

Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

“Promoción de habilidades sociales en salas de cinco años: una propuesta lúdica para favorecer la resolución de conflictos”

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Martín Berenguer, Luciana

San Juan, 2026



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

“Promoción de habilidades sociales en salas de cinco años: una propuesta lúdica para favorecer la resolución de conflictos”

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Martín Berenguer, Luciana

Directora de Área: Esp. Salinas, Rosana

Tutora Académica: Lic. Diaz Pastorelli, María Guadalupe

San Juan, 2026

Índice

Introducción 3

Acerca de la Institución 5

Marco Teórico 6

Psicología Educacional 6

Rol del Psicólogo Educacional en Articulación. 7

Articulación Entre Niveles 9

Importancia de la Articulación en la Trayectoria Escolar. 11

Desarrollo Evolutivo y Habilidades Esperadas para la Edad 15

Desarrollo Evolutivo en Niños de 5 y 6 Años. 16

Habilidades Esperadas para la Edad. 18

Desarrollo de Habilidades Sociales 19

El Juego y los Cuentos Interactivos. 23

Resolución de Conflictos. 26

Valores en la Infancia. 29

Materiales y Métodos 32

Desarrollo de las Actividades 33

Encuentros con los Alumnos 34

Primer Encuentro "Construimos Juntos una Pirámide de Vasos" 34

Segundo Encuentro: Cuento Interactivo "El Puente de los Amigos" 35

Tercer Encuentro "Mural de Acuerdos y Valores" 36

Resultados 37

Encuentros con los niños 37

Conclusión 47

Acerca de la Práctica Profesional 52

Propuestas a la Universidad, al Área y a Futuros Practicantes 54

Referencias 55

Apéndice 59

Apéndice A. Planilla de Observación de Habilidades Sociales en las Salas de 5 años 59

Apéndice B. Cuento Interactivo: “El Puente de los Amigos” 60

Apéndice C. Imágenes utilizadas para el “Mural de Acuerdos y Valores” 62

Apéndice D. Registros Fotográficos de los Encuentros 64

Apéndice E. Registro Final de Cierre 68

Introducción

El Trabajo Integrador Final se realizó en base a las Prácticas Profesionales Supervisadas con la finalidad de acceder al título de la Licenciatura en Psicología en la Universidad Católica de Cuyo. En ellas se trabajó la articulación entre nivel inicial y primario con el objetivo general de potenciar las habilidades sociales, especialmente la resolución de conflictos.

Los objetivos específicos fueron propiciar experiencias que favorecieran la interacción entre compañeros y la construcción conjunta de acuerdos; generar espacios donde los niños pudieran reconocer y expresar sus emociones, y aproximarse a modos pacíficos de afrontar situaciones problemáticas. Además, promover instancias de reflexión grupal en torno a valores y actitudes necesarios para convivir y resolver desacuerdos de manera respetuosa.

Dentro del rol del psicólogo educacional, se consideró como variable principal la articulación entre niveles, entendida como el acompañamiento pedagógico e institucional destinado a facilitar la transición de los alumnos de una etapa educativa a otra, teniendo en cuenta la importancia de sus trayectorias escolares y favoreciendo la continuidad pedagógica.

Se valoró como variable el desarrollo evolutivo y las habilidades esperadas para la edad, comprendiendo que los alumnos de nivel inicial se encuentran en pleno proceso de desarrollo y que, progresivamente, irán adquiriendo y reforzando destrezas que contribuirán al desarrollo de sus trayectorias educativas.

Se contempló el desarrollo de habilidades sociales, entendidas como un conjunto de competencias que permiten a las personas relacionarse de manera adecuada en distintos contextos interpersonales. En estas se incluye, con especial énfasis, la resolución de conflictos, considerada una capacidad compleja que implica reconocer una situación conflictiva, tomar decisiones responsables y actuar de manera constructiva frente a ello. Las

mismas se trabajaron mediante actividades lúdicas y reflexivas, ya que se consideran una forma de aprendizaje.

Se agradece a la Universidad Católica de Cuyo por la formación académica brindada y el respectivo seguimiento de los docentes. Además, se valora la instancia de Prácticas Profesionales Supervisadas, ya que favorece una mirada ética y profesional sobre el rol del psicólogo educacional.

Del mismo modo, se agradece a la institución educativa por el espacio de aprendizaje; así también a las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar, Lic. Josefina Bustos y Lic. Candela Elizondo, por la dedicación y acompañamiento cálido durante la realización de las prácticas.

Por último, se agradece a la Esp. Rosana Salinas, directora del área de psicología educacional, por la orientación a lo largo de este proceso formativo y a la Lic. Guadalupe Diaz por su acompañamiento, aportes y compromiso durante el desarrollo de dicho trabajo.

