



UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**“Desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos en
estudiantes de sexto grado”**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

MALDONADO MALLEA, Carla Mariana

San Juan, 2025



UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUYO

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

**“Desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos en
estudiantes de sexto grado”**

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

MALDONADO MALLEA, Carla Mariana

Dir. Área: Esp. Salinas Rosana

Tutora Académico: Lic. Dell’Aquila Melina

San Juan, 2025

Índice

Introducción	5
Acerca de la Institución	7
Consideraciones Teóricas	7
Psicología Educativa	8
El quehacer del Psicólogo Educativo	9
Educación Primaria	10
Desarrollo del Niño en Edad Escolar Media	11
Convivencia Escolar	14
Educación y Aprendizaje Socioemocional (ASE)	15
<i>Habilidades Socioemocionales</i>	18
Conflicto Escolar	24
<i>Causas</i>	25
<i>Consecuencias</i>	27
Resolución de Conflictos	27
<i>Mediación Escolar</i>	28
<i>Negociación</i>	29
Materiales y Métodos	31
Metodología	31
Contacto con la Institución	32
Observación	34
Entrevista	34
Proyecto	35
<i>Puesta en Práctica del Proyecto</i>	35
<i>Primera Actividad: “Baile Congelado”</i>	36
<i>Segunda Actividad: “Teléfono Descompuesto”</i>	37
<i>Tercera Actividad: “Carrera de Relevos”</i>	38
Materiales Utilizados	39
Resultados	41
Resultados de la Observación Diagnóstica	41
<i>Curso 6 ° “A”</i>	41

Curso 6 ° “B”	42
Aspectos Comunes en Ambos Cursos	43
Resultados de la Intervención	44
Discusión	48
Conclusiones Generales	48
Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas	53
Propuestas	54
Referencias	57
Apéndice	66
Apéndice A: Guía Entrevista a la Psicóloga	66
Apéndice B: Guía Entrevista a las Docentes	67
Apéndice C: Elaboración colaborativa de material gráfico en la segunda actividad (Grado 6° B)	68
Apéndice D: Producción final de la segunda actividad (Grado 6° A)	69
Apéndice E: Dinámica de resolución de problemas en la Estación de Trabajo en Equipo (Grado 6° A)	70
Apéndice F: Producción creativa y simbólica en la Estación de Creatividad (Grado 6° A y 6° B)	71
Apéndice G: Producciones escritas en la fase de cierre (Grado 6° A)	72
Apéndice H: Producciones escritas en la fase de cierre (Grado 6° B)	73

Introducción

El presente trabajo forma parte del Programa de las Prácticas Profesionales Supervisadas y del Trabajo Final Integrador del Área Educacional, correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Cuyo. La práctica se desarrolló en una escuela primaria privada de la provincia de San Juan, donde se realizaron múltiples tareas propias del rol del psicólogo educacional.

A partir de la observación y participación en actividades dentro de las aulas, junto con la información proporcionada tanto por las docentes como por el equipo de orientación, se identificaron diversas necesidades institucionales.

En un primer acercamiento, docentes y profesionales del equipo de orientación evidenciaron dificultades persistentes vinculadas con la convivencia y la cohesión grupal entre los estudiantes, manifestadas en tensiones interpersonales y falta de integración entre pares. Estas problemáticas afectan tanto el desarrollo de la empatía y el trabajo en equipo de los alumnos como la labor cotidiana de los docentes, quienes deben realizar un esfuerzo adicional para sostener las dinámicas en el aula.

Frente a esta situación, se diseñó una intervención orientada a favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales para la resolución de conflictos, con el propósito de fortalecer la capacidad de los estudiantes para establecer relaciones saludables y potenciar su desarrollo interpersonal.

Las demandas referidas dieron origen a un proyecto institucional que fundamenta este Trabajo Integrador Final, orientado a promover en los alumnos de sexto grado el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la escucha activa, la empatía y la comunicación asertiva. Para ello, se implementaron talleres en el aula, utilizando recursos didácticos diversos que facilitaron el cumplimiento de las actividades propuestas.

En base a lo mencionado previamente, el objetivo general del presente TIF es:

- Analizar la influencia de las habilidades socioemocionales en la resolución de conflictos de estudiantes de sexto grado y su relevancia para la convivencia escolar.

Y como objetivos específicos:

- Describir cómo la convivencia escolar influye en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de sexto grado dentro del ámbito educativo.
- Explorar las principales habilidades socioemocionales (empatía, comunicación asertiva y escucha activa) presentes en estudiantes de sexto grado.
- Analizar la relación entre el nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes y sus estrategias para la resolución de conflictos.
- Proponer estrategias educativas que fortalezcan dichas habilidades en el contexto escolar.

Considerando las necesidades socioemocionales identificadas en los estudiantes, tales como la impulsividad, la desregulación emocional y las dificultades en la comunicación y resolución de conflictos, así como la información proporcionada por los profesionales de la institución, se implementó un taller compuesto por diversas actividades diseñadas para favorecer el desarrollo de estas competencias.

A través de los talleres, los alumnos lograron reconocer sus capacidades y las de sus pares, construyendo un espacio de escucha y participación. Asimismo, se promovió la regulación emocional y el desarrollo de estrategias de resolución saludable de conflictos. Entre las habilidades socioemocionales que se trabajaron se destacan la comunicación asertiva, la empatía, la cooperación, el trabajo grupal y la escucha activa.

Acerca de la Institución

El presente estudio se llevó a cabo en una institución educativa de gestión privada, de carácter no confesional, ubicada en el departamento de Capital de la Provincia de San Juan. Fundada en 1998, abarca los niveles Inicial, Primario y Secundario, y opera en turnos mañana y tarde.

Su propuesta pedagógica se enmarca en un enfoque cognitivista, el cual sostiene que la inteligencia es modificable y que el aprendizaje se favorece a través de la mediación de un agente humano que facilita el desarrollo de las estructuras cognitivas del estudiante.

La institución cuenta con un equipo de trabajo amplio y diverso, integrado por directivos de cada turno, docentes de grado, docentes de apoyo a la inclusión, profesores de materias especiales (como música, educación física e inglés) y personal de maestranza.

Asimismo, dispone de un equipo de orientación conformado por una psicóloga y dos psicopedagogas, quienes brindan acompañamiento en ambos turnos. Este equipo tiene como funciones principales la observación del clima institucional y áulico, el seguimiento de las trayectorias escolares y el abordaje de situaciones que puedan afectar el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes. Entre sus tareas se incluyen la planificación de intervenciones, la elaboración de informes, el trabajo articulado con el equipo directivo y los docentes, y la realización de reuniones con las familias para acordar pautas de acompañamiento. Además, se prioriza el trabajo preventivo en relación con la convivencia escolar, la regulación emocional y la motivación académica, así como la articulación con profesionales externos cuando la situación lo requiere.

Consideraciones Teóricas

A continuación, se desarrolla el Marco Teórico que fundamenta y brinda sustento conceptual al presente Trabajo Integrador Final.

La estructura de este capítulo ha sido diseñada para abordar los ejes temáticos necesarios para contextualizar la intervención y analizar los resultados. En primer lugar, se define el rol de la Psicología Educativa y se caracteriza el nivel educativo correspondiente a los participantes del estudio. Posteriormente, se presenta la descripción del sujeto principal de estudio (estudiantes de sexto grado) y la etapa evolutiva que atraviesan, con el objetivo de comprender las dinámicas observadas.

Finalmente, se abordan los conceptos clave de la intervención, tales como el desarrollo de habilidades socioemocionales, la resolución de conflictos y la convivencia escolar.

Psicología Educativa

Macazana et. al. (2021) definen a la Psicología Educativa como:

La rama de la psicología relacionada con el estudio científico del aprendizaje humano. El estudio de los procesos de aprendizaje, tanto desde perspectivas cognitivas como conductuales, permite a los investigadores comprender las diferencias individuales en la inteligencia, desarrollo cognitivo, afecto, motivación, autorregulación y autoconcepto, así como su papel en el aprendizaje (p.5).

En este marco, los autores sostienen que la disciplina se fundamenta en métodos cuantitativos, como pruebas y mediciones, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas vinculadas al diseño institucional, la gestión del aula y la evaluación, favoreciendo el aprendizaje en diversos entornos educativos. Asimismo, la Psicología Educativa abarca áreas especializadas como el diseño instruccional, la incorporación de tecnologías, la educación especial, el desarrollo curricular y la motivación del estudiante.

Por su parte, César Coll (2004, como se citó en Rodríguez-Delgado, 2021) destaca que la psicología educativa es un campo aplicado de la psicología que tiene como finalidad comprender y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se la considera una disciplina

autónoma, sustentada en principios epistemológicos propios y con aportes significativos al desarrollo de prácticas escolares más efectivas. Desde esta perspectiva, la psicología educacional articula los fundamentos de la psicología con las prácticas educativas, estudiando tanto la conducta de los actores escolares como los procesos psicológicos que emergen de las intervenciones formativas.

El quehacer del Psicólogo Educacional

El psicólogo educacional cumple un rol fundamental dentro de las instituciones escolares, orientado a brindar un acompañamiento integral a toda la comunidad educativa. Según el Consejo Federal de Educación (2014), los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar tienen la responsabilidad de guiar y asesorar a docentes, directivos y estudiantes en la elaboración e implementación de normas, intervenir de manera organizada ante conflictos, promover habilidades socioemocionales y prevenir situaciones de riesgo. Asimismo, deben capacitar al personal escolar con el fin de favorecer un clima educativo positivo y saludable.

En el ámbito provincial, la Ley Provincial de Educación de San Juan (2015, art. 24) amplía estas funciones al asignar a los gabinetes técnicos interdisciplinarios tareas como la detección temprana de dificultades de aprendizaje, el seguimiento de estudiantes con necesidades educativas especiales, la prevención de la deserción escolar, el apoyo a la inclusión y la intervención en situaciones complejas del contexto socioeducativo.

En relación con este marco normativo, (Noriega, 2018), sostiene que el trabajo del psicólogo educacional dentro de los Equipos de Orientación Escolar también implica el diseño de proyectos y acciones que promuevan el cuidado integral de la salud física y emocional de los estudiantes, considerando las demandas emergentes de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, su intervención no se restringe únicamente a la atención de problemáticas individuales, sino que requiere fortalecer la dimensión preventiva y comunitaria de la institución.

Por lo que, siguiendo con el autor, menciona que promover la salud y los estilos de vida saludables supone adaptar una mirada que contemple las relaciones entre los sujetos, los grupos y el contexto sociocultural, en lugar de centrarse solamente en las dificultades o la enfermedad. En este sentido, el psicólogo educacional contribuye a generar estrategias participativas orientadas al desarrollo de vínculos saludables, ya sea entre los estudiantes y entre estos y los adultos, favoreciendo formas más armoniosas y cuidadas de habitar la escuela.

Educación Primaria

El presente trabajo se enmarca en el Nivel Primario de educación. Según el artículo 27 de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (Argentina, 2006), la Educación Primaria tiene como propósito garantizar una formación integral, básica y común para todos los niños y niñas. Este nivel educativo busca asegurar el acceso a un conjunto de saberes fundamentales que les permita desenvolverse plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria, creando condiciones que favorezcan un desarrollo armónico en todas las dimensiones: cognitivas, sociales, afectivas, éticas, estéticas y corporales.

Tal como menciona la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, la Educación Primaria promueve aprendizajes significativos en los distintos campos curriculares, incorporando tecnologías de manera creativa y crítica. Se fomenta la responsabilidad, el esfuerzo, la curiosidad, la cooperación y la confianza en las propias capacidades, junto con la creatividad, la expresión y la valoración de las manifestaciones culturales y artísticas. Del mismo modo, impulsa una formación ética basada en valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, la justicia y el respeto a la diversidad.

En la provincia de San Juan, la educación primaria se encuentra regulada por la Ley Provincial de Educación N.º 1327-H (Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan, 2015), la cual establece que este nivel constituye una etapa obligatoria, común y básica del sistema

educativo. Dicha ley concibe a la educación primaria como una unidad pedagógica y estructural orientada a la formación integral de los niños a partir de los seis años.

La Ley Provincial N.º 1327-H, promueve una enseñanza centrada en el ser humano, respetando sus particularidades socioculturales e individuales. Asimismo, la Ley Provincial fomenta la alfabetización, la creatividad, la educación ética y ciudadana, y la prevención de la violencia escolar. Además, impulsa el vínculo entre la familia y la escuela, la educación sexual integral y la formación docente continua, asegurando la articulación con el ciclo básico de la educación secundaria (Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan, 2015).

Desarrollo del Niño en Edad Escolar Media

Según Jean Piaget (1982, como se citó en Bálamo-Estévez, 2022), el desarrollo cognitivo puede concebirse como un proceso continuo que avanza desde estados de menor equilibrio hacia formas superiores de organización. En este recorrido se distinguen los estadios sensorio motor, preoperatorio, de operaciones concretas y de operaciones formales.

