla introductoria, adaptada al nivel de comprensión de alumnos de tercer grado, centrada en el significado del buen trato y su importancia; para esta actividad, los alumnos permanecieron sentados juntos en el suelo, lo que favoreció una interacción participativa. En este espacio, pudieron expresar sus comentarios de manera espontánea y responder a las preguntas específicas planteadas por la coordinadora del taller. Como por ejemplo, ¿Porque piensan que es importante tratar bien a los demás?.

Tercera actividad: En esta instancia, se conformaron grupos de cinco integrantes divididos aleatoriamente. A cada grupo se le entregaron tres tarjetas: una con una palabra que representa un valor, otra con un ejemplo de una acción de buen trato vinculada a ese valor, y una tercera con un ejemplo de una acción agresiva o de exclusión. Luego de entregar las tarjetas, se les concedió un tiempo para reflexionar en equipo sobre el significado del valor asignado.

Durante la misma, la coordinadora del taller, con ayuda de las docentes y el psicólogo, recorrió el espacio supervisando a cada grupo, asegurándose de que los alumnos entendieron la actividad y en algunos casos aclarando dudas.

Cuarta actividad: La misma consistió en una instancia de puesta en común, en la que cada grupo compartió sus reflexiones acerca del valor que les había sido asignado, expresando con sus propias palabras qué significado le atribuían. El objetivo de esta instancia es favorecer la expresión oral, el intercambio de ideas y la reflexión colectiva sobre los valores asociados al buen trato y las conductas que los representan.

Luego de la exposición grupal, los estudiantes leyeron la conducta de buen trato vinculada con el valor trabajado y, posteriormente, la conducta agresiva correspondiente. A partir de ello, se los invitó a identificar por qué dicha conducta se consideraba inapropiada y, en algunos casos, a proponer alternativas que pudieran transformarla en una acción de buen trato.

Cada grupo recibió tarjetas con valores y conductas diferentes, lo que permitió generar un espacio de diálogo y debate sobre la diversidad de valores, así como sobre las diferencias entre comportamientos positivos y negativos.

Los valores a trabajar fueron: empatía, respeto a la autoridad, honestidad, perdón, tolerancia y autocontrol.

Etapas de cierre: Finalmente, una vez que participaron todos los grupos, se realizó el cierre del encuentro, resaltando la importancia de estos valores y fomentando su presencia constante en la convivencia escolar.

Como eventual reconocimiento, se entregó un cartel con la frase: “Somos una clase de Buen Trato y Respeto,” en el cual los alumnos dejaron su firma, simbolizando su compromiso con estos principios.

Tras la realización del primer taller, se consideró pertinente extender la propuesta pedagógica más allá del ámbito escolar, promoviendo la participación activa de las familias en el proceso formativo de los estudiantes. En este sentido, se diseñó una actividad extraescolar destinada a fortalecer el vínculo entre escuela y hogar, favoreciendo la continuidad del trabajo sobre los valores abordados en el taller y propiciando espacios de diálogo, trabajo en equipo y reflexión compartida.

Inclusión de Padres a Través de Tarea Extraescolar

Materiales: Papel con el comunicado, plasticola y cuaderno de clases.

Luego del primer taller, se envió a los padres un comunicado por escrito, invitándolos a conversar con sus hijos acerca de los contenidos trabajados y a realizar juntos un dibujo que representara alguno de los valores abordados, mencionados en el comunicado. Dicho comunicado fue entregado y adherido en los cuadernos de clase de los estudiantes. Esta actividad se realizó con el objetivo de incluir a los padres en la temática, fomentar el trabajo en equipo y fortalecer los conceptos trabajados, desde el hogar.

Esta actividad se utilizó como punto de partida para el siguiente encuentro del taller.

Segundo Encuentro: “Soy Más que mi Enojo”

Duración: 1 hora y media.

El segundo taller tuvo como propósito fortalecer lo trabajado en el primer encuentro; para esto, se llevó a cabo una actividad introspectiva y dinámica, el propósito fue que los alumnos identifiquen características propias, reflexionen acerca de la forma en que son percibidos por los demás y sobre cómo desean ser, promoviendo la exploración de representaciones personales más amables y positivas de sí mismos.

Materiales: Hojas blancas, lápices o crayones, tarjetas con palabras (amistoso, agresivo, enojón, valiente, impulsivo, amable, tranquilo, gritón, etc.).

Primera actividad: Se realizó una introducción en la que se explicó que este taller consiste en una continuidad de lo trabajado en el anterior y que, en esta ocasión, se abordará el trabajo desde una perspectiva introspectiva al inicio, luego compartir los resultados con el grupo.

Los alumnos se ubicaron en forma de semicírculo, sentados en los bancos, de manera que pudieran interactuar entre ellos, y a su vez estar cómodos para realizar las actividades propuestas.

Posteriormente, se le entregó a cada estudiante una hoja dividida en dos columnas: “Cosas que otros dicen de mí” y “Cosas que yo creo de mí”, con el objetivo de que identifiquen qué características personales le atribuyen los demás y cuáles creen ellos que les pertenecen. También se les proporcionó un conjunto de tarjetas con adjetivos positivos y otros menos favorables. Los participantes debían seleccionar las tarjetas y colocarlas en la columna correspondiente, según si las habían escuchado de adultos o amigos, o si se las atribuían a sí mismos.

Segunda actividad: consistió en el dibujo y la creación de un nuevo personaje. Se les pidió que inventen un personaje que represente quién desean ser: ¿Qué poderes tiene? ¿Cómo resuelve los enojos? ¿Qué acciones realiza para sentirse fuerte sin lastimar a otros? ¿Cómo trata a sus amigos?. Los estudiantes dibujaron el personaje y le dieron un nombre. El objetivo de esta actividad fue invitar a los alumnos a crear un personaje que representara la persona que desean ser, más allá de la imagen que tienen de sí mismos o la que otros puedan tener de ellos.