Acerca de la Institución

La institución educativa, en la cual se llevaron a cabo las Prácticas Profesionales Supervisadas, es estatal de gestión privada, mixta y de formación confesional con el carisma dominicano. Se ubica en la capital de la provincia de San Juan, Argentina. La misma cuenta con nivel inicial, primario y secundario en turno mañana.

Las prácticas se desarrollaron en el nivel inicial y primario, junto al Equipo de Orientación y Apoyo Escolar. El jardín de infantes cuenta con dos salas de tres años, dos salas de cuatro y cinco años, a cargo de una docente en cada sala, excepto la primera sala que además dispone de dos docentes auxiliares. Por otro lado, el nivel primario está formado por primer a sexto grado, con dos divisiones en cada año, bajo la orientación de un docente por curso; además, los docentes de materias especiales. Solo en el caso de haber algún alumno con inclusión, se incorpora un Docente de Apoyo a la Inclusión.

El proyecto institucional presenta una propuesta educativa que busca brindar una formación básica común e integral, garantizando a los alumnos el acceso, la permanencia y la promoción dentro del sistema educativo, en igualdad de oportunidades y calidad de aprendizajes. Desde esta perspectiva, procura favorecer el desarrollo personal, social, intelectual, afectivo, físico, estético, ético y espiritual de los estudiantes, promoviendo su autonomía, responsabilidad, espíritu crítico y compromiso con la familia, la comunidad y la sociedad.

A su vez, siguiendo el carisma de la orden, esta formación se orienta desde una mirada evangelizadora que tiene como centro a Jesucristo y propone la búsqueda humilde y apasionada de la Verdad, la vida de oración, el estudio, la fraternidad, la libertad, la justicia, la paz, la inclusión y el compromiso con la realidad. De este modo, la educación se comprende como una misión compartida con las familias, destinada a formar personas capaces de construir vínculos auténticos, convivir democráticamente, continuar sus estudios y desarrollar un estilo de vida comprometido con los valores cristianos y dominicanos.

Marco Teórico

Psicología Educacional

Arancibia define a la Psicología Educacional como una disciplina que favorece la construcción de un puente entre la psicología y la práctica educativa, brindando una comprensión integral del proceso de enseñanza - aprendizaje, de los elementos cognitivos, afectivos, sociales y comportamentales (2008).

Por lo tanto, se entiende a la Psicología Educacional como un área dentro del campo de la psicología que se ocupa de las conductas dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje y todas las variables implicadas en el mismo (Arancibia, 2008).

En relación con lo mencionado acerca de que esta disciplina se presenta como puente, se puede decir que la psicología es la que ofrece claridad y confianza en quienes son maestros o formadores y en los alumnos, quienes están siendo formados; incluyendo, además, a toda la comunidad de la institución educativa. Asimismo, es un área puente ya que sostiene un diálogo bidireccional en el que la psicología y la educación se complementan y benefician para una adecuada intervención en los distintos escenarios educativos que se presenten (García, 2019). Por ende, la Psicología Educacional se orienta al estudio de los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje y al análisis de la manera en que la educación puede ser una herramienta para potenciar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los alumnos (Grijalva, 2025).

Por otro lado, dicha disciplina posee una amplia gama de aplicaciones. Se utiliza para mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje, identificar y afrontar conflictos, así como para desarrollar programas y políticas educativas. Además, puede aplicarse para comprender y mejorar la motivación de los alumnos, favoreciendo el desarrollo positivo de su identidad y su bienestar emocional (Grijalva, 2025).

En términos generales, la Psicología Educacional se ha consolidado como una disciplina crítica y reflexiva orientada a comprender y optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje en los distintos niveles y contextos educativos (Grijalva, 2025).

Rol del Psicólogo Educacional en Articulación.

El rol del psicólogo educacional puede comprenderse desde una perspectiva potenciadora, emancipadora y constructiva, en tanto su intervención busca promover procesos de reflexión, transformación y mejora dentro de la institución educativa. Desde esta mirada, el psicólogo actúa como un colaborador crítico que favorece el trabajo conjunto entre los distintos actores escolares, contribuyendo a construir una visión integral de la escuela y de sus prácticas. Su quehacer implica acompañar a la comunidad educativa en la identificación de creencias, supuestos y barreras que pueden limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, especialmente desde una perspectiva inclusiva y sociocrítica. En este sentido, la intervención del psicólogo educacional también se vincula con una práctica humanizante e interdisciplinaria, orientada a fortalecer las condiciones institucionales, pedagógicas y vinculares que hacen posible una educación más inclusiva y significativa (Figueroa, Ossa y Jorquera, 2020).