Siguiendo al autor, el período de las operaciones concretas, que abarca aproximadamente entre los siete y once años, coincide con los últimos grados de la educación primaria. Durante esta etapa, los esquemas cognitivos se reorganizan y el pensamiento lógico del niño se vuelve más estructurado, lo que le permite resolver problemas de manera concreta y sistemática. El niño comienza a desprenderse de lo meramente perceptivo para razonar con mayor lógica, mostrando avances en la reversibilidad del pensamiento, la conservación de cantidades, la clasificación y la seriación.

Asimismo, el desarrollo cognitivo en esta etapa posibilita la cooperación con otros, la consideración de distintos puntos de vista y la integración de múltiples perspectivas, permitiendo abordar problemas concretos de forma lógica (Bálamo-Estévez, 2022). Estas capacidades resultan esenciales para la participación activa en actividades escolares, la resolución de

conflictos y la construcción de relaciones sociales más efectivas, ya que el estudiante consolida una comprensión más reflexiva de sus propias acciones y las de los demás.

En relación con el desarrollo psicosocial, según Erik Erikson (1982, como se citó en Papalia & Martorell, 2017, p. 295–296), durante la niñez media los niños atraviesan una etapa decisiva en la que su autoestima depende en gran medida de cómo evalúan su capacidad para realizar tareas productivas. En esta fase, denominada laboriosidad versus inferioridad, se abre la posibilidad de que desarrollen una actitud orientada al esfuerzo, la responsabilidad y el compromiso con el aprendizaje, aunque también existe el riesgo de que surjan sentimientos de insuficiencia si no logran cumplir con las expectativas propias o de los demás.

El autor señala que, cuando los niños no reciben reconocimiento por sus avances, carecen de motivación o se perciben menos competentes que sus pares, pueden experimentar una disminución en su autoestima y adoptar una postura de retraimiento. Por el contrario, cuando la etapa evoluciona de manera positiva, los niños adquieren la convicción de que son capaces de dominar habilidades valoradas por su cultura, ya sea leer, escribir, realizar tareas prácticas y completarlas con éxito. No obstante, un énfasis excesivo en el rendimiento también puede llevarlos a descuidar la dimensión social.

Según Palacios et al. (2014, pp. 370-371) explican que, a partir de los 10 años, los niños muestran un avance significativo en la regulación emocional, debido al mayor desarrollo cognitivo y social propio de esta etapa. A estas edades ya son capaces de diferenciar entre lo que sienten internamente y lo que expresan hacia el exterior, pudiendo manejar con más control la manifestación de sus emociones e incluso modularla. Además, comprenden que modificar la expresión externa no basta para cambiar lo que se siente, por lo que recurren a estrategias más complejas y conscientes para gestionar los estados emocionales.

Entre los 10 y 12 años, Palacios et al. (2014) señalan que los niños empiezan a utilizar estrategias cognitivas más elaboradas para regular sus emociones: dirigen su atención hacia actividades alternativas, replantean mentalmente la situación que les genera malestar o se distancian de los pensamientos negativos, estas formas de autorregulación son especialmente útiles cuando el niño no tiene la posibilidad de cambiar la situación que originó su emoción negativa.

Por otra parte, los autores destacan que el apoyo social se vuelve cada vez más importante. Aunque la familia sigue siendo una fuente fundamental de contención, los estudiantes recurren con más frecuencia a sus pares y amigos para buscar consuelo, expresar sus preocupaciones y manejar emocionalmente situaciones abrumadoras. De acuerdo con Palacios et al. (2014), durante esta etapa el desarrollo emocional combina un creciente autocontrol interno con una mayor búsqueda de apoyo entre iguales, lo que potencia sus competencias socioemocionales.

En la niñez media se produce también un avance significativo en el desarrollo de las funciones ejecutivas, entendidas como un conjunto de habilidades cognitivas que permiten regular la conducta, controlar impulsos y organizar la acción orientada a metas (Canet-Juric et al., 2021). En este sentido, los autores señalan que entre los 9 y 12 años se fortalecen progresivamente funciones como la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, lo que posibilita una mayor autorregulación del comportamiento y del aprendizaje. Asimismo, Aravena et al. (2025) destacan que un adecuado desarrollo de las funciones ejecutivas se asocia con un mejor rendimiento académico y una mayor capacidad para afrontar las demandas escolares, mientras que las dificultades en estas funciones pueden impactar negativamente en el proceso de aprendizaje.

Convivencia Escolar

La convivencia escolar se entiende como la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera respetuosa y solidaria, influyendo de manera directa en su desarrollo ético, socio afectivo e intelectual (Sandoval, 2014). Asimismo, implica la construcción de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, considerando los derechos y deberes que regulan la interacción (García y López, 2011, citados en Leyton-Leyton, 2020).

En este sentido, la convivencia escolar no se limita únicamente a la ausencia de conflictos, sino que se construye a partir de experiencias compartidas que implican aprender a convivir con otros. Al respecto, Beech y Álvaro Marchesi (2008, como se citó en Sánchez Agostini et al., 2019) señalan que la convivencia escolar se fundamenta en el aprendizaje de compartir tiempos, espacios, logros, dificultades, proyectos y sueños. Asimismo, destacan que el desarrollo de valores y habilidades sociales constituye un pilar esencial para la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad, en tanto favorece prácticas de respeto, cooperación y participación dentro del ámbito escolar.

De manera complementaria, Fierro y Carbajal (2019) destacan que la promoción de una paz sostenible en el ámbito escolar requiere de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas, que posibiliten abordar los conflictos de manera constructiva.

En esta línea, un ambiente escolar positivo, fundamentado en la seguridad emocional, favorece la participación activa y el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje (Gabuardi, 2022, citado en Delgado Palma et al. 2025). Por el contrario, cuando la institución centra su atención exclusivamente en la disciplina, tiende a invisibilizar los procesos emocionales que sostienen la convivencia. En cambio, una escuela que promueve el respeto, la escucha activa y la expresión emocional consciente fortalece la comunidad educativa y genera condiciones propicias para relaciones saludables.

La ley Nacional N.º 26.892 (2013) establece las bases para la promoción de la convivencia y el abordaje de conflictos sociales en las instituciones educativas, garantizando espacios democráticos, participativos y respetuosos. Dicha normativa, en su Artículo 1, promueve el derecho a una educación de calidad en un entorno de diálogo y cooperación; el Artículo 2 subraya la necesidad de prevenir la violencia, el acoso y la discriminación, priorizando la resolución pacífica de los conflictos y el Artículo 4 dispone la elaboración participativa de los Acuerdos de Convivencia Escolar, con la intervención activa de estudiantes, docentes y familias, promoviendo la responsabilidad y compromiso colectivo (Ley de Convivencia Escolar N.º 26.892, 2013).

Siguiendo esta perspectiva, en la provincia de San Juan la convivencia, la inclusión y la prevención de la violencia constituyen ejes prioritarios dentro de las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación. A través del trabajo de los Equipos de Orientación, se promueven estrategias que buscan fortalecer la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, fomentando el cuidado mutuo y la construcción de entornos seguros y respetuosos. Estas acciones se enmarcan en el Plan Provincial de Actualización y Capacitación Docente 2013-2016 que impulsa la formación continua, el acompañamiento situado y la elaboración participativa de los Acuerdos Escolares de Convivencia en cada institución educativa (Ministerio de Educación de San Juan, 2020).

Educación y Aprendizaje Socioemocional (ASE)

La educación socioemocional constituye un pilar esencial en la formación integral de los estudiantes, con el objetivo de que los individuos reconozcan y gestionen sus propias emociones, así como las de los demás, desarrollando habilidades de autorregulación que favorezcan relaciones interpersonales saludables y una colaboración efectiva (Bolaños, 2020). Esta sección analiza cómo la educación socioemocional y el Aprendizaje Socioemocional (ASE) contribuyen

al desarrollo de competencias emocionales y sociales fundamentales para el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes.

Bisquerra (2003, citado en Bolaños, 2020, p. 8) afirma que “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales”, destacando su contribución al bienestar integral de las personas. Asimismo, Carrasco et al. (2024) señalan que la implementación durante los primeros años de escolaridad resulta crucial, ya que fomenta habilidades como la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables.

En relación con lo anterior, el Aprendizaje Socioemocional constituye la aplicación práctica de los principios de la educación socioemocional. Se define como el proceso mediante el cual los individuos adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para comprender y manejar sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, mostrar empatía hacia los demás, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Cano et al., 2025).

Ferreira et al. (2023) plantean que el ASE se concibe como un proceso sistémico que involucra a la escuela, la familia y la comunidad. Su impacto resulta significativo, dado que, según Stannett (2022), reconocer la influencia positiva del aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico y en el bienestar a largo plazo constituye una oportunidad relevante para los docentes, directivos y responsables de la gestión educativa. En esta línea, el bienestar emocional y conductual no debe considerarse un aspecto separado de la formación académica, sino integrarse en un enfoque equilibrado que promueva el desarrollo integral y el éxito de los estudiantes.

Para el presente Trabajo Integrador Final, tomando a los autores Cano et al. (2025), el modelo CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) resulta especialmente pertinente, pues proporciona un marco teórico y práctico que orienta la

identificación y desarrollo de habilidades socioemocionales clave, como la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva, aspectos fundamentales para promover un ambiente educativo inclusivo, colaborativo y emocionalmente saludable. La implementación de programas de educación socioemocional basados en CASEL ha demostrado efectos positivos en diversos ámbitos del desarrollo estudiantil.

Delgado-Palma et al. (2025) señalan que los programas ASE (Social and Emotional Learning) contribuyen a mejorar la conducta, incrementar el rendimiento académico y reducir comportamientos de riesgo, al tiempo que fortalecen competencias socioemocionales y favorecen la convivencia escolar. En contraste, muchas instituciones educativas aún mantienen un enfoque conductista, centrado únicamente en el cumplimiento de normas y la sanción de desviaciones, considerando las emociones como una distracción. Este modelo resulta limitado, especialmente para estudiantes con dificultades emocionales o contextos familiares complejos, donde la comprensión y gestión de las emociones se revela más efectiva que la sanción estricta, reafirmando así la importancia de integrar el modelo CASEL en la práctica educativa.

El modelo CASEL (Cano et al., 2025) organiza el desarrollo socioemocional en cinco competencias interrelacionadas:

- **Autoconciencia:** reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como identificar fortalezas y limitaciones personales.
- **Autogestión:** regular emociones, pensamientos y conductas en distintas situaciones, incluyendo el manejo del estrés y el control de impulsos.
- **Conciencia social:** mostrar empatía y respeto hacia la diversidad, comprendiendo distintas perspectivas.
- **Habilidades de relación:** establecer y mantener vínculos sanos y constructivos, comunicarse eficazmente y resolver conflictos de forma positiva.

- **Toma de decisiones responsables:** elegir conductas éticas y constructivas considerando el bienestar propio y ajeno.

Cada una de estas competencias se manifiesta a través de habilidades socioemocionales concretas, como cooperar con otros, escuchar activamente, la gestión de la frustración y la comunicación asertiva. La Rueda CASEL destaca que estas habilidades deben desarrollarse de manera articulada y continua, de modo que se integren en la práctica educativa y contribuyan al aprendizaje integral y al desarrollo pleno de los estudiantes (Cano et al., 2025)

Habilidades Socioemocionales

Las habilidades socioemocionales, según Busso et al. (2017), permiten reconocer y gestionar tanto las emociones propias como las de los demás, e incluyen competencias como la empatía, el compromiso y el trabajo en equipo. Estas destrezas son fundamentales para promover la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y la construcción de un entorno educativo respetuoso. Asimismo, las habilidades sociales forman parte de este conjunto más amplio, comprendiendo conductas que facilitan la interacción con otros, permitiendo expresar emociones, actitudes y opiniones de manera adecuada y respetuosa (Caballo, 2005, citado en Valiente Castro & Hernández Fernández, 2020).

La consolidación de competencias emocionales constituye un elemento clave dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que influye directamente en el bienestar de los estudiantes, su rendimiento académico y la generación de un entorno escolar saludable. Estas capacidades facilitan la regulación del estrés, la resolución constructiva de conflictos y la construcción de relaciones armoniosas con pares y docentes. Además, la educación socioemocional potencia la motivación intrínseca y la resiliencia, elementos esenciales para alcanzar logros personales y académicos a largo plazo (Maldonado-Pazmiño et al., 2025). Por el contrario, la carencia de formación en estas competencias puede derivar en problemas de

conducta, dificultades en la regulación afectiva y un desempeño académico limitado (Jiménez, 2024).

Desde la perspectiva de Sanmartín-Ureña y Tapia-Peralta (2023), la adquisición de habilidades emocionales proporciona múltiples beneficios en el ámbito educativo, al permitir a los estudiantes gestionar y regular sus emociones de manera eficaz. Esta capacitación contribuye a afrontar el estrés, la ansiedad y la frustración de forma saludable, promoviendo el equilibrio emocional y reduciendo problemáticas vinculadas con la salud mental.