Tercera actividad: En esta instancia, se propuso a los alumnos compartir con el grupo el personaje creado, explicando sus características, aquello que lo hace especial y los aspectos que lo diferencian de su propio “yo” cuando experimenta enojo. Durante el desarrollo de la actividad, se procuró reforzar las intervenciones mediante expresiones de reconocimiento, comentarios alentadores y mensajes de motivación, favoreciendo así la participación y el fortalecimiento de la autoexpresión.

Etapas de cierre: Para finalizar el taller todos alumnos se reunieron en círculo y cada participante compartió una palabra o algo significativo que se llevó del taller.

Resultados

El capítulo de resultados expone los principales hallazgos derivados de las acciones desarrolladas en la institución educativa seleccionada. Los datos obtenidos a partir de la observación áulica, las encuestas a docentes y al psicólogo institucional, la participación de las familias mediante la tarea extraescolar y el taller implementado con los alumnos de tercer grado permitieron identificar las manifestaciones más significativas de la problemática vinculada a la convivencia escolar y al buen trato entre los estudiantes.

Los resultados revelan tanto las dificultades presentes en las interacciones cotidianas como las transformaciones positivas generadas por la intervención, evidenciadas en las actitudes, percepciones y vínculos entre los distintos actores institucionales. El análisis de la información recopilada muestra cómo se configuran las relaciones interpersonales en el aula, qué concepciones sobre el buen trato sostienen los docentes, alumnos y profesionales, y qué cambios se produjeron en la dinámica grupal tras las actividades propuestas.

Del mismo modo, los hallazgos destacan el proceso de aprendizaje y reflexión alcanzado por los alumnos, la implicancia del rol docente y la relevancia del acompañamiento institucional en la promoción de valores como la empatía, el respeto y la colaboración. En conjunto, estos resultados constituyen una base empírica sólida para la elaboración de conclusiones y propuestas que fortalezcan la convivencia escolar desde una perspectiva integral, preventiva y formativa.

Primer Contacto con la Institución Educativa

El primer acercamiento a la institución se concretó a través de una reunión con el psicólogo y la psicopedagoga que integran el Equipo de Orientación. Durante este encuentro se establecieron acuerdos fundamentales para el desarrollo del trabajo, tales como la realización de observaciones áulicas en el tercer grado, la sugerencia de llevar registros sistemáticos y la posibilidad de concretar entrevistas con algunos padres de los alumnos. Asimismo, se definió la modalidad de intervención, organizada en diferentes etapas: observación inicial, detección de necesidades, ideación y elaboración de la propuesta, y finalmente su implementación. Durante el encuentro, los profesionales de la institución compartieron información relevante acerca de las características generales del grupo de estudiantes de tercer grado, la cual resultó fundamental para orientar las futuras estrategias de intervención. Entre los aspectos mencionados, se destacó que el grupo presentaba ciertas dificultades en la dinámica escolar, tales como desorden, desobediencia, falta de respeto hacia la autoridad y entre los compañeros, así como también la presencia de agresiones verbales e insultos. Se mencionó además, que estas conductas generaban un clima poco favorable para el aprendizaje y obstaculizaban el desarrollo normal de las clases.

Una vez concluida la reunión, el tutor de campo acompañó a la presentación formal de la institución, realizando un recorrido por los distintos espacios y facilitando el contacto con la directora y la representante legal. Durante este proceso, se obtuvo información relevante sobre la organización interna, ya que se mencionaron los horarios del recreo, de la formación para izamiento de bandera, la mención de algunos días festivos, entre otros. La directora manifestó su expectativa de que la practicante pudiera colaborar especialmente con el curso de tercer grado, dado que se trata de un grupo que presenta mayores desafíos, considerando valioso que las observaciones se centraran en dicho curso. Además, se le indicó sobre la ubicación de

cada directivo y los medios de contacto disponibles para cualquier necesidad o consulta, pudiendo comunicarse vía WhatsApp o llamada telefónica en caso de emergencia. Este primer acercamiento permitió no solo establecer un vínculo institucional claro y organizado, sino también generar un ambiente de apertura y cordialidad, reforzado por la satisfacción expresada al recibir nuevamente a una ex alumna. Todo ello resultó clave para enmarcar el proceso de intervención en un contexto de colaboración, confianza y acompañamiento profesional.

Observación Áulica

Durante las observaciones realizadas en los cursos de tercer grado, compuestos por 31 alumnos en tercero “A” y 30 en tercero “B”, se identificaron diversas situaciones que evidenciaban la necesidad de intervenir en la convivencia escolar. Si bien en tercer grado “A” el clima áulico se mantuvo generalmente estable, con una dinámica de trabajo colaborativa, un mayor respeto por las normas de convivencia y hacia los demás, así como una modalidad de trabajo más eficiente, en tercero “B” se registraron con mayor frecuencia comportamientos que afectan negativamente la convivencia. Entre ellos se observaron malos tratos al comunicarse entre pares, agresiones físicas en forma de juego, enojos explosivos, escasa tolerancia ante las diferencias de pensamiento, berrinches frente a la frustración o a la falta de satisfacción inmediata de deseos, así como respuestas groseras hacia la docente. Estas conductas se manifestaron de manera reiterada a lo largo de distintos momentos de la jornada escolar y fueron evidenciadas en la mayoría de los alumnos del grupo, lo que permitió reconocer un patrón de interacción que afecta la armonía del mismo evidenciando la necesidad de creación de estrategias de intervención orientadas a fortalecer los vínculos y la regulación emocional.

El impacto de estas conductas se reflejó en dificultades para sostener el clima de trabajo a través de interrupciones frecuentes de la dinámica de clase como también tensiones entre los propios estudiantes y con la figura docente. Tales manifestaciones sugieren carencias en el desarrollo de habilidades sociales, en la comunicación asertiva y también en la capacidad de resolución pacífica de conflictos.

A partir de estas evidencias, se reafirmó la pertinencia de implementar una intervención orientada a fortalecer el buen trato en el aula. De este modo, los talleres diseñados buscaron responder a las necesidades detectadas, integrando el buen trato con los valores sociales, como recurso para favorecer la construcción de una convivencia positiva.