Por su parte, Barraza presenta una propuesta de un modelo orientador de la actuación y del rol del psicólogo educacional centrado en el proceso de enseñanza - aprendizaje, enfocado en los actores de la comunidad educativa, quienes a partir de su interacción materializan dicho proceso en distintos niveles. Además, dentro de este modelo, presenta las principales áreas de intervención psicoeducativa: habilidades sociales, emocionales e intelectuales; inclusión y diversidad; gestión del aula y escolar de calidad; salud mental y convivencia (2015).

A partir de dicha conceptualización, puede inferirse que el rol del psicólogo educacional en la articulación entre niveles se dedicará a promover la gestión de áulica e institucional de calidad y fomentar las capacidades sociales, emocionales e intelectuales (Barraza, 2015).

Cuando se trata de la gestión del aula y escolar de calidad, se acompaña a maestros y estudiantes, potenciando los recursos pedagógicos y realizando un seguimiento del cambio de etapa educativa. Sumado a ello, acompañar los procesos de adaptación

curricular cuando comienzan los alumnos un nuevo nivel; evaluar y potenciar los recursos, fortalezas y debilidades del docente en su interacción pedagógica para impulsar una gestión de aula eficiente, fomentando el aprendizaje de sus estudiantes. Dentro de esta área, se plantea como competencia deseable del psicólogo para alcanzar estas acciones, la habilidad para coordinar intervenciones entre los distintos actores de los niveles educativos a articular (Barraza, 2015).

Por otra parte, respecto a las habilidades sociales, emocionales e intelectuales se propone desarrollar y promover estas capacidades mediante acciones psicoeducativas, ajustes curriculares y acompañamiento de los alumnos para que alcancen un adecuado funcionamiento de las mismas. También evaluar y retroalimentar a la comunidad educativa acerca de los impactos en los alumnos y su proceso de enseñanza- aprendizaje, promoviendo el respeto, la empatía, la colaboración y la solidaridad, necesarias para que la transición de nivel educativo sea óptima. En este marco, se recomienda al psicólogo contar con la habilidad para fomentar las relaciones interpersonales, destrezas sociales y valores necesarios para la convivencia escolar, a fin de lograr las acciones sugeridas (Barraza, 2015).

A su vez, Barraza (2015) en el interior de dicho modelo presentado, define cuatro atributos al rol del psicólogo educacional, como asesor, interventor, evaluador e investigador. De este modo, otorga flexibilidad a su desempeño, en función de la demanda recibida y del contexto del cual ésta surge. Así la intervención del psicólogo educacional no se limita únicamente al acompañamiento de las prácticas en el aula, sino que también alcanza las dinámicas institucionales, desarrollando su rol junto a alumnos, docentes, directivos, familias y a la comunidad educativa en general. De esta manera, la función del psicólogo educacional queda establecida en relación con las necesidades de la institución educativa (Figueroa et al., 2020).

Desde esta perspectiva, el psicólogo educacional se constituye como un colaborador de la escuela y de sus docentes, aportando a la evaluación, mejora y redefinición de las líneas pedagógicas de actuación en los espacios de aprendizaje. Esto supone asumir una

mirada que trascienda las etiquetas de habilidades o dificultades individuales, para situarse en una comprensión sistémica de los fenómenos educativos (Figueroa et al., 2020). En relación con la articulación entre niveles, este enfoque permite acompañar las transiciones escolares no solo desde el desempeño individual de los alumnos, sino también considerando las condiciones institucionales, vinculares y pedagógicas que favorecen u obstaculizan dicho proceso.

Articulación Entre Niveles

El período de transición entre el nivel inicial y primario constituye un momento clave en la trayectoria educativa de los alumnos, en el cual se configuran nuevas demandas cognitivas, emocionales, vinculares y conductuales. En el paso entre dichas etapas, el niño experimenta la necesidad de habituarse a los cambios, ajustándose a un nuevo entorno, compañeros, maestros y metodología (Berlín et al., 2011, citado en Castro, Argos y Ezquerra, 2015). Entre dichos cambios se pueden incluir los relacionados con la tarea escolar, el uso del cuaderno y libros personales. De este modo, el niño asumirá gradualmente el nuevo rol como alumno de nivel primario (Min. de Educación, 2016).

La articulación, según Azzerboni (2005), se define como:

> Facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas. Toda transición conlleva posibilidades de éxito y de fracaso. Esto depende en gran medida de las posibilidades de cada individuo, pero mucho depende de cada entorno, de cada propuesta, de cada colectivo y, por sobre todo, de las interacciones que genere el encuentro con otros (p.6).