Los autores sostienen que estas competencias fomentan la empatía y la comprensión hacia los demás, al fortalecer la capacidad de ponerse en el lugar del otro, reconocer sus emociones y establecer vínculos respetuosos y saludables. De esta manera, se potencia la comunicación efectiva y la resolución constructiva de conflictos, generando un clima escolar positivo y un mayor bienestar colectivo.

Además, Sanmartín-Ureña y Tapia-Peralta (2023), destacan que su desarrollo influye favorablemente en el desempeño docente, al estimular la autorregulación y la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, subrayan la necesidad de transformar la educación hacia un enfoque que integre la dimensión emocional, preparando a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos del presente. Señalan, asimismo, que los programas educativos orientados al desarrollo socioemocional generan mejoras significativas tanto en el rendimiento académico como en el bienestar general de los estudiantes.

León et al. (1998, citados en Valiente-Castro & Hernández-Fernández, 2020) enfatizan que las habilidades sociales son esenciales para gestionar adecuadamente las interacciones interpersonales y deben desarrollarse de acuerdo con la etapa evolutiva de los estudiantes. En el ámbito escolar, su fortalecimiento promueve la convivencia, la cooperación y el aprendizaje

significativo, al permitir que los niños se comuniquen asertivamente, resuelvan conflictos, trabajen en equipo y gestionen emociones propias y ajenas.

En coherencia con lo anteriormente expuesto, el presente trabajo se enfocará en tres habilidades socioemocionales específicas: empatía, escucha activa y comunicación asertiva, consideradas fundamentales para la convivencia escolar y el bienestar emocional de los estudiantes. Estas destrezas se relacionan directamente con las competencias socioemocionales de conciencia social y habilidades de relación (Cano et al., 2025) y se sintetizan en el cuadro siguiente:

Tabla 1*Competencias socioemocionales*

Habilidad	Definición	Competencia CASEL	Ejemplo en el aula	Referencia
Empatía	Capacidad de reconocer, comprender y ponerse en el lugar de las emociones y perspectivas de los demás.	Conciencia social	Valorar opiniones diferentes.	Secretaría de Educación Pública, 2025.
Escucha activa	Cualidad que se desarrolla al mejorar la capacidad de atención hacia lo que indican otras personas, generando empatía y entendimiento, mejorando la comunicación entre las personas y los equipos de trabajo.	Habilidades de relación	Responder preguntas de manera adecuada.	Mendoza & Pérez, 2020.
Comunicación asertiva	Habilidad para comunicar de forma clara, respetuosa y adecuada ideas, pensamientos, puntos de vista, fomentando la colaboración y resolución constructiva de conflictos	Habilidades de relación	Participar en discusiones de manera respetuosa.	Ministerio de Educación de Ecuador, 2024.

A continuación, se profundizará en las habilidades socioemocionales seleccionadas para el presente Trabajo Integrador Final.

Singer y Kraft (2005, citados en Rodríguez-Saltos et al., 2020) destacan que los seres humanos poseen la capacidad de comprender y compartir las emociones ajenas, facultad conocida como empatía, la cual constituye un componente central de la inteligencia emocional. Esta destreza resulta determinante para establecer relaciones interpersonales asertivas y contribuye de manera significativa al éxito social del individuo.

La empatía permite identificar y conectarse con las emociones de los demás, favoreciendo que las personas se sientan valoradas y comprendidas. Asimismo, constituye una de las competencias interpersonales de la inteligencia emocional, junto con las habilidades sociales. Esta capacidad facilita la mejora de la comunicación, reduce prejuicios y previene malentendidos, fortaleciendo la calidad de las interacciones (Meneses-Cacuango, 2023).

La escucha activa es una habilidad comunicativa que requiere concentración tanto mental como física, ya que implica comprender el mensaje desde la perspectiva del emisor y asegurar de que el receptor haya interpretado correctamente (Martínez, 2010, citado por Mercado-Morales, 2023). Esta destreza permite captar no solo lo que se expresa de manera explícita, sino también los sentimientos, ideas y pensamientos implícitos, considerando los aspectos verbales y no verbales e integrando los procesos de recepción, análisis y retroalimentación del mensaje (Crespo, 2002, citado por Mercado-Morales, 2023).

Según López y Rodríguez (2021, citado en Mejía-Guachichullca et al., 2023), la escucha activa fortalece las relaciones interpersonales, previene malentendidos, fomenta la confianza, facilita la resolución de problemas y potencia la empatía al permitir comprender las emociones y perspectivas ajenas.

Además, prestar atención plena al mensaje posibilita interpretar correctamente los significados y evitar conflictos. Esta práctica contribuye a la construcción de un entorno de confianza, ya que quienes se sienten valorados desarrollan relaciones basadas en el respeto mutuo. Del mismo modo, facilita la resolución de problemas al integrar distintas perspectivas y promueve la empatía, al permitir ponerse en el lugar del otro y comprender sus emociones y pensamientos, una competencia esencial para mantener relaciones saludables. (Mejía-Guachichullca et al., 2023)

La comunicación asertiva se define como la capacidad de expresar ideas, creencias y emociones de manera clara y respetuosa, sin generar incomodidad en los demás (Kelly, 1982, citado por Guasco-Pérez, 2019). Según la autora, constituye una forma madura de interacción tanto con uno mismo como con los demás, caracterizada por una comunicación equilibrada que evita la pasividad y la agresividad. Este comportamiento, sustentado en la autoconfianza, puede desarrollarse mediante la práctica y contribuye al fortalecimiento de la autoestima y al bienestar emocional.

Para que la comunicación asertiva tenga un efecto positivo, resulta necesario generar un ambiente basado en la confianza, el respeto, la cordialidad, el optimismo y, especialmente, la seguridad. En este contexto, los gestos adquieren un papel fundamental, ya que refuerzan la comunicación y favorecen la creación de espacios de interacción auténticos (Ruiz-Salas et al., 2023).

Asimismo, los autores señalan que la comunicación asertiva constituye un proceso esencial en la interacción interpersonal, ya que facilita el intercambio de pensamientos, emociones y experiencias que configuran actitudes, conocimientos y comportamientos humanos. Su aplicación resulta determinante en los procesos pedagógicos, al permitir que los estudiantes expresen adecuadamente los distintos aspectos que intervienen en la comunicación.

Conflicto Escolar

Camps-Bansell et al. (2019) destacan que el conflicto entre personas o grupos surge cuando existen diferencias en valores, conductas o perspectivas. No obstante, señalan que estas situaciones no siempre tienen un efecto negativo, ya que pueden constituir oportunidades didácticas al promover el debate y el aprendizaje constructivo. De este modo, la manera en que la escuela gestione dichos conflictos determinará si estos se convierten en oportunidades de crecimiento o, por el contrario, en factores de tensión que afecten la convivencia.

El conflicto escolar es un fenómeno complejo y multifacético que se origina en la interacción cotidiana dentro de las instituciones educativas, y puede aparecer de distintas formas, abarcando desde simples desacuerdos hasta situaciones de violencia (González-Canizares, 2024).

Según Moreno-Abellán y Alba-Trujillo (2023), el conflicto escolar puede concebirse como el resultado de las tensiones inherentes a las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa, en las que intervienen emociones, sentimientos y valores individuales. En este contexto, la satisfacción de necesidades humanas relacionadas con el sentido de pertenencia, la aceptación y el reconocimiento del otro constituye un eje central; su ausencia puede dar lugar a la manifestación de emociones tanto primarias como secundarias, tales como la ira, el enojo o el rechazo.

Por su parte, Pérez (2011, citado en Macavilca, 2021) define el conflicto escolar como una situación de desacuerdo entre individuos dentro de la comunidad educativa, que surge a partir de diferencias en ideas, intereses, principios o valores. Se manifiesta cuando las partes perciben sus posturas como opuestas o incompatibles, aunque en realidad podrían no serlo, reflejando las diversas formas de pensar y convivir que coexisten en el ámbito escolar. Siguiendo a Macavilca (2021), los conflictos están presentes en todo grupo social, ya que las personas poseen distintos puntos de vista y formas de comprender la realidad. Estas diferencias, sin ser

únicamente negativas, pueden convertirse en una oportunidad para el crecimiento colectivo, impulsando procesos de transformación y cambio dentro del ámbito escolar.

Asimismo, Roca (2003, citado en Santamaría, 2020) propone una clasificación práctica de los conflictos que facilita su identificación y manejo, permitiendo aplicar estrategias de resolución adecuadas a cada tipo, desde acuerdos tipo “gano-gana” hasta mediaciones más complejas.

Roca (2003) distingue los siguientes tipos de conflictos:

- **Conflictos con intereses compatibles:** surgen cuando las partes presentan posiciones aparentemente opuestas, pero sus objetivos subyacentes pueden satisfacerse de manera conjunta.
- **Conflictos con intereses excluyentes (o competitivos):** se caracterizan porque el logro del objetivo de una parte impide o disminuye la posibilidad de que el otro alcance el suyo.
- **Conflictos de roles:** se genera ante discrepancias relacionadas con las responsabilidades o expectativas asignadas a cada integrante dentro de una tarea o actividad.
- **Conflictos por actitudes irracionales:** se producen a partir de percepciones distorsionadas, emociones negativas o prejuicios que dificultan la cooperación.

Causas

Los conflictos en el ámbito escolar pueden tener distintos orígenes y manifestaciones, dependiendo del contexto y las características de los estudiantes. Basándose en los aportes de García-Ruíz (2015, como se citó en Pineda & Gómez-Calero, 2024), se describen varias causas que explican por qué surgen estas situaciones en el aula.

Atmósfera Competitiva

Según García-Ruíz (2015, como se citó en Pineda & Gómez-Calero, 2024), cuando el aprendizaje se estructura desde la rivalidad entre estudiantes, suelen surgir conductas individualistas y desconfiadas que dificultan el trabajo colaborativo. Este tipo de dinámica puede influir negativamente en la autoestima, especialmente en contextos donde el error no es aceptado, generando en los estudiantes la presión constante por sobresalir y ocupar el primer lugar dentro del aula.

Ambiente Intolerante

Los autores explican que un clima escolar inflexible puede transformarse en un entorno hostil. La desconfianza resultante fragmenta los vínculos entre los estudiantes y limita la posibilidad de desarrollar actitudes cooperativas, empáticas y respetuosas. Asimismo, la falta de tolerancia puede derivar en prácticas discriminatorias por razones raciales, culturales, entre otras, generando sentimientos de resentimiento hacia los logros o capacidades de los demás.

Deficiencias en las habilidades y canales de comunicación

Se señala también que, siguiendo a los autores, cuando los estudiantes no cuentan con habilidades comunicativas adecuadas, encuentran dificultades para expresar ideas, emociones y necesidades. Esto favorece la aparición de malentendidos, interpretaciones erróneas y frustración, lo cual puede provocar que algunos alumnos sientan temor de comunicarse abiertamente.

Insuficiente educación emocional

La ausencia de herramientas para reconocer y gestionar las emociones puede llevar a que los estudiantes expresen su frustración mediante conductas impulsivas o agresivas. Como los autores señalan, esta falta de educación emocional dificulta la resolución pacífica de situaciones tensas dentro del aula.

Carencia de estrategias para la resolución de conflictos

Finalmente, los autores advierten que la ausencia de estrategias adecuadas para afrontar situaciones conflictivas contribuye a que los problemas dentro del aula se intensifiquen. Tanto estudiantes como docentes pueden experimentar dificultades para responder de manera creativa y constructiva ante los desacuerdos cotidianos.

Consecuencias

Los conflictos escolares pueden derivar en consecuencias que afectan de manera integral el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes, además de debilitar la cohesión y el clima institucional dentro de la comunidad educativa (González-Canizares, 2024).

Entre las consecuencias más frecuentes, propuestas por el autor, se destacan: el deterioro del clima escolar, el impacto en el rendimiento escolar, los efectos psicológicos y emocionales y la deserción escolar. Cuando estas situaciones no se abordan adecuadamente, pueden provocar un descenso en el rendimiento académico y dificultar el proceso de aprendizaje. Asimismo, deterioran la calidad de los vínculos entre los estudiantes y entre estos y los docentes, lo que impacta negativamente en el clima institucional.

En el plano emocional, las consecuencias también son evidentes, ya que afectan el bienestar tanto de los alumnos como del personal educativo. La persistencia de conflictos genera tensión, ansiedad y una disminución en la motivación (González-Canizares, 2024).

Resolución de Conflictos

De acuerdo con Cardona (2008), citado en Macavilca (2021), la resolución de conflictos supone la puesta en práctica de diversas estrategias, técnicas y procedimientos para afrontarlos, tales como la negociación, la mediación, el arbitraje, la conciliación y el diálogo imparcial. Estos mecanismos buscan favorecer un clima de confianza y convivencia armónica, promoviendo

valores como la equidad, la justicia, la libertad y la calidad en las relaciones dentro del contexto escolar.