Encuesta a las Docentes de Tercer Grado

La encuesta aplicada a las docentes permitió recabar información valiosa sobre la convivencia escolar, el rol docente y la incorporación pedagógica de valores y emociones en el aula. En relación con la convivencia entre los alumnos, las respuestas reflejan percepciones diversas: mientras la docente de tercero “B” la calificó como regular, la docente de tercero “A” la describió como buena, cada una de ellas respondiendo con respecto a su grupo de estudiantes. No obstante, ambas coincidieron en señalar la presencia de actitudes de maltrato o desconsideración, ya sea de manera frecuente o esporádica. Este dato sugiere que, incluso en contextos valorados positivamente, persisten comportamientos que afectan la calidad de la interacción entre los estudiantes.

En cuanto a la práctica del buen trato y el respeto, las docentes manifestaron diferencias respecto de la frecuencia con que se observan estas actitudes. La docente de tercero “B” indicó que aparecen pocas veces, mientras que la de tercero “A” sostuvo que se evidencian con

mayor frecuencia. Esta variación revela percepciones distintas que podrían vincularse tanto con la dinámica particular de cada grupo de alumnos como con la mirada pedagógica de cada docente.

Por otra parte, ambas coincidieron en que trabajan con normas de convivencia construidas conjuntamente con los estudiantes, lo que evidencia una intención de fomentar la participación y la corresponsabilidad en la regulación de la vida escolar. Sin embargo, al abordar las dificultades emocionales, la docente de tercero “B” señaló que los niños presentan con frecuencia problemas para controlar impulsos o gestionar el enojo, mientras que la docente de tercero “A” consideró que ello ocurre sólo en algunas ocasiones. De modo similar, las respuestas sobre la implementación de actividades vinculadas al manejo de emociones resultaron dispares: la docente de tercero “A” mencionó que se realizan a veces, en tanto que la de tercero “B” afirmó que se aplican muy a menudo. Estas diferencias indican que, si bien existe conciencia sobre la relevancia de trabajar la dimensión socioemocional, la intensidad y la sistematicidad de las prácticas pedagógicas varían entre ambas aulas.

Finalmente, ambas docentes coincidieron en que promover el buen trato, el respeto y la educación emocional en el aula constituye una tarea esencial. La docente de tercero “B” subrayó su importancia para regular la convivencia y garantizar un entorno favorable al aprendizaje, mientras que la docente de tercero “A” destacó la necesidad de abordarlo de forma constante, por considerarlo un componente fundamental del desarrollo integral de los niños.

En síntesis, los resultados muestran que, aunque existen diferencias en la percepción de la frecuencia con que se presentan determinadas situaciones y en el grado de implementación de

actividades emocionales, las docentes coinciden en la importancia de integrar estas temáticas en el ámbito escolar. Asimismo, se reafirma la centralidad del rol docente como agente clave en la transmisión de valores y en la construcción de una convivencia basada en el respeto y el buen trato.

Luego, la encuesta completada por el psicólogo de la institución permitió relevar su perspectiva sobre la convivencia escolar, el rol docente y la importancia de incluir los valores y las emociones en el trabajo pedagógico. En relación con la convivencia entre los alumnos de tercer grado, el profesional la describió como regular, lo cual evidencia la existencia de aspectos a fortalecer en las interacciones cotidianas del grupo. En coherencia con esta apreciación, señaló que observa actitudes de maltrato o desconsideración muy a menudo, lo que marca una alerta respecto de la necesidad de abordar de manera sistemática las dinámicas de vínculo entre los estudiantes.

Sobre la práctica del buen trato y el respeto, el psicólogo indicó que estas actitudes se evidencian a veces, lo que refleja la percepción de que, si bien están presentes, no logran sostenerse de manera continua. No obstante, destacó que sí se trabaja con normas de convivencia construidas en conjunto con los alumnos, lo que muestra la existencia de instancias participativas orientadas a favorecer la regulación del comportamiento escolar.

En cuanto a las dificultades emocionales, consideró que los niños presentan problemas para controlar impulsos o gestionar el enojo muy a menudo, lo que reafirma la necesidad de implementar intervenciones específicas en este campo. Al respecto, expresó que las actividades relacionadas con el manejo de emociones se llevan a cabo a menudo, lo que indica

la existencia de las mismas, aunque aún es posible incorporarlas con mayor frecuencia en el plan curricular.

Respecto del rol docente en la formación de valores, el psicólogo señaló que éste es primordial, definiendo a la figura del maestro como una referencia central para los alumnos en términos de identificación y construcción de conductas. Finalmente, al ser consultado sobre la importancia de trabajar en el aula el buen trato, el respeto y las emociones, el profesional sostuvo que es fundamental, ya que la educación debe ser integral y no es posible aprender si no se atienden todas las dimensiones del ser humano.

En síntesis, los resultados muestran que la mirada del psicólogo coincide en gran medida con la de las docentes, al destacar el rol esencial del docente y la necesidad de abordar de manera constante los valores y las emociones en el aula. Sin embargo, su perspectiva refuerza la advertencia sobre la frecuencia de situaciones de malos tratos y de dificultades emocionales, lo que sugiere la urgencia de consolidar estrategias orientadas a mejorar la convivencia y favorecer el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Taller

La implementación de los talleres permitió observar una participación activa por parte de los estudiantes, quienes se mostraron motivados y comprometidos en las actividades propuestas. Observándose la identificación por parte de los estudiantes de conductas vinculadas al buen trato, la empatía, el respeto, la tolerancia, y la reflexión acerca de su importancia en la convivencia escolar. También se pudo notar un discernimiento de estas últimas con las conductas agresivas.

Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”

En el primer encuentro, los alumnos lograron reflexionar sobre la importancia de valores como el respeto, la empatía, el autocontrol, la tolerancia, el perdón y la honestidad, diferenciando con claridad las conductas de buen trato respecto de aquellas vinculadas al maltrato o la exclusión. A través del trabajo en grupos, los niños expresaron, con sus propias palabras, el significado de los valores asignados y reconocieron ejemplos concretos de cómo aplicarlos en la vida cotidiana. En relación con las respuestas obtenidas, a empatía le atribuyeron “ser bueno con el otro y no hacer lo que no te gustaría que te hagan”; al respeto por la autoridad, “escuchar a la seño y hacer caso cuando nuestros papás nos retan”; a la honestidad, “decir la verdad”; al perdón, “admitir que estuvimos mal y pedir perdón”; en tolerancia, aunque les resultó más difícil, con ejemplos pudieron expresar “aceptar al otro tal cual es, aunque no nos guste”; y en autocontrol mencionaron “controlarnos cuando estamos muy enojados” o “no pegar, ir a decirle a la seño”. Al analizar las conductas agresivas, pudieron reconocer el componente negativo en todas ellas y proponer alternativas más adecuadas, como transformar “empujé a un compañero para pasar primero” en “le pido permiso”, o “le pegué porque él me pegó primero” en “le digo a la seño que me pegaron”. También identificaron que “burlarse de alguien por su apariencia” e “ignorar a la seño” son conductas incorrectas, destacando la importancia de “escuchar cuando habla” y de “reconocer lo que hago mal” antes de señalar a otros. La mayoría de los alumnos participaron con entusiasmo y motivación, relacionando los ejemplos con situaciones reales de la clase, lo que permitió evidenciar un claro reconocimiento y discernimiento entre las conductas de buen trato y las agresivas. El cierre simbólico, con la firma en el cartel de “Somos una clase de Buen Trato y

Respeto”, reforzó el sentido de pertenencia y el compromiso grupal hacia la construcción de una convivencia basada en valores.

Inclusión de Padres a Través de Tarea Extraescolar

Con el fin de extender la experiencia de los talleres al ámbito familiar y propiciar la participación de los padres en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se implementó una actividad extraescolar entre el primer y el segundo encuentro. A través de un mensaje enviado a las familias, se comunicó a los padres el trabajo realizado en clase y se los invitó a conversar con sus hijos acerca de los valores abordados —buen trato, empatía, respeto a la autoridad, autocontrol, tolerancia, honestidad y perdón—, proponiéndoles como actividad conjunta la elaboración de un dibujo que representara alguno de estos valores.

Antes de iniciar con el segundo taller, se indagó con los estudiantes acerca de la realización de la tarea. La mayoría manifestó no haberla realizado, expresando que no le habían mostrado el cuaderno a sus papás o que se habían olvidado de hacerlo. Sólo unos pocos alumnos concretaron la consigna en familia; entre ellos, se destacó un dibujo elaborado de manera conjunta entre padre e hijo, que representaba la empatía a través de la imagen de un niño lastimado y otro acercándose para preguntarle qué le había pasado. Otra alumna dibujó a dos amigas dialogando, donde una de ellas le pedía perdón a la otra, reflejando el valor del perdón trabajado en clase.

En estos casos, se observó que los alumnos llegaron motivados y con una comprensión reforzada desde el acompañamiento familiar sobre los conceptos abordados. Los dibujos producidos constituyeron un recurso valioso para iniciar el segundo encuentro, favoreciendo el diálogo y la reflexión colectiva a partir de la experiencia compartida.

En conclusión, la inclusión de las familias a través de la tarea extraescolar resultó favorable en aquellos casos en que se concretó, ya que fortaleció la conexión entre los aprendizajes escolares y el ámbito familiar. Sin embargo, la baja participación general evidencia la necesidad de diseñar estrategias más sostenidas y accesibles que promuevan un mayor involucramiento de las familias en la educación emocional y en la promoción del buen trato y los valores en los niños.

Segundo Encuentro: “Soy Mas que mi Enojo”

En el segundo encuentro, se observó un clima de introspección y creatividad. Los estudiantes lograron identificar emociones propias y creencias ajenas, distinguiendo cómo se perciben ellos mismos y cómo los ven los demás. En esta actividad, muchos incluyeron palabras como “agresivo”, “inquieto”, “enojón” o “perdedor” tanto en la columna de *cosas que otros creen de mí* como en la de *cosas que yo creo de mí*, lo que evidencia que varios alumnos reconocen sentirse de esa manera o escuchan con frecuencia esos calificativos por parte de sus seres queridos. Resultó significativo observar que muchos de los mismos que se definieron como “agresivo” o “enojón”, también se atribuyeron características positivas como “buena persona”, “cariñoso”, “inteligente” o “divertido”, mostrando la coexistencia de ambos polos en la percepción de sí mismos. La actividad de creación de personajes posibilitó que los alumnos proyectaran un “yo ideal” más fuerte y positivo; en la instancia de dibujo, la mayoría se representó a sí mismo de grandes, incluyendo las profesiones de sus sueños, metas personales y rasgos que desearían alcanzar, tales como ser más tranquilos, pacientes o solidarios. Durante la socialización de los personajes, los estudiantes expresaron con entusiasmo sus ideas, y el grupo escuchó con interés y respeto las producciones de sus compañeros.

Entre los dibujos presentados, se observó uno que representaba a una bailarina clásica. La alumna explicó que su aspiración a futuro es convertirse en una bailarina profesional y, además, ser una buena persona. Otros dibujos hacían referencia a superhéroes, en los cuales los niños destacaron virtudes como el poder de la paciencia y la disposición para ayudar a los demás. Finalmente, se identificó un dibujo que retrataba a una maestra con sus hijos y una familia feliz, caracterizada por su bondad, serenidad y ausencia de conflictos.

El cierre en círculo permitió que cada niño compartiera una palabra significativa que resumía su experiencia, destacándose términos como “tranquilo”, “valiente”, “nuevo yo”, “ser buena persona” “empatía” lo cual evidenció apropiación de los contenidos y resignificación de las temáticas trabajadas.

En conjunto, ambos talleres contribuyeron a promover la reflexión sobre el buen trato, favoreciendo no solo la toma de conciencia individual, sino también el fortalecimiento de la convivencia escolar. Se evidenció que los estudiantes lograron identificar actitudes de buen trato, reconocer las consecuencias negativas de las conductas agresivas y proponer alternativas más constructivas. Asimismo, las actividades creativas y participativas generaron un espacio de confianza, diálogo y cooperación.