Para llevar a cabo la transición educativa entre el nivel inicial y primario, uno de los objetivos es conocer cuál es la percepción del niño respecto de este cambio y escuchar cuáles son sus expectativas y miedos sobre la educación primaria. Otro de sus objetivos es conocer cuáles son las habilidades necesarias para poder incorporarse con éxito a la siguiente etapa (Castro et al., 2025). Por lo tanto, saber qué piensan ellos o esperan de esta

transición permite al nivel primario prepararse para recibirlos y que los jardines respondan con antelación a las inquietudes que se presenten. Posteriormente, se deberán conocer las percepciones de los alumnos en relación a cómo está siendo su experiencia y las demandas relacionadas con las nuevas responsabilidades, permitiendo un mejor acompañamiento por parte de la comunidad educativa (Min. de Educación, 2016).

Por otro lado, Harf menciona que el concepto de articulación compromete a la institución en su totalidad, no es solo una actividad que les corresponde a los docentes de sala de cinco años y de primer grado y tampoco se trata sólo de articular contenidos, alumnos o docentes. Se articula la institución por completo, en tanto “enmarcador” y condicionante de los procesos que en ella suceden, respecto a que debe sufrir o gozar de la articulación (2019).

Desde esta perspectiva, la articulación supone la construcción de un proyecto común entre niveles, orientado a generar coherencia institucional, comunicación interna y acuerdos compartidos que permitan acompañar el pasaje escolar sin fracturas. También, se destaca el lugar de los alumnos, necesitando coherencia interna y comunicación entre niveles para el diseño curricular, aspirando a la continuidad del proceso educativo de los mismos (Harf, 2019).

Considerando lo anterior, se destaca que la estrategia fundamental para un proyecto de articulación interniveles es la escucha de las metas, estrategias y contenidos de ambos niveles (Harf, 2019). Además, se necesitan acuerdos curriculares e institucionales entre los profesionales de los niveles involucrados que les permitan, desde sus labores particulares, compartir sus perspectivas pedagógicas y didácticas para propiciar el pasaje escolar (Min. de Educación CABA, 2024).

De este modo, se entiende a la institución como sistema, englobando a sus actores y a los procesos que suceden en ella (Harf, 2019). Esto permite comprender que la articulación no depende de acciones aisladas, sino de una organización institucional capaz de sostener acuerdos, vínculos y prácticas compartidas entre los distintos actores educativos. En consecuencia, “todos juegan un papel importante en promover una

adecuada articulación orientada a desalentar cambios bruscos de una etapa a la otra, favorecer los aprendizajes y colaborar así con el fortalecimiento de las trayectorias escolares" (Min. de Educación CABA, 2024, p. 8).

La articulación, vista como estado y proceso, y como función y estructura. Es necesario comprender a qué se refiere, cuáles son los fundamentos que la sustentan y sostener o lograr actitudes favorables hacia la misma. También, elaborar y comprometerse a las estrategias que aspiran a facilitar e impulsar la articulación, con el propósito de la continuidad en el sistema (Harf, 2019).

Dockett y Perry mencionan que la transición de niveles escolares es un momento decisivo para la futura participación del alumno en la escuela y sus resultados en el estudio. Si los alumnos tienen un comienzo positivo es un buen indicador para desarrollar el sentimiento de pertenencia que promueve la participación en la escuela. A su vez, afirman que las prácticas efectivas de transición requieren el compromiso para crear relaciones sólidas, respetuosas y recíprocas entre toda la comunidad educativa y la comunicación con la familia del alumno (2017). Por ende, resulta fundamental asegurar la continuidad del proceso pedagógico desde un enfoque integral, evitando la fragmentación y favoreciendo transiciones armoniosas (Azzerboni, 2021, citado en Ministerio de Educación CABA, 2024).

Importancia de la Articulación en la Trayectoria Escolar.

Terigi, en "Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica", define a las trayectorias escolares como los recorridos que realizan los alumnos en el sistema escolar, analizados en relación con la expectativa que se propone en el diseño de tal sistema. Plantea que debe tenerse en cuenta que, en dichas trayectorias, los sujetos involucrados realizan otros aprendizajes además de los que propone la escuela, que son importantes para el desempeño escolar (2014). Sumado a ello, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires resalta que las trayectorias escolares no son sólo individuales, sino que están comprendidas dentro de contextos políticos e institucionales que juegan un rol importante en acompañar y fortalecer la continuidad en el paso de los

alumnos del nivel inicial al primario (2024).

La autora mencionada presenta dos tipos de trayectorias escolares: las teóricas y las reales o no encauzadas. La primera describe que son aquellos desarrollos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen cada nivel a la edad indicada, habiendo realizado los aprendizajes correspondientes según el currículum (Terigi, 2014).

Cabe agregar que las trayectorias escolares teóricas se vinculan con fundamentos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Algunos de ellos son: un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a determinados niveles escolares, ritmos de aprendizaje, duración de las jornadas completas y de las horas de cada clase; y la presencialidad de los alumnos en la institución (Terigi, 2014).