Como afirma el autor, resolver un conflicto no implica simplemente ponerle fin de cualquier manera, sino atender y valorar las distintas perspectivas de quienes participan en él, con el propósito de construir en conjunto alternativas de solución justas y satisfactorias para todas las partes involucradas.

Según Ferreiro (2010, como se citó en González-Canizares, 2024), la resolución pacífica de conflictos no solo evita situaciones de violencia, sino que también constituye una instancia educativa que favorece el desarrollo de habilidades sociales y emocionales esenciales para la vida en comunidad.

Mediación Escolar

La Mediación Escolar es un recurso implementado dentro de las instituciones educativas para gestionar los desacuerdos que puedan surgir entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, o incluso entre docentes. Su finalidad es promover soluciones pacíficas y constructivas, favoreciendo un clima institucional que facilite la convivencia y el aprendizaje (Rouviere, 2023).

Siguiendo con la autora, este enfoque funciona de manera simultánea como estrategia de intervención y prevención, ya que no solo busca resolver los conflictos existentes, sino también anticiparse a ellos. Al ofrecer un espacio organizado para el diálogo y el análisis de las problemáticas, la mediación permite abordar las tensiones de manera directa y facilita que las personas involucradas construyan acuerdos satisfactorios para todas las partes.

En este sentido, la mediación se define como un procedimiento de resolución de conflictos en el cual las partes involucradas, de manera voluntaria, solicitan la intervención de una tercera

persona neutral, llamada mediador, con el propósito de facilitar el diálogo y orientar la construcción de un acuerdo mutuamente satisfactorio (Martínez-Siejas, 2020).

Siguiendo a Léderach (2002, como se citó en Martínez-Seijas, 2020), el proceso de mediación se compone de varias fases.

- **Premediación:** se realizan entrevistas individuales con cada parte para facilitar una primera descarga emocional y establecer el primer contacto con los mediadores. En este momento se explica el funcionamiento de la mediación y se recoge una descripción inicial del conflicto y sus efectos.
- **Entrada:** se lleva a cabo la presentación formal y se establecen las condiciones y normas que orientarán el proceso mediador.
- **Cuéntame:** cada participante expone su perspectiva sobre los hechos acontecidos.
- **Situar el conflicto:** se analiza la situación presentada, se identifican los elementos en común y se formulan las aclaraciones necesarias para profundizar en la comprensión del problema.
- **Búsqueda de soluciones:** se impulsa un nuevo enfoque del conflicto y se invita a las partes a generar alternativas mediante una lluvia de ideas.
- **Acuerdo:** se selecciona la propuesta más adecuada, se revisa en conjunto y se redacta un documento que ambas partes firman para formalizar el compromiso alcanzado.

Negociación

En su manual sobre conflictos escolares, Brandoni (2017) explica que la negociación es un proceso de interacción en el que las personas buscan influirse mutuamente para satisfacer necesidades que estén vinculadas entre sí. La autora diferencia entre una negociación distributiva, centrada en la lógica “ganar-perder”, y una negociación colaborativa, que propone acuerdos contruidos desde una perspectiva cooperativa. Este enfoque colaborativo implica evitar la personalización del conflicto, diferenciando a las personas del problema para favorecer

un diálogo más claro y constructivo. Además, la autora plantea que es fundamental atender a los intereses reales que motivan a cada parte, ya que entender estas motivaciones permite generar alternativas de solución más amplias y creativas.

Asimismo, Brandoni (2017) destaca la necesidad de elaborar diversas opciones antes de tomar una decisión y de evaluar esas alternativas a partir de ciertos objetivos que garanticen equidad y legitimidad en los acuerdos alcanzados. La autora sintetiza estos elementos en un modelo integral que combina intereses, opciones y criterios, orientado a construir acuerdos más sostenibles y satisfactorios para quienes participan del proceso; por último, la autora señala que este modelo sirve como base para las herramientas y técnicas específicas que luego se desarrollan para la práctica negociadora y mediadora dentro del ámbito escolar.

En esta línea, Pérez-Marcos (2024) sostiene que, desde el aula, es posible enseñar a los niños a dialogar, comprender al otro y argumentar de forma empática y pacífica ante situaciones de conflicto. En la primaria es frecuente que los estudiantes busquen la intervención de los adultos para resolver sus desacuerdos, debido a su limitada experiencia y al rol de autoridad que representan los docentes. Por ello, el aula se convierte en un espacio propicio para promover instancias de negociación que les permitan aprender a expresarse, escuchar y llegar a acuerdos. Esto no significa que el docente deba dejar de intervenir cuando la situación lo requiera. No obstante, uno de los propósitos fundamentales de esta etapa educativa es promover una autonomía creciente, ofreciendo a los niños oportunidades para asumir un rol activo y participar de manera cada vez más independiente en la resolución de sus propios conflictos.

Materiales y Métodos

En este capítulo, se proporciona una descripción detallada de la metodología aplicada durante el desarrollo de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el Área de Psicología Educativa. Este segmento abarca los pasos llevados a cabo para analizar el objeto de estudio y alcanzar los objetivos establecidos, detallando: variables, unidades de análisis, instrumentos empleados, diagnóstico ambiental situacional, y las fases del proceso de investigación.

Metodología

La metodología utilizada en este trabajo es de tipo descriptiva con variables cualitativas. Para Tarrillo-Saldaña et al. (2024) este tipo de investigación se orienta al estudio de los fenómenos tal como ocurren en la realidad, sin que el investigador altere o intervenga en sus condiciones. Su propósito principal es detallar las características y analizar los elementos observados, así como identificar relaciones o patrones entre ellos.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos consistieron en observaciones y entrevistas.

Tarrillo-Saldaña (2024) definen a la observación como la técnica que se enfoca en examinar los comportamientos o hechos directamente en el contexto donde ocurren, registrando los datos de manera sistemática y organizada. Por su parte, la entrevista permite recopilar información directa de los participantes mediante preguntas estructuradas o semiestructuradas, obteniendo sus opiniones, percepciones y experiencias sobre los fenómenos en estudio.

Para Rocío Fernández-Ballesteros (2013) la observación es una estrategia fundamental del método científico, entendiéndola como aquello que, realizado con técnicas de recogida de información, requiere de una percepción deliberada de comportamientos realizados por otros.

Asimismo, es realizada por un observador siguiendo una cierta estructura que permite una anotación sistemática de la situación observada.

Al distinguir los grados de participación, la autora define el observador no participante, como aquel que se mantiene independiente de la situación observada, sin involucrarse ni ser percibido por los sujetos. En cambio, el observador participante se encuentra más implicado en el proceso, ya que permanece físicamente en el lugar y establece contacto con los sujetos observados según lo requiera el desarrollo de observación.

Durante el proceso de las prácticas realizadas, se implementaron ambos tipos de observación. En los primeros momentos, se llevaron a cabo observaciones no participantes, mientras que, en una etapa posterior, se recurrió a la observación participante.

Otra técnica de recolección de datos utilizada es la entrevista. Según Paz-Guerra y Peña-Herrera (2021), constituye un método inicial y fundamental para la obtención de información. Además, funciona como una guía para el proceso de evaluación, ya que indica qué otros instrumentos o técnicas pueden emplearse posteriormente y orienta la forma en la que se aplicaran dichos procedimientos.

La entrevista realizada a la profesional psicóloga y las docentes de la institución fue de tipo semiestructurada en la cual, según los autores, combina flexibilidad y organización. Se desarrolla mediante preguntas abiertas siguiendo un orden previamente establecido, utilizando guías o esquemas que deben completarse y, cuando es necesario, se formulan preguntas complementarias para profundizar o aclarar la información proporcionada por el entrevistado, con el fin de ampliar el diálogo.

Contacto con la Institución

El trabajo en la institución comenzó con una primera reunión con la psicóloga del establecimiento, en la cual se acordaron los días y horarios para el desarrollo de las prácticas.

En dicho encuentro se explicó en qué consistirían las tareas a realizar, así como también se establecieron las orientaciones generales y las pautas que guiarían el transcurso de las mismas.

Posteriormente, se realizó una presentación con el equipo directivo, con el objetivo de generar un primer acercamiento institucional y conocer las normas y dinámicas de funcionamiento de la escuela. En esta instancia, se resaltó la importancia de mantener un diálogo permanente con el equipo de profesionales antes de llevar a cabo cualquier intervención o propuesta.

Luego del primer contacto con la institución, se pudo constatar que el personal está conformado por una directora, dos vicedirectoras, una secretaria, docentes de grado, profesores de áreas especiales y personal de maestranza. Asimismo, la institución cuenta con un equipo de orientación escolar integrado por una psicóloga y dos psicopedagogas, quienes brindan seguimiento a los alumnos en ambos turnos.

Durante el año 2024, la institución contaba con una matrícula total de 598 alumnos en el nivel primario, distribuidos entre los turnos mañana y tarde, abarcando los grados desde primero hasta sexto.

Como parte del proceso de toma de contacto, se realizó un recorrido por las aulas junto con la psicóloga, con el propósito de conocer a los estudiantes y a las docentes. En esta oportunidad, la profesional presentó las características y los objetivos de la práctica profesional, y en conjunto se definieron las actividades a desarrollar, tales como la observación de clases, la participación en distintos momentos de la jornada escolar y el acompañamiento a aquellos alumnos que lo requirieran.

Finalmente, el equipo de orientación se encargó de realizar la presentación ante las docentes y los estudiantes, acompañando las primeras instancias de la práctica. Durante este

período inicial, se evidenció una actitud de compromiso, predisposición y colaboración por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa.

Observación

Las primeras actividades desarrolladas se centraron en la aplicación de técnicas de observación no participante, tanto del grupo humano como de la organización del espacio escolar. En una etapa inicial, se realizó un recorrido por las aulas y distintos sectores del establecimiento con el propósito de contextualizar la práctica profesional.

El proceso de observación se focalizó en los grupos de sexto grado “A” y “B”, con el objetivo de relevar la dinámica cotidiana de los cursos. Las observaciones se llevaron a cabo durante el desarrollo de clases de distintas áreas curriculares y actividades institucionales, implementando un sistema de rotación entre ambos cursos.

Durante las instancias de observación se registraron aspectos vinculados al comportamiento general de los alumnos, las interacciones sociales, el seguimiento de consignas, el nivel de ruido y las dinámicas grupales en diferentes momentos de la jornada escolar. Los registros obtenidos fueron compartidos con el equipo de orientación escolar en función de su disponibilidad, con fines de análisis y validación.

Entrevista

Durante la primera etapa de las prácticas se realizaron entrevistas semiestructuradas a la psicóloga del establecimiento y a las docentes de los grupos observados, con el propósito de obtener información relevante sobre el funcionamiento institucional, las características de los alumnos y las principales necesidades detectadas en el contexto escolar (Apéndice A y B).

Las entrevistas permitieron relevar percepciones, experiencias y valoraciones de los actores institucionales en relación con la convivencia escolar, el desarrollo socioemocional de los estudiantes y las problemáticas más frecuentes observadas en el ámbito educativo. La

información obtenida fue utilizada como base para la construcción del diagnóstico institucional y para la planificación de la intervención pedagógica.

Proyecto

El proyecto se desarrolló a partir de una serie de actividades implementadas con los alumnos de sexto grado “A” y “B”. Las propuestas tuvieron como finalidad trabajar la convivencia escolar mediante el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la comunicación asertiva y el respeto mutuo, consideradas fundamentales para la resolución constructiva de conflictos en el ámbito escolar.

Para ello, se diseñaron experiencias de carácter lúdico y participativo que promovieron a la reflexión colectiva y el intercambio entre pares, generando espacios de diálogo y cooperación. Estas instancias estuvieron orientadas al abordaje de situaciones cotidianas presentes en la dinámica grupal, vinculadas a la convivencia y a las interacciones entre los estudiantes.

La puesta en práctica del proyecto se delimitó a los grupos de sexto grado en función de las características observadas durante la etapa diagnóstica y del momento particular que los alumnos se encontraban transitando en su trayectoria escolar. Al tratarse del último año de la educación primaria y de una etapa previa al ingreso al nivel secundario, se consideró pertinente implementar el taller como una instancia de acompañamiento frente a los cambios personales y vinculares propios de este período.

Puesta en Práctica del Proyecto

La implementación del proyecto consistió en un encuentro vivencial único por cada grupo de sexto grado, de acuerdo con los tiempos y disponibilidades indicadas por las docentes a cargo. Durante la planificación, se tuvo en cuenta que, en la misma semana, los alumnos participarían de un viaje de estudios y de ensayos para un acto escolar, por lo que fue necesario flexibilizar la propuesta para no interferir con otras actividades institucionales.