Discusión

Conclusiones Generales

El presente Trabajo Integrador Final permitió constatar la relevancia de abordar el buen trato como eje central de la convivencia escolar, entendida no sólo como la ausencia de conflictos, sino como un proceso formativo que promueve la empatía, el respeto y la cooperación dentro del ámbito educativo. La intervención implementada —compuesta por la observación áulica, las encuestas a docentes y psicólogo institucional, y el desarrollo de talleres con alumnos de tercer grado— demostró que el fortalecimiento del buen trato constituye una herramienta esencial para mejorar los vínculos interpersonales y el clima del aula, favoreciendo el bienestar emocional y el aprendizaje significativo.

Desde la fundamentación teórica, este trabajo integró los aportes de Erikson (1963) sobre el desarrollo psicosocial, destacando la etapa de Laboriosidad versus Inferioridad, donde el niño busca afirmarse mediante la competencia y el reconocimiento. En este marco, la escuela cumple un rol determinante en la consolidación de la autoestima y el sentido de logro, ya que un entorno caracterizado por el respeto y la contención emocional favorece el desarrollo de sentimientos de confianza y capacidad personal. Asimismo, la teoría de las operaciones concretas de Piaget (2014) permitió comprender cómo, entre los 7 y 8 años, los niños comienzan a razonar de manera lógica y a comprender normas sociales, lo que hace de la escuela un espacio privilegiado para enseñar habilidades emocionales y sociales.

De igual modo, las contribuciones de Goleman (2022) y Mayer et. al. (2016) acerca de la inteligencia emocional sustentan la idea de que el aprendizaje socioemocional es indispensable para la formación integral. En el contexto escolar, la capacidad de reconocer y regular

emociones, de desarrollar empatía y de sostener relaciones saludables se traduce en una convivencia más armónica y en un mejor desempeño académico. La articulación entre inteligencia emocional y habilidades sociales, planteada por autores como Del Prette y Del Prette (2017) y Caballo (2007), se refleja en la experiencia de aula observada, donde los conflictos cotidianos revelaron la necesidad de trabajar activamente en la regulación emocional y en la comunicación asertiva.

En cuanto a los objetivos propuestos en el presente trabajo integrador final, se logró analizar la relevancia del buen trato en la construcción de una convivencia escolar saludable. A través del desarrollo del estudio, fue posible identificar diversas manifestaciones y dinámicas de interacción entre los alumnos que inciden en la calidad del clima áulico, así como comprender el papel del docente como figura promotora del buen trato y mediadora en la resolución de conflictos escolares. Asimismo, se analizaron las relaciones entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales y la convivencia durante la niñez media, evidenciando su influencia en el desarrollo de vínculos respetuosos y empáticos. Finalmente, la implementación de estrategias psicoeducativas permitió fortalecer los valores sociales y promover prácticas de buen trato dentro del ámbito escolar, contribuyendo de manera significativa a la consolidación de una convivencia positiva y respetuosa.

El análisis de los resultados obtenidos a partir de las encuestas realizadas a las docentes de tercero “A” y tercero “B” y al psicólogo institucional permite identificar tanto coincidencias como divergencias significativas en torno a la convivencia escolar y el trabajo pedagógico de las emociones y los valores. En primer lugar, se evidencia una diferencia clara en la percepción de la dinámica grupal: mientras la docente de tercero “A” valora positivamente la convivencia y considera que las conductas de buen trato y respeto se presentan con frecuencia, la docente

de tercero “B” manifiesta una visión más crítica, calificando la convivencia como regular y señalando la aparición menos habitual de actitudes respetuosas. Esta disparidad puede vincularse con las particularidades de cada grupo, las estrategias pedagógicas empleadas y la sensibilidad de cada docente frente a las manifestaciones emocionales y conductuales de sus alumnos.

Asimismo, se observa una contradicción interesante en relación con las prácticas de educación emocional: la docente de tercero “B” afirma implementarlas con mayor frecuencia, pese a describir un clima de aula más conflictivo, lo que podría interpretarse como un intento activo de compensar dichas dificultades mediante el trabajo socioemocional. En cambio, la docente de tercero “A”, a pesar de percibir un ambiente más armonioso, reconoce realizar este tipo de actividades sólo ocasionalmente, lo que sugiere un abordaje menos sistemático.

Por su parte, la mirada del psicólogo coincide parcialmente con ambas docentes, aunque se aproxima más a la percepción de tercero “B” al describir la convivencia como regular y al señalar la presencia frecuente de actitudes de maltrato y dificultades emocionales. Su aporte resulta clave, ya que refuerza la necesidad de fortalecer las estrategias institucionales orientadas al manejo de las emociones y al desarrollo de la empatía, subrayando la importancia del docente como figura de referencia en la formación de valores y en la construcción de vínculos saludables.

En conjunto, los resultados permiten concluir que, aunque existe consenso sobre la relevancia del buen trato y la educación emocional como pilares del aprendizaje y la convivencia, las diferencias en las percepciones y en las prácticas de las docentes evidencian la necesidad de promover una mayor articulación institucional. Resulta fundamental avanzar

hacia propuestas pedagógicas integrales y sostenidas que favorezcan la coherencia entre las miradas docentes y el acompañamiento profesional, consolidando así una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la contención emocional.

En cuanto a las actividades realizadas, los talleres “La Isla del Buen Trato” y “Soy más que mi enojo”, fueron instancias de aprendizaje vivencial donde los alumnos pudieron reflexionar sobre sus propias conductas, reconocer emociones y proyectar modos más respetuosos de vincularse. Las dinámicas grupales promovieron la colaboración, el reconocimiento mutuo y la expresión emocional en un clima de confianza. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes lograron identificar actitudes de buen trato, diferenciar comportamientos inadecuados y proponer alternativas más constructivas, evidenciando avances en la comprensión de valores como la empatía, la tolerancia y el autocontrol.