En cambio, las trayectorias escolares reales o no encauzadas reconocen que los sujetos transitan la escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, incluyendo algunos desafíos. Entre ellos se puede mencionar el ingreso del alumno sea tardío o que no ingrese, que en su proceso de escolaridad repita uno o más años o abandone temporalmente, y que no aprenda en los tiempos y formas esperados (Terigi, 2014).

Las conceptualizaciones de Terigi sobre las trayectorias escolares permiten comprender que los procesos de los alumnos no siempre se ajustan a las trayectorias previstas por el sistema educativo, sino que se configuran de manera diversa y circunstancial en función de múltiples factores. Por ello, el propósito de acompañar a los niños en dicha transición consiste en favorecer el autoconocimiento, la vinculación con otros, el descubrimiento del mundo y el disfrute del aprendizaje (Min. de Educación, 2016).

La investigación titulada “La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la educación primaria” expone los resultados de la

investigación mencionando que en la articulación es importante favorecer en los niños un sentimiento de pertenencia al nuevo nivel en el que se desempeñarán. Para ello se propone resguardar el bienestar emocional de los alumnos, ofreciendo prácticas que faciliten el conocimiento de los nuevos espacios escolares, rutinas y normas del próximo nivel a ocupar. Además, se menciona que la presencia de la familia y su participación en la escuela intervienen en la posibilidad de que la transición educativa sea positiva y exitosa (2019).

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) da lugar a lo que Terigi menciona como trayectorias escolares teóricas y reales o no encauzadas. El art. 11 (inciso h) indica que se debe “garantizar a todos el ingreso, las condiciones para la permanencia y egreso de los diferentes niveles del sistema educativo […]” (p. 2). Por otro lado, el art. 16 menciona que se debe “asegurar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos de los sujetos” (p. 3).

La articulación escolar se vincula con los derechos de los alumnos establecidos en el artículo 126 de la mencionada Ley de Educación Nacional. En particular, el inciso a) reconoce el derecho a una educación integral e igualitaria que garantice igualdad de oportunidades, lo cual implica el acceso al sistema educativo y la continuidad pedagógica. En este sentido, la articulación entre la sala de cinco años del Nivel Inicial y primer grado del Nivel Primario resulta esencial para evitar dificultades en las experiencias escolares, favoreciendo procesos de aprendizaje progresivos y coherentes con el desarrollo de los niños. Por otro lado, el inciso f) establece el derecho a recibir el apoyo pedagógico, social y cultural necesario para completar la educación obligatoria, siendo significativo el acompañamiento en los momentos de transición escolar, donde pueden aparecer dificultades de adaptación, cambios en las dinámicas diarias y nuevas exigencias académicas (LEN 26.206, art. 126, incisos a y f, 2006).

La ley indicada reconoce las trayectorias escolares reales que refiere Terigi, buscando una escolarización adaptada a cada realidad, contemplando que los alumnos pueden presentar necesidades, ritmos y condiciones diversas. Por ello, la articulación

escolar se constituye como una estrategia pedagógica fundamental para acompañar a los niños en su cambio de etapa. Así no solo favorece mejores procesos de adaptación y aprendizaje, sino que también contribuye a garantizar los derechos educativos y las condiciones de equidad en el proceso de escolarización.

En torno a lo señalado sobre las transiciones escolares, se considera que suelen favorecer el crecimiento y el desarrollo, pero si resultan demasiado abruptas y se manejan sin el debido cuidado, tienden a suponer una situación de riesgo de regresión y fracaso (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2006, citado en Abellán, 2019). Es por ello que Abellán (2019) menciona que para que los alumnos logren transitar el paso de un nivel a otro, se deben establecer mecanismos de articulación (como tender puentes, vínculos y nexos de unión) que permitan derribar fronteras y eliminar barreras entre, en este caso, el nivel inicial y primario. Además, brindar el acompañamiento necesario para que la transición sea de la manera más gradual y exitosa posible, favoreciendo la continuidad del alumnado.

Por lo tanto, se afirma que “en la etapa de Educación Infantil se trabaja el desarrollo de las competencias, las habilidades, las destrezas, las actitudes y las conductas que, a posteriori, serán puestas en práctica en la educación primaria” (Abellán, 2019, p.9).

Wilder y Lillvist (2018) señalan que la transición del nivel inicial a la escuela primaria puede comprenderse como un proceso que implica transformaciones en diferentes dimensiones. A nivel individual, la transición puede provocar cambios en la personalidad, roles y vínculos; sumado a ello, aparecen nuevas exigencias académicas y una mayor demanda de autonomía en la escuela. A nivel relacional, el alumno pierde vínculos anteriores, como con la maestra de sala, y forma nuevos, por ejemplo, con sus nuevos compañeros de grado, con su maestra de grado, entre otras. Por último, a nivel contextual, el niño se encuentra con un nuevo lugar físico, objetos, horarios y propuestas curriculares, junto con otras modificaciones (Griebel y Nielsen, 2009, citado en Wilder y Lillvist, 2018).