En este marco, se coordinaron fechas y horarios junto a las maestras, y se gestionaron los permisos correspondientes ante la Dirección y el equipo de orientación escolar. Asimismo, se decidió llevar a cabo los talleres de manera separada con los grupos sexto "A" y sexto "B", con el objetivo de atender las dinámicas particulares de cada curso y favorecer una mayor participación individual.

Previo a los encuentros, se anticipó a los estudiantes la realización de una serie de actividades en el aula con el fin de generar expectativa y preparar el clima grupal. Al inicio de cada taller, se explicó brevemente el propósito de la propuesta y la secuencia de actividades previstas.

El primer encuentro se desarrolló con el grupo de sexto "B", mientras que el taller correspondiente a sexto "A" se llevó a cabo al día siguiente. Cada instancia tuvo una duración aproximada de una hora y treinta minutos, incluyendo un recreo intermedio destinado al descanso y la merienda de los alumnos.

Primera Actividad: "Baile Congelado"

La actividad inicial del taller fue "Baile congelado", propuesta como instancia de apertura y calentamiento. Su finalidad fue introducir a los estudiantes en el trabajo grupal a través de una experiencia lúdica que promoviera la interacción, la expresión corporal y la participación.

El objetivo de esta actividad fue generar un clima de confianza y predisposición para el desarrollo de las propuestas posteriores. A través del movimiento y el baile, se buscó estimular la expresión libre y el reconocimiento del propio cuerpo y del de los demás, en un marco de respeto y cooperación.

Antes de comenzar, se aclaró a los alumnos que la actividad no tenía carácter competitivo, sino recreativo. Para su desarrollo, se reorganizó el espacio del aula desplazando mesas y sillas hacia los laterales, de modo de contar con un área amplia para el movimiento.

Con la música en reproducción, los estudiantes se desplazaban libremente y, al detenerse esta, debían inmobilizarse en la posición en la que se encontraban. La duración aproximada de la actividad fue de diez minutos.

Segunda Actividad: “Teléfono Descompuesto”

La segunda actividad del taller fue la dinámica denominada “Teléfono descompuesto”, adaptada con fines pedagógicos para trabajar la escucha activa, la comunicación y el trabajo colaborativo. Esta propuesta tuvo como propósito que los alumnos experimentaran las dificultades que pueden surgir en la transmisión de mensajes y reflexionaran sobre la importancia de la atención y la claridad comunicativa.

Previo al inicio, se solicitó la colaboración de la docente de grado para la conformación de los grupos, procurando que los equipos estuvieran integrados por estudiantes que habitualmente no trabajaban juntos. Se conformaron cuatro grupos de cinco integrantes y se explicaron las consignas, haciendo hincapié en la escucha atenta y en la prohibición de repetir el mensaje en voz alta.

A cada grupo se les asignaron dos frases vinculadas a los ejes temáticos del taller: comunicación, respeto, empatía y asertividad. La dinámica consistió en que el primer integrante leyera la frase y la transmitiera en forma de susurro al compañero siguiente, repitiéndose el procedimiento hasta llegar al último alumno, quien debía verbalizar el mensaje recibido y registrarlo por escrito en un afiche. Para organizar los tiempos, se utilizó un cronómetro que delimitó la duración de cada ronda. Finalizada la actividad, los grupos decoraron sus afiches con la frase resultante (Apéndice C y D).

Las frases utilizadas fueron:

1. “Ponte en los zapatos del otro.”
2. “Trata a los demás como te gustaría que te traten a ti.”

3. “Escuchar con atención es el primer paso para entender.”
4. “Puedo expresarme, pero sin herir a otros.”
5. “Respeto, tolerancia y amistad es la receta para la buena convivencia.”
6. “El diálogo es la mejor herramienta para resolver conflictos.”
7. “La empatía es el lenguaje del corazón.”
8. “Juntos podemos crear un ambiente más cálido.”

Tercera Actividad: “Carrera de Relevos”

La tercera actividad del taller fue la “Carrera de relevos”, diseñada como una propuesta lúdica y dinámica orientada al trabajo de valores vinculados a la empatía, el respeto, el trabajo en equipo y la creatividad. La actividad se estructuró a partir de un sistema de estaciones, favoreciendo una metodología activa y participativa.

Se conformaron cuatro grupos de seis integrantes, con una distribución distinta a la de la actividad anterior, con el fin de promover nuevas interacciones. Cada grupo comenzó en una estación diferente y rotó de manera circular hasta completar las cuatro consignas. Las estaciones contaban con materiales específicos y tarjetas con instrucciones claras. El tiempo de permanencia en cada una fue controlado mediante el uso de un cronómetro.

Las estaciones fueron las siguientes:

1. **Estación Empatía:** Los alumnos debían realizar un dibujo que representara una situación de exclusión, tristeza o aislamiento, seguido de un breve intercambio grupal sobre posibles acciones para mejorar dicha situación.
2. **Estación Respeto:** Cada estudiante escribió una cualidad positiva del compañero contiguo. Luego, los mensajes fueron entregados y leídos por los destinatarios, quienes los colocaron en su uniforme.

3. **Estación Trabajo en equipo:** Los grupos resolvieron rompecabezas de forma colaborativa, con el objetivo de completar la figura en el menor tiempo posible (Apéndice E).
4. **Estación Creatividad:** Los alumnos elaboraron un lema o frase representativa de los valores de la convivencia escolar, utilizando materiales para su diseño y decoración (Apéndice F).

Al finalizar el recorrido por las estaciones, se realizó un cierre grupal en el que los estudiantes compartieron sus experiencias. Además, se entregó a cada alumno un chupetín acompañado de una tarjeta con una pregunta orientada a la reflexión individual sobre la convivencia escolar (Apéndice G y H). Finalmente, se llevó a cabo una breve síntesis grupal retomando los contenidos trabajados durante el encuentro. La duración total del taller fue de aproximadamente una hora y treinta minutos.

Materiales Utilizados

Para llevar a cabo las actividades mencionadas se requirió del recurso humano, integrado por la tutora de campo, los estudiantes de sexto grado y las docentes de grado, quienes participaron en la organización del taller.

En cuanto al espacio físico, se utilizaron las aulas correspondientes de cada grupo de sexto grado, adecuadas según las necesidades de cada actividad.

Respecto de los materiales, para la Primera Actividad se empleó un reproductor de música. Para la Segunda Actividad se utilizaron frases impresas alusivas a la convivencia y la empatía, sillas, afiches, marcadores, un cronómetro y diversas imágenes destinadas a la elaboración del afiche final. Para la Tercera Actividad se dispuso de tarjetas impresas con las consignas de cada estación, hojas, marcadores, papeles y diferentes rompecabezas. Además,

cada estación contaba con un banderín señalizador con el nombre de la actividad correspondiente, lo que facilitó la organización y el desplazamiento de los estudiantes.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tanto a partir de las observaciones realizadas como de la implementación de la intervención en ambos cursos, en función de los objetivos planteados en el Trabajo Integrador Final, considerando las producciones de los estudiantes y las observaciones efectuadas durante el desarrollo de las actividades.

Resultados de la Observación Diagnóstica

La etapa de observación diagnóstica permitió conocer la dinámica institucional y las características de los grupos de sexto grado “A” y “B”, así como identificar necesidades vinculadas con la convivencia escolar y el desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de la información recabada, se diseñó e implementó una intervención orientada al fortalecimiento de dichas habilidades y a la resolución de conflictos.

Curso 6 ° “A”

En el sexto grado “A”, a cargo de la docente de Lengua y Ciencias Sociales, los estudiantes se mostraban mayormente participativos, energéticos y con una marcada disposición a intervenir de manera espontánea. Con frecuencia respondían en simultáneo, lo que evidenciaba dificultades para esperar turnos y requería intervenciones constantes de la docente para regular la ansiedad del grupo. A pesar de ello, se observaba interés por las actividades propuestas y un clima de cercanía con la maestra, quien se mantenía activa, explicando de pie y desplazándose por el aula.

Durante las actividades de lectura, los alumnos manifestaban curiosidad y realizaban comentarios en tono humorístico, lo que demandaba intervenciones para encauzar la dinámica. En estas instancias, la docente abordaba contenidos vinculados con la aceptación personal, la regulación emocional y la convivencia, ofreciendo ejemplos claros y promoviendo la reflexión. Ante situaciones de falta de empatía, como el rechazo a colaborar con donaciones, intervenía reforzando valores de solidaridad y responsabilidad social.

En clases de otras áreas, como inglés, el grupo se mostraba igualmente participativo, aunque con variaciones en el nivel de ruido y organización. En una de las jornadas se implementó el “Box de preguntas”, a cargo de la psicóloga, donde los estudiantes expresaron de forma anónima inquietudes o temas de interés, a los cuales la profesional respondía. Si bien los alumnos prestaron atención e interactuaron de manera adecuada, el tiempo limitado redujo la posibilidad de profundizar los intercambios.

En materias como Matemática y Ciencias Naturales, a cargo de otra docente, el trabajo grupal se desarrollaba de manera colaborativa. Si bien se registraban intercambios entre los estudiantes durante los trabajos grupales, estos no interferían en el desarrollo de las actividades, ya que lograban completar las consignas y mostraban interés por las propuestas prácticas. Se observaron vínculos positivos entre pares, sin que ningún alumno quedara aislado. Asimismo, en las clases de Ciencias Sociales, los estudiantes se mostraban tranquilos y atentos; la docente promovía la participación mediante preguntas breves, lecturas y autocorrecciones, e incorporaba reflexiones vinculadas con la convivencia escolar y la igualdad de género.

Durante este período se registraron diversas situaciones que requirieron la intervención de la docente en el plano emocional y relacional. Se observaron instancias de contención ante necesidades emocionales expresadas por los alumnos, así como episodios de conflicto interpersonal que fueron abordados mediante el diálogo individual y grupal, favoreciendo la escucha mutua y la resolución del problema.

Curso 6 ° “B”

En el sexto grado “B”, a cargo de la docente de Ciencias Naturales y Matemática, los estudiantes se mostraban más ruidosos e inquietos. Con frecuencia hablaban al mismo tiempo, se desplazaban por el aula sin autorización o demoraban en regresar del recreo, lo que dificultaba el inicio de las actividades. La docente debía reiterar indicaciones para retomar el orden, ya que el grupo tendía a dispersarse con facilidad.

Durante el “Box de preguntas”, llevado a cabo por la psicóloga, los estudiantes participaron escuchando y respondiendo consultas relacionadas con la regulación emocional, la tolerancia a la frustración, el autoconocimiento y los cambios propios de la pubertad. Si bien algunos mostraron interés, otros se distraían o realizaban intervenciones ajenas a la temática. Se observó que el grupo había trabajado previamente con títeres de emociones, lo que da cuenta de un abordaje institucional sostenido sobre estos contenidos.

En distintas clases de áreas especiales se evidenció un patrón similar de desorganización. En Artes Visuales, los estudiantes tardaban en calmarse y preparar los materiales, mientras conversaban o se desplazaban por el aula. En Tecnología, el clima se tornó más desafiante: la advertencia sobre el bajo rendimiento académico y la posibilidad de rendir en diciembre generó inquietud, y durante la evaluación se observaron conductas inadecuadas. En Matemática, el nivel de ruido se mantenía elevado, incluso frente a explicaciones claras, y la docente recurría a distintas estrategias para recuperar la atención, aunque con efectos de corta duración.

Sin embargo, con la docente titular de Lengua se observaron diferencias significativas. Desde el inicio, la docente establecía un clima más estructurado y organizado, lo que favorecía un ambiente de trabajo más tranquilo. Los estudiantes se mostraban más receptivos, respetuosos y enfocados, y se generaban espacios de diálogo en torno al cierre de la etapa primaria y la transición hacia la escuela secundaria, promoviendo la reflexión sobre la responsabilidad y el futuro escolar.

Aspectos Comunes en Ambos Cursos

En ambos grados se observó que, durante actividades grupales, los estudiantes tendían a reunirse siempre con los mismos compañeros y que la integración de quienes quedaban solos no se producía de manera espontánea, siendo necesaria la intervención docente para asegurar la participación de todos.

Asimismo, se identificaron comportamientos de impulsividad, como interrupciones frecuentes y dificultades para respetar turnos. Así también como episodios de desregulación emocional, principalmente ante situaciones de frustración académica y conflictos entre pares, expresados en burlas o desacuerdos al conformar grupos de trabajo. Estas situaciones evidenciaron dificultades en la comunicación entre pares y la gestión de desacuerdos, lo que puso de manifiesto la necesidad de promover habilidades como la empatía, la escucha activa y la resolución constructiva de conflictos.

La información recabada durante esta etapa orientó el diseño de una intervención específica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, eje del presente Trabajo.

Resultados de la Intervención

La intervención se llevó a cabo en dos jornadas consecutivas, trabajando en primer lugar con el curso 6 ° “B” y, posteriormente, con el 6 ° “A”. Esta modalidad permitió no solo ajustar algunos aspectos organizativos de una jornada a la otra, sino también comparar las respuestas y actitudes de ambos grupos frente a las propuestas.