La inclusión de las familias, aunque limitada en la participación, reveló el potencial de la alianza escuela-hogar en la consolidación del aprendizaje emocional. Aquellos casos en los que los padres se involucraron reflejaron un refuerzo positivo del trabajo realizado en el aula, confirmando que el acompañamiento familiar resulta un factor clave para sostener los valores promovidos por la institución educativa.

En coherencia con la Propuesta Educativa Salesiana, que sostiene la integración de razón, religión y amor como pilares del sistema preventivo, esta experiencia reafirmó que el buen trato se construye colectivamente, a través del diálogo, la empatía y el compromiso compartido. La convivencia escolar, desde esta mirada, implica formar sujetos capaces de vivir la solidaridad, la cooperación y el respeto como prácticas cotidianas y no meramente como conceptos abstractos.

En síntesis, los resultados del TIF evidencian que la promoción del buen trato tiene efectos concretos sobre la calidad del clima escolar y el desarrollo integral del niño. Las acciones implementadas contribuyeron a identificar las conductas agresivas y las de buen trato, fortalecer la comunicación entre pares y consolidar una mayor cohesión grupal. Este proceso reafirma que el trabajo sobre las habilidades emocionales y sociales no es complementario, sino constitutivo de la educación de calidad.

Por último, se destaca el rol docente como modelo y mediador fundamental. El educador, desde la empatía y la contención, tiene la posibilidad de ser un referente afectivo capaz de generar espacios seguros y de acompañar procesos de cambio conductual y emocional en los niños. La presencia del psicólogo educacional, en articulación con el equipo docente y las familias, amplía esta tarea, garantizando una mirada integral sobre el bienestar escolar.

En conclusión, este trabajo demuestra que la educación emocional y el buen trato son pilares esenciales en la construcción de una convivencia escolar saludable y sostenible. Promover el respeto, la empatía, la escucha y la cooperación desde edades tempranas permite no solo prevenir la violencia, sino también formar ciudadanos más conscientes, solidarios y comprometidos con la vida en comunidad. Así, la escuela se consolida como un espacio privilegiado para el aprendizaje académico y humano, donde cada niño encuentra la posibilidad de ser reconocido, valorado y acompañado en su desarrollo integral.

Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Las Prácticas Profesionales Supervisadas constituyen una instancia fundamental en la formación del psicólogo, ya que representan el puente entre la teoría y la práctica, entre los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y la aplicación concreta de los mismos en

contextos reales. En este sentido, la experiencia desarrollada en el marco del presente Trabajo Integrador Final permitió vivenciar de manera directa la complejidad del ámbito educativo y comprender en profundidad el rol que el psicólogo desempeña.

El contacto cotidiano con la institución, los docentes y los alumnos favoreció la adquisición de una mirada integral del contexto escolar, posibilitando identificar no solo las problemáticas visibles, sino también aquellas dinámicas relacionales más sutiles que inciden en la convivencia y el bienestar emocional de los niños. Esta experiencia fue altamente enriquecedora, ya que permitió poner en práctica las herramientas teóricas aprendidas en asignaturas del área de Psicología Educativa, tales como la observación sistemática, la escucha activa, la planificación de intervenciones y la evaluación de resultados.

A lo largo de las prácticas, se consolidaron aprendizajes significativos en torno a la importancia de la empatía, la comunicación asertiva y la contención emocional como pilares de la labor psicológica dentro del ámbito escolar. Asimismo, se comprendió la relevancia de promover el buen trato y la educación emocional no sólo como estrategias preventivas, sino también como condiciones necesarias para la construcción de vínculos saludables y un clima de aula favorable para el aprendizaje.

En relación con el rol del psicólogo educativo, esta experiencia permitió advertir que su tarea excede ampliamente la intervención específica frente a conflictos o dificultades individuales. Por el contrario, el psicólogo se constituye en un agente activo dentro de la comunidad educativa, con funciones orientadas a la promoción, prevención, acompañamiento y orientación tanto a docentes como a estudiantes y familias. Desde este rol, se visualiza la

posibilidad de incidir en la mejora del clima institucional, en la implementación de estrategias de convivencia positiva y en la consolidación de un enfoque integral del desarrollo infantil.

Desde una perspectiva personal y profesional, las prácticas significaron un espacio de crecimiento y autoconocimiento. La planificación e implementación del proyecto de intervención implican desafíos importantes en términos de organización, gestión del tiempo y coordinación de actividades. Estos desafíos, lejos de representar un obstáculo, se convirtieron en oportunidades para fortalecer la capacidad de planificación, adaptación y resolución de imprevistos. El desarrollo de los talleres exigió un trabajo sostenido en la gestión de grupos, la creación de un ambiente positivo y la búsqueda de estrategias para fomentar la participación activa de los alumnos.

Uno de los aprendizajes más valiosos fue reconocer que la capacidad de ajuste y flexibilidad resulta esencial en el quehacer profesional. En más de una ocasión, fue necesario reformular actividades, modificar consignas o replantear intervenciones para responder de manera adecuada a las necesidades y particularidades del grupo. Este proceso fortaleció competencias como la observación clínica y la capacidad de análisis situacional, que son fundamentales en la práctica psicológica.

En cuanto a las fortalezas y desafíos personales, se puede destacar el desarrollo de habilidades de comunicación, liderazgo y creatividad en la elaboración de recursos pedagógicos, así como la capacidad para generar un clima de confianza y respeto durante los talleres. No obstante, uno de los aspectos que inicialmente representó una debilidad fue el manejo del grupo, especialmente en el primer encuentro. Sin embargo, esta dificultad se

considera que se transformó en fortaleza ya que se logró mejorar la gestión del grupo, promoviendo la participación, el orden y la cooperación.

En términos más amplios, las prácticas permitieron reafirmar la vocación por la psicología educacional y fortalecer intereses personales vinculados al trabajo con niños y contextos escolares. La experiencia posibilitó comprender que la intervención psicológica en el ámbito educativo no solo apunta a resolver conflictos, sino también a construir espacios de encuentro, de diálogo y de crecimiento emocional.