En términos generales, comprender la complejidad y diversidad de trayectorias escolares permite reconocer la importancia de la articulación para acompañar a los alumnos

en su ingreso al nivel primario, favoreciendo la continuidad pedagógica y el bienestar de los alumnos. La articulación entre el nivel inicial y primario permite sostener la continuidad pedagógica, disminuir posibles rupturas en la experiencia escolar y acompañar las trayectorias reales de los alumnos desde una mirada integral, institucional y contextualizada.

En este marco, Figueroa et al. señalan que la psicología educacional puede concebirse como un campo de acción, formación e investigación destinado a enfrentar aquellas situaciones que dificultan alcanzar una educación igualitaria. Al mismo tiempo, esta disciplina debe promover una mirada crítica frente a los procesos de estandarización masiva, los cuales suelen limitar la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados para los estudiantes (2020).

Desarrollo Evolutivo y Habilidades Esperadas para la Edad

En los primeros seis años de vida, los niños experimentan un gran desarrollo, tanto a nivel físico y cognitivo, psicológico y social. En esta etapa, aprenden a rápida velocidad, adquiriendo habilidades motoras, sociales y cognitivas que influirán en su personalidad posteriormente. Es importante señalar que cada niño es diferente, por ello cada proceso es singular (Schwindt y Fernández, 2022).

“El cerebro nos indica el momento oportuno para el desarrollo de las distintas capacidades; solo debemos estar atentos a las señales para aprovechar las ventanas de especial sensibilidad” (Raspall, 2019, p. 207). Así, a medida que los niños crecen van alcanzando distintos hitos del desarrollo propios de cada edad. Se entiende a un hito del desarrollo como aquello que es “lo que se espera, de manera general, que los niños logren adquirir e incorporar según su edad cronológica y estado de desarrollo evolutivo” (Schwindt y Fernández, 2022, p. 74). Estos hitos marcarán el inicio de una nueva etapa.

Durante este período, los niños comienzan a enfrentarse a nuevas demandas escolares, sociales y emocionales, por lo que conocer sus características evolutivas permite

comprender mejor las competencias que se esperan para la edad y la importancia de acompañar adecuadamente a los alumnos en cada nivel.

Desarrollo Evolutivo en Niños de 5 y 6 Años.

Schwindt y Fernández indican que los niños nacen preparados para aprender y poseen muchas competencias que se desarrollan progresivamente a lo largo de los años. Para ello se debe promover un desarrollo cerebral sano, que estará influenciado por las experiencias del niño con otras personas y el mundo exterior (2022). Mas explica que el neurodesarrollo depende de que se ejerciten habilidades adquiridas y evoluciona según la madurez cerebral del niño para adquirir nuevas facultades (2018).

Los niños entre los 5 y 6 años experimentan una serie de transformaciones en su desarrollo físico, mental, social y a nivel de su lenguaje. Es una etapa que coincide con la escolarización y el infante se verá obligado a incorporar una rutina fuera del hogar, cumplir horarios fijos e incorporar hábitos de autonomía. Además, adquirir competencias que le posibiliten aprender. Su iniciación en el aprendizaje será a través del juego y la observación de los adultos significativos (Schwindt y Fernández, 2022).

Algunos hitos en el desarrollo del área social y emocional son: los niños quieren agradar y parecerse a sus amigos, pueden hacer más caso a las reglas, reconocen el sexo de las otras personas, distinguen fantasía de realidad, pueden ser muy exigentes y otras veces muy cooperadores y manifiestan cierta independencia. En el área del lenguaje, los infantes suelen hablar con mayor claridad, pueden relatar una historia sencilla, pueden usar el tiempo futuro y decir su nombre completo. En el área cognitiva, incluyendo aprendizaje, razonamiento y resolución de conflictos, los niños pueden dibujar una persona con al menos seis partes del cuerpo, escribir algunas letras y números, reproducir figuras geométricas y conocen algunos elementos del uso diario, por ejemplo, dinero. Por último, en el área motora y del desarrollo físico, los niños se paran en un pie por algunos segundos, pueden saltar y avanzar dando saltos cortos, utilizan tenedor y cuchara, y comienzan a cortar su comida con cuchillo, pueden ir al baño y limpiarse solos (Schwindt y Fernández, 2022).

En esta etapa el desarrollo emocional consiste en el control de las emociones negativas. Los niños descubren lo que les produce enfado, miedo, tristeza y cómo otras personas reaccionan ante la presión de estas emociones y aprenden a modificar su comportamiento en consecuencia. Ellos asimilan entre sentir una emoción y expresarla. (Papalia et al, 2005, p.372 citado en Calderón, 2012, p.16).