Si bien en los dos cursos se observaron avances en relación con los objetivos planteados, las diferencias en el clima grupal y en los modos de participación influyeron en el desarrollo de las actividades y en los resultados obtenidos. En el curso 6 “B” por ejemplo, al inicio de las actividades se observaron mayores dificultades para sostener la atención y respetar los turnos de participación: algunos estudiantes hablaban al mismo tiempo o se dispersaban ante las consignas grupales, lo que requirió intervenciones frecuentes para reorganizar la dinámica. En cambio, en el curso 6 “A” se registró desde el comienzo una mayor disposición a escuchar a los compañeros y a respetar las consignas, lo que favoreció un desarrollo más fluido de las actividades.

A lo largo de los talleres, las actividades desarrolladas fomentaron la reflexión de los estudiantes acerca de los vínculos entre pares y del clima del aula. Durante los espacios de intercambio oral y en las instancias de cierre reflexivo, los alumnos lograron identificar elementos centrales de la convivencia escolar, tales como el respeto mutuo, el buen trato, la empatía, la inclusión y la cooperación. Estas reflexiones se profundizaron especialmente a partir de experiencias concretas vivenciadas durante las actividades, lo que permitió que los conceptos trabajados no quedaran en un plano abstracto, sino que fueran comprendidos a partir de situaciones reales.

Las producciones escritas realizadas por los estudiantes evidenciaron que conciben la convivencia escolar como un proceso colectivo, en el que cada integrante del grupo cumple un rol activo. En sus respuestas, se destacó la importancia de aceptar las diferencias, ayudar al otro cuando lo necesita, trabajar en equipo y mantener relaciones armónicas dentro del aula. Este aspecto resulta relevante, ya que pone de manifiesto una comprensión significativa del concepto de convivencia escolar, alineada con los objetivos de la intervención y con la necesidad de fortalecer el sentido de pertenencia y responsabilidad compartida.

En relación con el desarrollo de las habilidades socioemocionales, las actividades permitieron observar tanto fortalezas como dificultades presentes en los estudiantes. La actividad inicial "Baile Congelado" favoreció la integración grupal, la disposición al juego compartido y la participación espontánea, generando un clima de confianza que habilitó el trabajo posterior. En ambos cursos, esta propuesta funcionó como un primer acercamiento positivo, permitiendo disminuir tensiones iniciales y promoviendo un ambiente más distendido. No obstante, se observaron diferencias en el nivel de organización y autorregulación, siendo el curso 6 ° "A" el que logró una mayor cohesión grupal desde el inicio, mientras que en el 6 ° "B" fue necesario reforzar consignas y acuerdos para sostener el clima de trabajo, ya que, si bien algunos

estudiantes se movían sin esperar la señal, la mayoría logró adaptarse a las indicaciones, reduciendo la impulsividad inicial.

La actividad “Teléfono Descompuesto” permitió visibilizar de manera clara y experiencial las dificultades vinculadas a la comunicación y la escucha activa, ya que algunos alumnos interrumpían, repetían el mensaje en voz alta o se distraían, esto pudo observarse en ambos grupos, pero predominó con mayor intensidad en el curso 6° “B”.

Estas situaciones dieron lugar a instancias de reflexión colectiva, en las que los estudiantes pudieron reconocer cómo la falta de escucha y la comunicación poco clara generan malentendidos y conflictos innecesarios. A partir de este análisis, se abordaron nociones vinculadas a la comunicación asertiva, el respeto de los turnos de palabra y la importancia de prestar atención al otro.

Durante la actividad “Carrera de Relevos”, las distintas estaciones posibilitaron el trabajo específico de diversas habilidades socioemocionales. En la estación Empatía, los estudiantes lograron identificar y representar situaciones de exclusión, tristeza o malestar, reconociendo emociones ajenas. En la estación Respeto, se observó la capacidad de reconocer cualidades positivas en los compañeros, lo que favoreció el fortalecimiento de los vínculos y el reconocimiento mutuo. En la estación Trabajo en Equipo, inicialmente surgieron momentos de desorganización y discusiones cuando varios alumnos intentaban imponer sus ideas, pero a medida que avanzaba la actividad los grupos lograron coordinarse y cooperar, esta dinámica pudo observarse en ambos grados. Esto evidenció aprendizajes relacionados con la colaboración, la tolerancia y el consenso. Finalmente, la estación Creatividad permitió que los estudiantes elaboraran mensajes colectivos coherentes con los valores trabajados, integrando los contenidos abordados a lo largo del taller.

En cuanto a la resolución de conflictos, los resultados obtenidos permitieron identificar una relación directa entre el desarrollo socioemocional y las formas en que los estudiantes enfrentan los desacuerdos cotidianos. Las actividades facilitaron el reconocimiento de que el desorden, la falta de atención, la impulsividad o la ausencia de empatía suelen ser factores que desencadenan conflictos dentro del grupo. Durante los intercambios, los propios estudiantes mencionaron situaciones cotidianas del aula, como discusiones por el uso de materiales, interrupciones constantes durante la explicación de un compañero o burlas ante errores, reconociendo que estos comportamientos suelen generar malestar y conflicto entre pares.

Los talleres ofrecieron un espacio para ensayar modos alternativos de interacción, basados en el diálogo, la cooperación y el respeto por el otro. Si bien no se registraron cambios inmediatos y sostenidos en todas las conductas, sí se observó una mayor disposición a reflexionar sobre los propios comportamientos y a considerar estrategias más constructivas para la resolución de conflictos.

Los resultados obtenidos evidencian que las actividades lúdicas, participativas y reflexivas constituyen un recurso pedagógico valioso para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar. Las dinámicas grupales favorecieron la implicación activa de los estudiantes, permitiendo que los contenidos trabajados fueran comprendidos, experimentados y resignificados a partir de las propias vivencias. En síntesis, los talleres resultaron pertinentes para abordar la convivencia escolar y la resolución de conflictos desde una perspectiva socioemocional. A pesar de las diferencias entre ambos cursos y de los desafíos observados en términos de organización y autorregulación, la intervención generó espacios de reflexión, participación y aprendizaje significativo, sentando bases para fortalecer una convivencia escolar más saludable.

Discusión

A partir del diagnóstico y análisis realizados durante la práctica profesional supervisada en el área de Psicología Educativa, se diseñaron diversos encuentros orientados a las necesidades detectadas. La consistencia entre dicha práctica profesional y la fundamentación teórica da lugar a las conclusiones que se exponen a continuación.

Conclusiones Generales

La intervención desarrollada en los grupos de sexto grado permitió analizar de qué manera las habilidades socioemocionales influyen en la convivencia escolar, la regulación emocional y la resolución de conflictos. A partir de las observaciones no participantes, las observaciones participantes y las entrevistas realizadas con las docentes, surgieron evidencias consistentes con lo planteado por la Psicología Educativa. Tal como señalan Macazana et al. (2021), el aprendizaje involucra procesos cognitivos, emocionales y sociales interrelacionados, de modo que las diferencias individuales en la autorregulación, la motivación y el autoconcepto impactan directamente en el comportamiento dentro del aula. En esta línea, César Coll (2004, como se citó en Rodríguez-Delgado, 2021), sostiene que comprender los procesos psicológicos que configuran la vida escolar es clave para optimizar las prácticas educativas. Los resultados del taller confirman este planteo al evidenciar que muchas de las dificultades observadas, tales como la impulsividad, la desregulación emocional, los malentendidos y los conflictos entre pares, responden a necesidades vinculadas a la dimensión socioemocional del aprendizaje.

En ambos cursos se identificaron episodios de tensiones interpersonales, discusiones, reacciones intensas frente a la frustración y dificultades para sostener la escucha activa. Estas conductas coinciden con lo descrito por Palacios et al. (2014), quienes explican que entre los 10 y 12 años los estudiantes se encuentran en un período de avances significativos en la regulación emocional, aunque todavía recurren a estrategias cognitivas en desarrollo para manejar lo que sienten. Del mismo modo, los autores resaltan que en esta etapa la búsqueda de apoyo en los

pares se intensifica, lo cual explica la importancia de la convivencia como espacio de contención, reconocimiento y valoración social.

Los resultados también reflejan rasgos del desarrollo psicosocial planteados por Erik Erikson (1982, como se citó en Papalia & Martorell, 2017), quien sostiene que los niños de esta etapa atraviesan el conflicto evolutivo de laboriosidad versus inferioridad. Cuando se sienten competentes y valorados, incrementan su motivación y su autoestima; cuando no, pueden manifestar retraimiento, frustración y dificultades de integración. Las reacciones observadas en sexto "B", especialmente los comportamientos disruptivos y la escasa tolerancia a la frustración, pueden interpretarse desde esta perspectiva: la hipótesis es que la falta de reconocimiento, organización y cohesión grupal incide en el sentimiento colectivo de inferioridad.

En relación con la convivencia escolar, los hallazgos se vinculan con lo planteado por Sandoval (2014) y por García y López (2011, citados en Leyton-Leyton, 2020), quienes sostienen que la convivencia es un proceso relacional basado en el respeto, la solidaridad y los derechos que regulan la vida escolar. La presencia de conflictos recurrentes, malentendidos y tensiones dentro de los grupos evidencia la necesidad de fortalecer estas dimensiones. Las docentes entrevistadas afirmaron observar aumento en los desbordes emocionales, menor tolerancia a la frustración y dificultades en la comunicación, lo cual coincide con lo que advertían Fierro y Carbajal (2019) que, sin prácticas inclusivas y estrategias de gestión relacional, la paz escolar no puede sostenerse.

Por otra parte, las respuestas escritas por los estudiantes acerca de qué entienden por convivencia escolar aportan una perspectiva significativa para complementar los hallazgos del taller. En ambos cursos, las definiciones se centraron reiteradamente en nociones como el respeto, la empatía, la aceptación de las diferencias y el buen trato. Estas representaciones coinciden con la perspectiva de Sandoval (2014) y de García y López (2011, citados en Leyton-Leyton, 2020), quienes describen la convivencia como un proceso relacional que implica

reconocimiento mutuo, regulación emocional y construcción de vínculos respetuosos. Además, la frecuente referencia a “ponerse en el lugar del otro” se articula con la dimensión de Conciencia Social propuesta por el modelo CASEL (Cano et al., 2025), indicando que los estudiantes identifican espontáneamente esta habilidad como parte central del clima escolar. Resulta relevante que, aun en contextos de conflicto, los propios alumnos valoren el respeto y la unidad grupal como condiciones necesarias para una convivencia positiva, lo cual respalda la pertinencia del taller y refuerza la idea de que las habilidades socioemocionales no solo se enseñan, sino que también son comprendidas y resignificadas por los estudiantes.

Los conflictos detectados en ambos grados también se relacionan con las causas descritas por García-Ruíz (2015, como se citó en Pineda & Gómez-Calero, 2024). En sexto “B” se observaron manifestaciones parciales de un ambiente intolerante, principalmente en la desconfianza entre pares, las interpretaciones negativas de las intenciones del otro y las dificultades en la escucha. Asimismo, se evidenciaron deficiencias en las habilidades comunicativas, malentendidos frecuentes y temor a expresarse, lo cual coincide con lo planteado por el autor respecto de los riesgos de una comunicación limitada o distorsionada. También se identificaron episodios de impulsividad en situaciones de frustración, aspecto que los mismos autores atribuyen a una insuficiente educación emocional.

Estas situaciones no solo complejizan el clima escolar, sino que pueden tener consecuencias significativas, tal como señala González-Canizares (2024): deterioro de los vínculos, descenso del rendimiento académico, ansiedad y menor motivación para aprender. Algunos de estos efectos pudieron observarse, por ejemplo, la menor disposición al trabajo grupal en sexto “B”.

El taller de habilidades socioemocionales implementado permitió abordar directamente estas problemáticas. Desde el enfoque del Aprendizaje Socioemocional (ASE), definido por CASEL (2025), se trabajaron competencias como la autogestión, la conciencia social y las

habilidades de relación. Bisquerra (2003, citado en Bolaños, 2020) afirma que la educación emocional responde a necesidades sociales actuales y contribuye al bienestar integral, mientras que Carrasco et al. (2024) resaltan su importancia en los primeros años de escolaridad para desarrollar empatía y autorregulación. Estas perspectivas respaldan la implementación del taller como estrategia preventiva y formativa.

Las actividades del taller permitieron observar de manera concreta el impacto del ASE. La dinámica “Baile Congelado” mostró dificultades en el control de impulsos y la regulación corporal, coherentes con las descripciones de Erikson y Palacios et al. sobre la emocionalidad de esta etapa. “Teléfono Descompuesto” visibilizó carencias en la escucha activa, habilidad que, según Martínez (2010, citado en Mercado-Morales, 2023), requiere atención plena y comprensión del mensaje, incluyendo sus elementos verbales y no verbales. Esta actividad permitió identificar malentendidos frecuentes y mejorar la retroalimentación entre pares, lo cual coincide con la afirmación de López y Rodríguez (2021, citados en Mejía-Guachichullca et al., 2023) sobre el rol de la escucha activa en la prevención de conflictos.