En conclusión, las Prácticas Profesionales Supervisadas representaron un hito fundamental en la etapa final de la formación académica, ya que permitieron integrar el saber teórico con la experiencia práctica, reafirmar la identidad profesional y consolidar competencias esenciales para el ejercicio ético y responsable de la psicología. A través de esta experiencia, se comprendió la importancia del compromiso, la sensibilidad y la creatividad en la labor del psicólogo, así como la necesidad de seguir aprendiendo y perfeccionándose continuamente. En suma, este recorrido formativo no solo brindó herramientas técnicas y conceptuales, sino que también promovió un profundo crecimiento personal, fortaleciendo la convicción de que la psicología, en su dimensión educativa, tiene el poder de transformar positivamente la vida de las personas y los entornos en los que se desarrolla.

Propuestas

Se propone a la Universidad Católica de Cuyo que como institución universitaria continúe fortaleciendo los espacios de articulación entre teoría y práctica, especialmente en el marco de las Prácticas Profesionales Supervisadas. Sería valioso generar instancias periódicas de capacitación y actualización para los estudiantes en torno a temáticas como el buen trato, la

convivencia escolar y la educación emocional, de manera que los futuros profesionales cuenten con recursos actualizados para intervenir en contextos educativos. Asimismo, se recomienda seguir promoviendo convenios institucionales con escuelas de gestión pública y privada de la provincia, lo que facilita la implementación de proyectos de intervención más sostenidos en el tiempo y permite realizar investigaciones que enriquecen tanto a la formación académica como el aporte social de la universidad.

Al área de Prácticas se propone orientar el trabajo hacia intervenciones que permitan a los y las estudiantes en formación aplicar marcos teóricos en contextos reales. Para ello, se sugiere que las prácticas incluyan el desarrollo de proyectos concretos dentro de las instituciones educativas, destinados a favorecer la convivencia, el buen trato y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Estas acciones pueden tomar la forma de observaciones guiadas, talleres breves o dispositivos de intervención acordados con los equipos escolares. De este modo, el área de Prácticas adquiere un rol activo en la implementación de estrategias que impacten de manera directa en la vida institucional, contribuyendo a generar entornos escolares más saludables y con mejores condiciones para el aprendizaje.

Se propone a la institución educativa la implementación de acciones que fortalezcan la formación integral de los estudiantes y el trabajo colaborativo entre las personas que forman parte de la comunidad educativa. Se sugiere la implementación de espacios de reflexión y capacitación docente orientados a temáticas vinculadas con la convivencia escolar, la educación emocional y el buen trato. Estos encuentros podrían desarrollarse en forma de talleres o jornadas periódicas, con el fin de ofrecer herramientas prácticas que favorezcan un clima de respeto, empatía y cooperación dentro del aula. Asimismo, se propone promover la articulación interdisciplinaria entre las áreas pedagógica, psicológica y de gestión institucional.

Esta integración permitiría abordar de manera más completa las problemáticas cotidianas del ámbito escolar, impulsando intervenciones preventivas y sostenidas que contribuyan al bienestar emocional de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, se considera pertinente involucrar a las familias en proyectos de convivencia y educación emocional, generando actividades participativas que fortalezcan los vínculos entre escuela y hogar. Este trabajo conjunto resulta fundamental para consolidar valores y actitudes que favorezcan el desarrollo social y afectivo de los alumnos.

Finalmente, se propone continuar brindando espacios de práctica profesional para estudiantes universitarios, alentando la colaboración con instituciones formadoras y el desarrollo de proyectos conjuntos. Estas experiencias no solo enriquecen la formación de los futuros profesionales, sino que también aportan nuevas miradas y estrategias a la institución educativa, fortaleciendo su compromiso con una educación inclusiva, respetuosa y emocionalmente saludable.

Para concluir, a los futuros practicantes del área, a partir de la experiencia relatada, se recomienda a quienes realicen sus prácticas profesionales en instituciones educativas que integren una mirada atenta y reflexiva sobre la convivencia escolar, prestando especial atención a las dinámicas de interacción y a las manifestaciones de buenos y malos tratos. Se sugiere planificar intervenciones que sean participativas, creativas y contextualizadas, con actividades que involucren tanto a los estudiantes como a sus familias y docentes. Del mismo modo, es importante sostener una actitud de apertura, empatía y flexibilidad, reconociendo las particularidades de cada institución y grupo. Finalmente, se alienta a los practicantes a

documentar sus experiencias y reflexiones, de manera que estos insumos contribuyan al fortalecimiento del área y al diseño de futuras propuestas académicas y profesionales

Referencias

Cáceres Ochoa, A. J., y Ordoñez Urgiles, D. E. (2024). *Influencia de la inteligencia emocional en las habilidades sociales dentro del contexto escolar general básico en niños de 6 a 12 años: Revisión sistemática*[Trabajo de graduación previo a la obtención del título de licenciado en Ciencias de la Educación, mención Psicología Terapéutica, Universidad del Azuay, Cuenca Ecuador]. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15178>.

Calderon Salazar, L. J. (2022). Programa de habilidades sociales como alternativa para una sana convivencia escolar en una institución educativa en la provincia de Castrovirreyna [Trabajo academico para optar el Título de Segunda Especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú] <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/01004721-f28e-4af9-b056-712af8e48be3>

Erikson, E. H. (1963). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Hormé

Hernandez Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6.º ed.). McGraw-Hill.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación (2020). Herramientas para abordar violencias. Hacia la promoción de buenos tratos en las infancias. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Gobierno de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/09/2023-spi-buenos-tratos-herramientas-para-abordar-violencias.pdf>.

Ministerio de Educación de San Juan. (2019, 27 de mayo). El buen trato, eje de trabajo en la convivencia escolar. Gobierno de San Juan <https://sisanjuan.gob.ar/educacion/2019-05-27/14776-el-buen-trato-eje-de-trabajo-en-la-convivencia-escolar-del-2019>.

Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2018). *Educación Sexual Integral para la educación primaria*: Contenido y propuestas para el aula (Serie de cuadernos de ESI). Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Molina Isaza, L. E. y Nova Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 18(1), 15-32.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8897809>

SAS Escolar. (2009). La gestión y la convivencia escolar según la propuesta educativa salesiana. Conferencia de Inspectores e Inspectoras de Argentina, Salesianos de Don Bosco e Hijas de María Auxiliadora.

Silva, V. S. (2018). La demanda por un buen trato en la escuela secundaria. *Educação & Realidade*, 43(2), 457-470. <https://doi.org/10.1590/2175-623662538>.

Sposetti, C. S. (2021). *Acuerdos de convivencia escolar: Una construcción colectiva de la normativa institucional* [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. <https://repositorio.21.edu.ar/server/api/core/bitstreams/a99a4589-edfe-433f-9288-14934789af4c/content>

Rivera Villalón, G. (2023). Representación de los docentes sobre buen trato, sus estrategias, y sus incidencias en la convivencia escolar. *Revista de Orientación Educativa*, 37(72), 44-45.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9368328>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6th ed). SAGE Publications.

Apéndice

Apéndice uno. Encuesta a Docentes y Psicólogo Institucional

Con el propósito de recabar información cualitativa que permitiera conocer las percepciones del personal educativo se elaboró un formulario digital en Google Forms con preguntas abiertas y cerradas.

Enlace al formulario:

[Encuesta a docentes y psicólogo institucional](#)

Cuestionario aplicado

1. ¿Cómo considera la convivencia entre los alumnos de tercer grado?

(Muy buena – Buena – Regular – Mala)

2. ¿Con qué frecuencia observa actitudes de maltrato o desconsideración entre los alumnos?

(Muy a menudo – A menudo – A veces – Casi nunca)

3. ¿Con qué frecuencia observa actitudes de buen trato y respeto entre los alumnos?

(Muy a menudo – A menudo – A veces – Casi nunca)

4. ¿Se trabaja en el aula con normas de convivencia construidas junto a los alumnos?

(Sí / No)

5. ¿Con qué frecuencia considera que los alumnos presentan dificultades para controlar impulsos o gestionar el enojo?

(Muy a menudo – A menudo – A veces – Casi nunca)

6. ¿Con qué frecuencia se realizan actividades relacionadas con el manejo de emociones en el aula?

(Muy a menudo – A menudo – A veces – Casi nunca)

7. ¿Considera que el rol docente influye en la formación de valores y en la promoción del buen trato?

(Sí / No)

Si su respuesta es afirmativa, explique de qué manera.

8. En su opinión, ¿qué importancia tiene trabajar en el aula el buen trato, el respeto y las emociones?

(Respuesta abierta)

Apéndice dos. Recurso Audiovisual Utilizado en el Primer Taller

Recurso audiovisual utilizado en el primer taller:

[CONVIVENCIA para niños 😊 Respeto, amabilidad, resolución de conflictos y responsabilidad](#)



Apéndice tres. Actividades Realizadas en los Talleres

Primer Encuentro: “La Isla del Buen Trato”

1. Tarjetas que contenían valores:

- Empatía
- Respeto
- Honestidad
- Perdón
- Tolerancia
- Autocontrol

2. Tarjetas que contenía conductas de buen trato:

- “Me doy cuenta de que un compañero está triste, y me acerco a preguntarle: ¿Qué pasa? ¿Querés hablar?”
- “Hago silencio cuando la seño explica y pido a mis compañeros que hagan lo mismo.”
- “Digo la verdad y asumo la responsabilidad cuando cometo un error.”
- “Pido perdón si lastimé a un compañero.”
- “Acepto que el otro puede pensar diferente.”
- “Si me enoja mucho, busco ayuda de un adulto antes de reaccionar.”

3. Ejemplos de conductas agresivas:

- “Empujé a un compañero para pasar primero.”
- “Me burlé de un compañero por su aspecto.”
- “Ignoro a la seño cuando me llama la atención.”
- “Le pegué a alguien porque él me pegó primero.”
- “Le dije hice zancadilla a un compañero para que todos se rían”.
- “Siempre que me llaman la atención, le digo al adulto todo lo que me hicieron, pero no reconozco lo que yo le hice a mi compañero o docente”.

4. También se les entregó un cartel con la frase “Somos una clase de Buen Trato y Respeto”.

Segundo Encuentro: “Soy más que mi enojo”

1. Actividad 1 – “Cosas que otros dicen de mí / Cosas que yo creo de mí”:

A cada estudiante se le entregó una hoja A4 dividida en dos columnas y una batería de tarjetas con adjetivos que contenían las palabras:

- Enojon
- Amistoso
- Buena Persona
- Tranquilo
- Agresivo

- Inquieto
- Perdedor
- Cariñoso
- Inteligente
- Divertido

2. Actividad 2 – “Mi personaje ideal”:

Se les entregó a los alumnos una hoja A4 para que pudieran dibujar.

Apéndice cuatro. Comunicado Enviado a las Familias (Tarea Extraescolar)

Comunicado enviado a las familias luego del primer encuentro:

“¡Hola Papás!

Les queríamos contar que hoy jueves 26 de junio trabajamos con los alumnos de tercero en un taller sobre la importancia del buen trato, recalcando el papel fundamental de valores como la empatía, el respeto a la autoridad, el autocontrol, la tolerancia, la honestidad y el perdón.

Les proponemos que desde casa sigan abordando la temática; la idea es que puedan conversar lo que trabajamos ese día y que juntos elaboren un dibujo que represente alguno de estos valores, el que ustedes quieran y de la forma que más les guste; y a partir de esta tarea es que daremos comienzo al próximo taller el lunes siguiente.

¡Muchas gracias y saludos!”

Esta propuesta buscó reforzar el aprendizaje desde el ámbito familiar, promover la reflexión conjunta y favorecer la continuidad del trabajo sobre valores en el hogar. Los dibujos realizados por los alumnos fueron utilizados como punto de partida del segundo encuentro del taller.