Calderón añade que el mundo socioemocional de los niños entre 5 y 9 años se expande y adquiere una mayor complejidad: comprenden algunas emociones más avanzadas como la vergüenza y perciben que se puede experimentar una emoción o reacción particular en una situación determinada (2012).

Si los hitos del desarrollo mencionados se van dando, significa que existe un buen desarrollo cerebral. Por ello, la importancia de estimular al niño para lo que se encuentra preparado según su edad. Asimismo, es fundamental tener en cuenta que “no todos aprenden e incorporan habilidades de manera lineal y precisa, ya que depende de los estímulos que se reciban del entorno y de la maduración cerebral” (Schwindt y Fernández, 2022, p.358). Incluso se trata de un proceso en constante evolución, que a veces avanza con rapidez y genera cambios significativos, mientras que en otros momentos progresa lentamente o puede llegar a mostrar ciertos retrocesos (Mas, 2018).

En este sentido, los procesos de desarrollo que se producen entre los 5 y 6 años se vinculan estrechamente con las nuevas demandas que aparecen en el ingreso a primer grado. En esta etapa los niños comienzan a ganar autonomía y sociabilidad, y mejora la actividad física, adquiriendo rapidez, precisión y automatismo. Sus procesos cognitivos ya integran múltiples factores de manera simultánea e incluyen los puntos de vista de los demás, iniciándose también la capacidad de abstracción. Por otro lado, las exigencias del nivel primario requieren que el niño desarrolle en paralelo la comprensión y la atención, y un mayor control de su conducta. Asimismo, se espera que el cerebro del alumno que inicia primer grado haya alcanzado el desarrollo de los circuitos que posibilitarán la adquisición de la escritura y posteriormente la lectura (Mas, 2018).

Habilidades Esperadas para la Edad.

En la primera infancia, el organismo se encuentra especialmente preparado y receptivo para aprender, ya que se trata de un período sensible para el desarrollo y la maduración del sistema nervioso. Durante esta etapa, las experiencias y estímulos que recibe el niño adquieren gran relevancia, debido a que contribuyen a la construcción de capacidades que acompañarán su desarrollo posterior. Si bien aquello que no se estimula tempranamente puede ser adquirido más adelante, es posible que requiera mayor esfuerzo (Raspall, 2022).

Por ello, resulta fundamental reconocer estas ventanas de oportunidad para ofrecer ambientes adecuados que favorezcan el desarrollo integral del niño, especialmente en relación con la regulación emocional, la construcción de vínculos saludables y la adquisición progresiva de habilidades cognitivas, sociales y escolares (Raspall, 2022).

En relación con el desarrollo evolutivo y las demandas propias de la escolarización, resulta pertinente considerar las capacidades escolares esperadas para los niños en la edad de sala de cinco años y primer grado, según los objetivos establecidos para el nivel inicial y primario en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Para la educación inicial, según el art. 20, se plantea la importancia de promover un acompañamiento de las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales, considerando al niño como sujeto de derechos y participante activo de su proceso de aprendizaje. Asimismo, se busca favorecer habilidades socioemocionales, como la solidaridad, la confianza, el respeto, la amistad, el cuidado de sí mismo y de los demás (LEN 26.206, 2006). En consonancia con ello, la investigación del Ministerio de Educación de CABA demuestra que los alumnos deberían haber adquirido capacidad de intercambiar ideas, trabajar en equipo con sus pares y haber desarrollado cierta autonomía y pautas de cuidado al finalizar Nivel Inicial (2024).

Siguiendo con el art. 20, se promueve la creatividad, el interés por el conocimiento y el aprendizaje a través de experiencias significativas, especialmente mediante el juego,

entendido como una herramienta central para el desarrollo cognitivo, afectivo, motor y social. Además, se prioriza el desarrollo de la expresión y la comunicación mediante distintos lenguajes verbales y no verbales, junto con el fortalecimiento de destrezas corporales y motrices. Por otro lado, promueve la atención y prevención de las necesidades especiales y dificultades que puedan presentar los niños (LEN 26.206, 2006).

Por su parte, la educación primaria, siguiendo el art. 27, tiene como finalidad brindar una formación integral, básica y común, garantizando el acceso a saberes que permitan a los niños participar plenamente en la vida familiar, escolar y comunitaria. Entre sus objetivos se encuentran el desarrollo de aprendizajes significativos vinculados a la lengua, la comunicación, la matemática, las ciencias y las expresiones artísticas y culturales, promoviendo hábitos de convivencia, cooperación, responsabilidad, esfuerzo y autonomía. Asimismo, se busca fortalecer la creatividad, el pensamiento crítico, el uso de tecnologías, la formación ética y el desarrollo corporal y motriz, manteniendo también al juego como una actividad relevante para el aprendizaje y el desarrollo integral (LEN 26.206, 2006).