Finalmente, “Carrera de Relevos” permitió profundizar habilidades como empatía, cooperación y comunicación asertiva. Singer y Kraft (2005, citados en Rodríguez-Saltos et al., 2020) destacan que la empatía constituye un componente central de la inteligencia emocional, y Meneses-Cacuango (2023) afirma que favorece interacciones más respetuosas y reduce prejuicios. Asimismo, la comunicación asertiva definida por Kelly (1982, citado en Guasco-Pérez, 2019) se evidenció en la producción de lemas y en los diálogos entre estudiantes. Ruiz-Salas et al. (2023) añaden que esta habilidad requiere un clima de confianza, aspecto que se logró fortalecer a lo largo del taller.

A nivel institucional, los resultados también se alinean con los marcos normativos vigentes. La Ley Nacional 26.892 (2013) promueve la convivencia democrática, la prevención de la violencia y la resolución pacífica de conflictos. Las prácticas observadas en sexto “A”,

especialmente las intervenciones dialógicas y reflexivas de la docente, constituyen ejemplos de lo que Cardona (2008, citado en Macavilca, 2021) denomina estrategias de resolución pacífica, basadas en el reconocimiento mutuo, la justicia y la búsqueda conjunta de soluciones. Estas estrategias, además, coinciden con el rol del psicólogo educacional definido por el Consejo Federal de Educación (2014) y por Noriega (2018), orientado a la prevención, la educación emocional y el fortalecimiento del bienestar escolar.

Los aportes del taller también pueden leerse desde la perspectiva de programas ASE mencionada por Delgado-Palma et al. (2025), quienes sostienen que estas intervenciones mejoran la conducta, incrementan el rendimiento y reducen comportamientos de riesgo. Esto se corroboró en el cierre del taller, donde los estudiantes demostraron mayor conciencia sobre sus emociones, la necesidad del diálogo y el valor del respeto para la convivencia.

En conclusión, la intervención basada en el desarrollo de habilidades socioemocionales específicamente la empatía, la escucha activa y la comunicación asertiva, demostró ser efectiva para mejorar la convivencia escolar en los grupos de sexto grado. Los estudiantes lograron identificar con mayor claridad sus emociones, regularlas en situaciones de conflicto y establecer vínculos más cooperativos, aspectos que coinciden con los aportes de autores como Palacios et al. (2014), quienes destacan el papel central de la regulación emocional en esta etapa evolutiva. Estos resultados adquieren relevancia teórica al confirmar que el Aprendizaje Socioemocional (Cano et al., 2025) constituye un marco adecuado para fortalecer competencias necesarias para la interacción respetuosa y la convivencia armónica.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos muestran que las actividades implementadas funcionaron como herramientas eficaces para reducir tensiones, promover el trabajo colaborativo y favorecer procesos de comunicación más claros dentro del aula. En base a lo observado, se puede afirmar que los estudiantes lograron transferir lo trabajado en el taller a situaciones reales: mostraron mayor disposición al diálogo, canalizaron desacuerdos mediante

estrategias más reflexivas y reconocieron la importancia del respeto y la empatía para resolver conflictos. Estos avances sugieren que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no solo mejora el clima escolar, sino que también habilita la construcción de aprendizajes más significativos y sostenibles a lo largo del tiempo.

En función de los resultados obtenidos, se considera que los objetivos específicos del presente trabajo fueron alcanzados. En primer lugar, se logró describir la influencia de la convivencia escolar en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de sexto grado, evidenciando que el clima del aula incide en la regulación emocional y en la calidad de los vínculos entre pared. En segundo lugar, se exploraron las habilidades de empatía, comunicación asertiva y escucha activa, identificando tanto fortalezas como dificultades en su manifestación. Asimismo, se analizó la relación entre el nivel de desarrollo socioemocional y las estrategias de resolución de conflictos, observándose que mayores competencias sociales se asocian con respuestas más reflexivas y dialógicas. Finalmente, el diseño e implementación del taller durante la práctica profesional constituyó una propuesta concreta de estrategias educativas para fortalecer dichas habilidades en el contexto escolar, por lo que se considera que el conjunto de los objetivos fue cumplido.

Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Las Prácticas Profesionales Supervisadas se constituyeron en una instancia central del proceso formativo, al posibilitar un acercamiento directo al ejercicio profesional dentro del ámbito educativo. El contacto con distintos contextos institucionales permitió revisar y resignificar los saberes adquiridos durante la formación académica, favoreciendo una comprensión más situada y compleja del rol del psicólogo.

A lo largo del recorrido, la experiencia promovió un proceso de reflexión sobre el propio posicionamiento profesional y sobre las responsabilidades que implica la intervención en contextos educativos. En este marco, se sostuvo una actitud de compromiso y apertura al

aprendizaje frente a las demandas del rol, así como la necesidad de ajustar las intervenciones a las posibilidades reales de cada institución.

Las propuestas desarrolladas se diseñaron considerando las necesidades observadas y las características del contexto, priorizando criterios de pertinencia y viabilidad. Asimismo, la observación sistemática se constituyó en una herramienta fundamental para la comprensión de las dinámicas institucionales y grupales, orientando las acciones implementadas.

El trabajo en campo implicó enfrentar diversos desafíos formativos vinculados a situaciones nuevas y a instancias de exposición profesional. Estas experiencias requirieron el fortalecimiento de la confianza, la flexibilidad y la capacidad de adaptación, aspectos indispensables para el ejercicio del rol profesional.

La inserción en el área de psicología educacional permitió profundizar en las funciones específicas del psicólogo dentro de las instituciones educativas, contribuyendo a una delimitación más clara de su campo de intervención. En particular, la experiencia en el nivel primario favoreció una comprensión integral del desarrollo infantil y del abordaje del bienestar de la infancia desde una perspectiva preventiva y comunitaria.

Finalmente, el intercambio con otros profesionales resultó un aporte significativo para el aprendizaje y la construcción de la identidad profesional, destacando la importancia del trabajo interdisciplinario en el ámbito educativo. En síntesis, las prácticas profesionales constituyeron una etapa clave en la formación, ya que permitieron proyectar un futuro desempeño profesional con mayor claridad, compromiso y responsabilidad.

Propuestas

A partir de la experiencia realizada, se considera pertinente que la Universidad Católica de Cuyo, a través de la Facultad de Filosofía y Humanidades, continúe fortaleciendo la implementación de las Prácticas Profesionales Supervisadas, reconociéndolas como un espacio

formativo clave para los estudiantes avanzados de la carrera. Estas instancias permiten un acercamiento progresivo al ejercicio profesional, favoreciendo la articulación entre los contenidos teóricos y las demandas propias del campo laboral, en un marco de supervisión y acompañamiento.

Asimismo, se sugiere promover instancias de acercamiento al campo profesional desde etapas tempranas de la formación, mediante experiencias pre profesionales optativas que permitan a los estudiantes explorar las distintas áreas de intervención de la psicología y construir una mirada más integral del rol profesional.

En relación con el área de psicología educacional, se propone profundizar el abordaje de las habilidades socioemocionales vinculadas a la convivencia escolar y a la resolución de conflictos, tales como la comunicación asertiva, la empatía, la autorregulación emocional y la toma de perspectiva. La incorporación de actividades prácticas orientadas al desarrollo de estas habilidades favorecería su aplicación concreta en contextos escolares.

Asimismo, se considera relevante promover estrategias de resolución pacífica de conflictos que prioricen el diálogo, la mediación y la búsqueda de acuerdos, entendiendo el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento. En este sentido, el fortalecimiento de la educación socioemocional adquiere un rol preventivo, contribuyendo a la construcción de climas escolares más respetuosos y colaborativos.

Respecto a las instituciones educativas, se destaca la importancia de sostener los convenios con la Universidad, posibilitando la continuidad de los espacios de prácticas. A su vez, se propone el desarrollo de talleres y actividades orientadas a la promoción de habilidades socioemocionales en los alumnos, acompañando a los docentes en su rol como mediadores y referentes en la gestión de conflictos.

Finalmente, se alienta a los estudiantes practicantes a desempeñar sus actividades con compromiso ético y actitud reflexiva, elaborando propuestas que aporten valor a las instituciones desde una perspectiva interdisciplinaria. La experiencia en el campo no solo favorece el desarrollo de competencias profesionales, sino que también fortalece la capacidad de intervenir de manera responsable en situaciones de conflicto dentro del ámbito educativo.

Referencias

- Aravena, C., Román, S., Rossi, A., & Sepúlveda, A. (2025). *Efecto de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico de niños/as con trastorno por déficit de atención con hiperactividad: una revisión sistemática*. *CienciAmérica*, 14(1), 1–17.
<https://doi.org/10.33210/ca.v14i1.483>
- Arias Ortiz, E., Hincapié, D., & Paredes, D. (2020). *Educar para la vida: El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes* (Nota técnica del BID n.º IDB-TN-1908). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002492>
- Bálsamo Estévez, M. G. (2022). *Teoría psicogenética de Jean Piaget: Aportes para comprender al niño de hoy que será el adulto del mañana*. *Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía*, 7. Pontificia Universidad Católica Argentina.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13496>
- Bolaños, E. A. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408.
<https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. EDUNTREF. Recuperado de <https://eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Busso, M., Cristia, J., & Hincapié, D. (2017). *Habilidades socioemocionales y el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Habilidades-socioemocionales-y-el-aprendizaje-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Cámara de Diputados de la Provincia de San Juan. (2015). *Ley N.º 1327-H: Ley de Educación de la Provincia de San Juan.*

https://educacion.sanjuan.edu.ar/mesi/Portals/0/Documentos/NormasLegales/Ley1327-H_Ley_de_Educacion.pdf

Camps Bansell, J., Selvam, R. M., & Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: Aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1–22.

<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1833>

Canet-Juric, L., del-Valle, M. V., Gelpi-Trudo, R., García-Coni, A., Zamora, E. V., Introzzi, I., & Andrés, M. L. (2021). Desarrollo y validación del Cuestionario de Funciones Ejecutivas en niños de 9 a 12 años (CUFE). *Avances En Psicología Latinoamericana*, 39(1), 1–25.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9892>

Cano Bodí, V., Carmona Presencia, I., Sancho Monforte, P., & Zamora Castillo, A. C. (2025). *Bienestar emocional: Aprendizaje socioemocional en el ámbito educativo* (Adaptación del marco de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). School Guide – CASEL.

https://schoolguide.casel.org/content/uploads/sites/2/2025/04/BIENESTAR-EMOCIONAL_-Aprendizaje-socioemocional-a%CC%81mbito-educativo_Castellano.pdf

Carrasco Guerra, P. L., Piguave Alvarado, I. B., Martínez Isaac, R., & Tolozano Benites, S. E. (2024). La educación socioemocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del tercer año de la educación básica. *Maestro y Sociedad*, 21(1), 380–393.

<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6379>

Consejo Federal de Educación. (2014). *Resolución CFE N.º 239/14. Anexo 02: Convivencia escolar.*

<https://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20239-14%20%28CFE-%20Anexo%2002-%20Convivencia%29.pdf>

Delgado Palma, M. M., Piguave Delgado, K. M., Posligua Burgos, K. J., & Palma Holguín, S. T. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: Una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187–217.

<https://doi.org/10.69821/constellations.v4i1.93>

Fernández Ballesteros, R. (2013). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudio de casos* (2.ª ed.). Ediciones Pirámide.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25759w/S1_R2.pdf

Ferreira, M., Pérez, M., & González, A. (2023). El aprendizaje socioemocional en la educación primaria: Concepciones docentes y prácticas en el aula. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 13(2), 45–58.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(2), 1–14.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/980>

Gabuardi, V. M. F. (2022). La incorporación del aprendizaje social y emocional en nuestras aulas. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 13(2), 1–13.

<https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/112/104>

González Canizares, J. M. (2024). *Enfoques dialógicos para la resolución pacífica de conflictos escolares en la formación presencial del SENA* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/175005>

Guasco Pérez, L. (2019). En el justo medio: Ser asertivo. *Preparatoria 4, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*.
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/5224/6653>

Jiménez, L. A. (2024). La educación emocional: Una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad. *Uniandes Episteme*, 11(1), 123–139.
<https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3355>

Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007–2017). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(3), 1–27. <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-39162020000300227>

Macavilca Chumbimuni, J. F. (2021). *La mediación como estrategia para resolver conflictos en el aula* (Tesis de especialidad). Pontificia Universidad Católica del Perú.
<https://tesis.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/01c2d7a9-9715-4fcc-b59a-460d36b9fda3/content>

Macazana, F., Sito, L., & Romero, A. (2021). *Psicología educativa*. Neutrosophic Science International Association. <https://fs.unm.edu/PsicologiaEducativa.pdf>

Maldonado Pazmiño, M. F., Rivas Mendoza, K. L., & Castro Magallanes, I. E. (2025). Emociones, atención y procesos de aprendizaje. *Tesla Revista Científica*, 5(2).
<https://doi.org/10.55204/trc.v5i2.e523>

- Martínez Seijas, D. M. (2020). *La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar*. Revista EDUCARE – UPEL-IPB, 24(1), 222–244.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1276>
- Mejía Guachichullca, C. E., Segovia Bermeo, A. D. P., Encalada Chunchu, S. D., & Figueroa Solano, S. D. R. (2023). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en la educación básica superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6416–6423. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9178
- Mendoza, J., & Pérez, L. (2022). Escucha activa como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes del bachillerato. *ResearchGate*.
<https://www.researchgate.net/publication/377368051>
- Meneses Cacuango, R. G. (2023). *Desarrollo de la empatía como parte de la inteligencia emocional en estudiantes del nivel medio de la Universidad Tecnológica del Ecuador* [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica del Ecuador.
<https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/15135/2/PG%201643%20TRABAJO%20GRADO.pdf>
- Mercado Morales, C. M. (2023). Escucha activa, asertividad e inteligencia emocional. *Orbis Tertius*, 7(13), 13–33.
<https://www.biblioteca.upal.edu.bo/htdocs/ojs/index.php/orbis/article/view/125>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2024). *Inserción curricular: Educación socioemocional*.
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-126489>

Ministerio de Educación de la Nación. (2013). *Ley N.º 26.892. Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/220645/norma.htm>

Ministerio de Educación de San Juan. (2020, 22 de enero). La convivencia, inclusión y prevención de violencia fueron ejes del trabajo de gabinetes interdisciplinarios. *SI San Juan*. <https://sisanjuan.gob.ar/educacion/2020-01-22/19877-la-convivencia-inclusion-y-prevencion-de-violencia-fueron-ejes-del-trabajo-de-gabinetes-interdisciplinarios>

Moreno Abellán, P., & Alba Trujillo, J. (2023). Estudio sobre la resolución de conflictos y la convivencia escolar en un aula de educación primaria multicultural. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 8, 51–68.

<https://digitum.um.es/server/api/core/bitstreams/ae5097b6-8e4c-464e-85b2-4c59fb4d0830/content>

Noriega, J. (2018). Equipos de Orientación Escolar y Promoción de Salud en Escuelas: Análisis desde la gestión de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *Orientación y Sociedad*, 18(2), 195–215.

<https://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v18n2/v18n2a05.pdf>

Palacios, J., Marchesi, Á., & Coll, C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación: 1. Psicología evolutiva* (2.ª ed.). Alianza Editorial.

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano* (13.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Fundamentos de la evaluación psicológica* (1.^a ed.). Universidad Politécnica Salesiana.
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20863/5/Fundamentos%20de%20%20e%20valuacio%cc%81n%20psicologo%cc%81gica.pdf>

Pérez Marcos, A. (2024). *La negociación y mediación para la gestión de conflictos en Educación Infantil* (Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social). UVaDOC <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72432>

Pineda, M. Á., & Gómez Calero, R. E. (2024). *El proceso de mediación en los conflictos educativos. Una oportunidad de aprendizaje*. *Sociedad & Tecnología*, 7(3), 375–388.
https://www.researchgate.net/publication/385992484_El_proceso_de_mediacion_en_los_conflictos_educativos_Una_oportunidad_de_aprendizaje

Rodríguez Delgado, L. (2021). *Psicología educacional* (Monografía de pregrado). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a6631ef9-b4d3-4da3-9805-ab55d058b76a/content>

Rodríguez-Saltos, E. R., Moya-Martínez, M. E., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje. *Tesla Revista Científica*, 5(23), 45–56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>

Rouviere, M. P. (2023). *¿Es posible prevenir la violencia escolar utilizando las herramientas de la mediación? Una mirada crítica desde la perspectiva docente* (Tesis de

especialización). Universidad Católica de Córdoba.

https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4145/1/TF_Rouviere.pdf

Ruiz Salas, M. A., San Lucas Solórzano, C. E., Barrera Gutiérrez, M. I., & Benalcázar Chicaiza, D. (2023). Asertividad comunicacional desde la infancia con énfasis en la práctica de gestos comunicativos. *Revista Multidisciplinaria de Desarrollo Agropecuario, Tecnológico, Empresarial y Humanista*, 5(3).

<https://doi.org/10.34019/27737527.2023.5.3.694>

Sánchez Agostini, C., Daura, F. T., & Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socioemocional de los alumnos: Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31–49.

<https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>

Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153–178. [https://doi.org/10.4067/S0718-](https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007)

[22362014000200007](https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007)

Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398–1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

Santamaría, L. D. (2020). *Resolución de conflictos en contextos educativos* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/19673/SantamariaDiegoLucia.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Manual de empatía. Promoción 2025*.

<https://es.scribd.com/document/855523244/manual-de-empatia-promocion-2025>

Stannett, K. (2022, febrero). *Aprendizaje socioemocional* (TIRF Insights, pp. 1–12).

Tarrillo Saldaña, O., Mejía Huamán, J., Dávila Mego, J. S., Pintado Castillo, C. A., Tapia Idrogo, C. E., Chilón Camacho, W. M., & Vélez Escobar, S. B. (2024). *Metodología de la investigación: Una mirada global. Ejemplos prácticos*. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1078

Valiente Castro, M. A., & Hernández Fernández, B. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Educare et Comunicare*, 8(2), 34–43. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.469>

Apéndice

Apéndice A: Guía Entrevista a la Psicóloga

1. ¿En qué te especializas?
2. ¿Hace cuánto que trabajas en la institución?
3. ¿Cómo se trabaja en colaboración con los docentes para evaluar el progreso de los estudiantes?
4. ¿Cómo se informa a los padres sobre el progreso de los alumnos?
5. ¿Cómo se abordan los desafíos emocionales que presentan los alumnos?
6. ¿Cómo se fomenta la motivación en los alumnos?
7. ¿Cómo se prepara a los alumnos para la transición a la secundaria?
8. ¿Cómo se abordan temores o inquietudes de los estudiantes sobre la secundaria?
9. ¿Cómo se promueve la responsabilidad en los estudiantes antes del paso a la secundaria?

Apéndice B: Guía Entrevista a las Docentes

1. ¿Hace cuánto trabajas en la institución?
2. ¿Cómo describirías tu grado?
3. ¿Cuáles consideras que son las fortalezas de tus alumnos?
4. ¿Cómo describirías el nivel de madurez y responsabilidad de tus estudiantes?
5. ¿Cómo evalúas el progreso y desempeño de los estudiantes?
6. ¿Qué métodos de enseñanza y recursos utilizas? ¿Hay algún método o recurso que te gustaría implementar?
7. ¿Cuáles son las problemáticas o desafíos más frecuentes que observas en el aula?
8. ¿Cómo manejas los conflictos entre los alumnos?
9. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar un ambiente positivo en el aula?
10. ¿Qué estrategias utilizas para fomentar la confianza y la autoestima en los estudiantes?
11. ¿Cuáles son las expectativas más comunes que los alumnos presentan?
12. ¿Cómo preparas a tus alumnos para el cambio de entorno hacia la secundaria?
13. ¿Qué consejo les darías para tener éxito en esta nueva etapa?

Apéndice C: Elaboración colaborativa de material gráfico en la segunda actividad (Grado 6° B)



Apéndice D: Producción final de la segunda actividad (Grado 6° A)

1. Ponte los Zapatos del otro.
2. La empatía es el lenguaje del corazón
3. "Puedo aprenderme, pero sin tener a otros"
5. Escuchar con atención es el primer Paso para entender.
6. "Respeto, tolerancia y amistad: la clave de la Convivencia"
7. El dialogo es la mejor herramienta para resolver Conflictos
8. "Juntos podemos crear un ambiente más cálido"
4. "Trato a los demás como te gustaría que te traten a ti"

TALLER DE CONVIVENCIA JUNTOS

CONSTRUIMOS UN MEJOR CLIMA
ESCOLAR

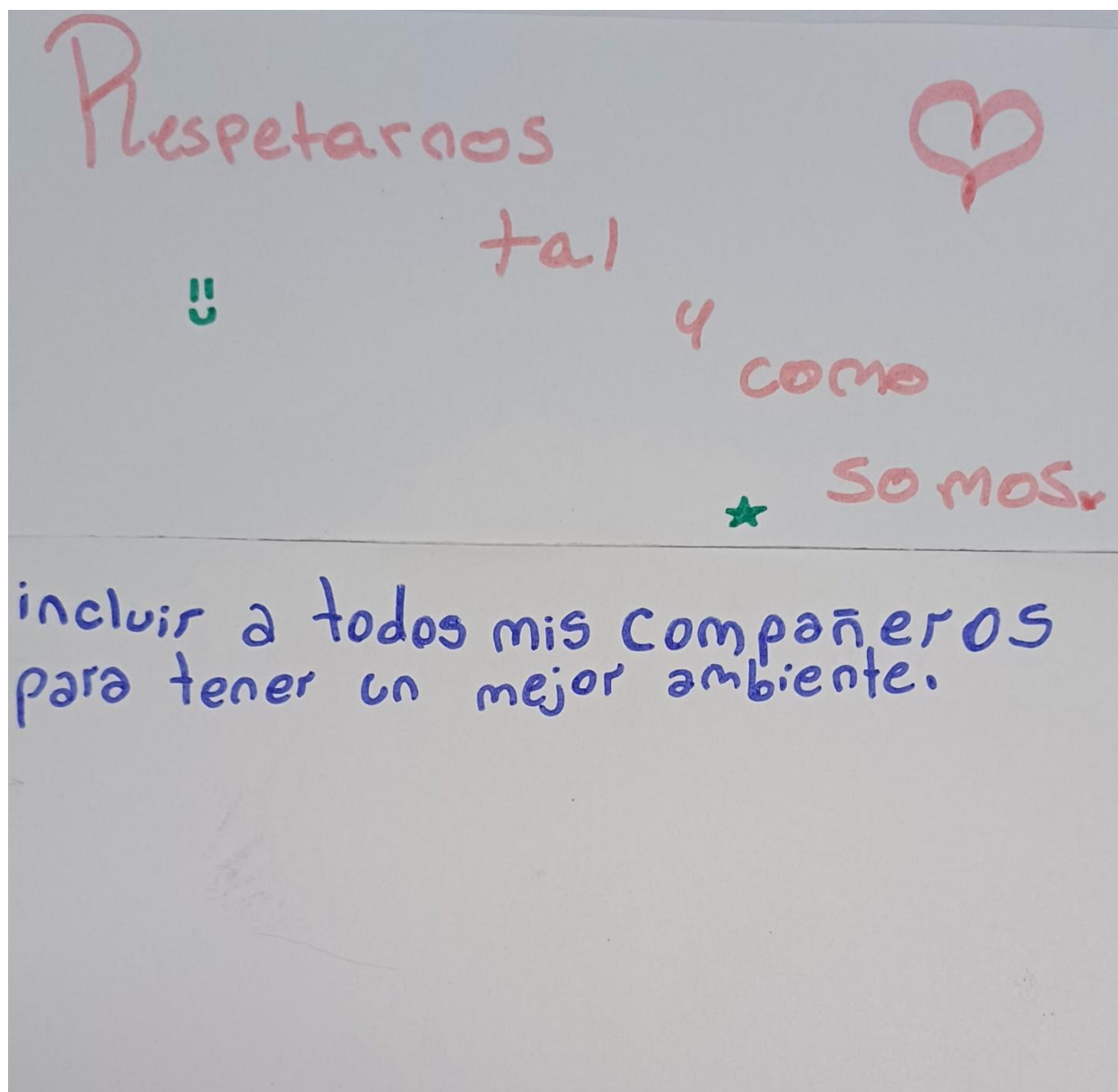
6°

Apéndice E: Dinámica de resolución de problemas en la Estación de Trabajo en Equipo

(Grado 6° A)



Apéndice F: Producción creativa y simbólica en la Estación de Creatividad (Grado 6° A y 6° B)



Apéndice G: Producciones escritas en la fase de cierre (Grado 6° A)

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

que podamos estar más unidos

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

la convivencia es la amistad de todos nosotros.

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

que convivimos con nuestros compañeros, nuestros hermanos

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

Es el respeto a los compañeros

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

para mí la convivencia escolar es ponerse en el lugar del otro

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

La convivencia escolar es lo más importante
para un día

Apéndice H: Producciones escritas en la fase de cierre (Grado 6° B)

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

El buen trato y respeto hacia una persona

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

Respetar al otro y a sí mismo.

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

Para mí la convivencia escolar es aceptar las diferencias

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

A mí me parece que es ponerse en el lugar del otro

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

Para mí es el respeto mutuo que se debe tener día a día

Después de este taller, para vos, ¿Qué te parece que es la convivencia escolar?

SER CONSIDERADOS CON LOS DEMÁS