De esta manera, puede observarse una continuidad pedagógica entre ambos niveles, ya que muchas de las capacidades iniciadas y estimuladas en el nivel inicial continúan fortaleciéndose y complejizando en el nivel primario. Esto evidencia la importancia de la articulación escolar para acompañar progresivamente a los niños en la adquisición de habilidades académicas, sociales, emocionales y cognitivas necesarias para sostener trayectorias escolares significativas y continuas.

Desarrollo de Habilidades Sociales

Las habilidades sociales son “las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal” (Peñafiel y Serrano, 2017, p. 10), permitiendo a los sujetos relacionarse de manera adecuada en diferentes contextos. Por su parte, Sánchez (2018, citado en López et al., 2024) plantea que "incluyen la capacidad de comunicarse de manera clara y efectiva, mostrar empatía hacia

los demás, resolver conflictos de manera pacífica y trabajar en equipo" (p. 2715). Bajo esta mirada, Caballo define la conducta socialmente habilidosa como:

> Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (1986, citado en Caballo, 2007, p. 6).

Peñafiel y Serrano mencionan algunas características importantes para comprender el concepto de habilidades sociales. Según las autoras, estas son conductas adquiridas a lo largo del desarrollo a través del aprendizaje y tienen distintos componentes: motores, manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos. Además, son respuestas específicas frente a situaciones determinadas y se manifiestan en relación con otras personas (2017).

Por otro lado, el “Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales” se fundamenta en un modelo educativo de visión integral y relacional de la persona, reconociendo a cada una como una unidad compleja e integrando diversas dimensiones: física, cognitiva, emocional, social, espiritual y ética. Por lo tanto, asegura que la educación escolar no es solo el desarrollo intelectual ni el entrenamiento de dichas capacidades aisladas, sino que implica acompañar el crecimiento integral de los alumnos (Ministerio de Capital Humano, 2025).

El programa mencionado considera fundamental el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo la capacidad para vincularse y comunicarse con otros, resolver conflictos constructivamente, tomar decisiones responsables y actuar con respeto ante las normas y la comunidad en general (Min. de Capital Humano, 2025). Además, se busca impulsar el pensamiento crítico y la creatividad (López, Díaz y Fuentes, 2024). Por ello, en el proceso de enseñanza - aprendizaje se promueve la creación de oportunidades para fortalecer las capacidades sociales en el ámbito escolar, mediante propuestas pedagógicas que acompañen el crecimiento personal y la convivencia armónica (Min. de Capital

Humano, 2025). Posteriormente las personas podrán enfrentar con mayor eficacia los desafíos de la vida cotidiana y plantear soluciones novedosas ante distintas situaciones (López et al., 2024).

En relación con la niñez, en el comportamiento interpersonal interviene la adquisición de refuerzos sociales, culturales y económicos. Por ende, son competencias fundamentales para que el niño comprenda los papeles y normas sociales que le favorecerán en sus vínculos, que también repercutirá en su futura adaptación social, emocional y académica (Peñafiel y Serrano, 2017).

Buschittari menciona que las habilidades sociales “consisten en todas aquellas actitudes de buena educación y trato hacia los demás” (2017, p. 99). En su investigación, observó a niños en un colegio de Rosario, Santa Fe, a los cuales se les enseñaba simples hábitos de respeto como saludar, mirar a los ojos, sonreír, decir “por favor”, “gracias”, “perdón”, brindándoles herramientas básicas pero significativas para la relación y comunicación interpersonal (Buschittari, 2017).

Las habilidades sociales van a ir integrándose a lo largo del proceso de socialización del niño, comenzando por la familia y siguiendo en la escuela, donde se adquieren competencias más complejas (Peñafiel y Serrano, 2017). Así, la Ley Orgánica de Educación de España establece, entre sus objetivos de la educación inicial, el desarrollo de la capacidad de relacionarse con los demás y asimilar gradualmente pautas básicas de convivencia y socialización, así como fortalecer la resolución pacífica de conflictos (LOE, 2006, citado en Peñafiel y Serrano, 2017).

Asimismo, las habilidades sociales están presentes en experiencias cotidianas, propias del nivel inicial, donde se pueden brindar herramientas que ayuden a reconocer y prevenir situaciones agresivas o de malestar emocional. Se puede ver reflejado, por ejemplo, cuando un grupo de alumnos aprende a esperar su turno en un juego o cuando el docente facilita que un niño pueda nombrar lo que siente (Min. de Capital Humano, 2025).

Para orientar la formación en habilidades sociales, se toma como referencia el modelo conceptual desarrollado por la Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social

y Emocional (CASEL), organización con más de tres décadas de investigación y trabajo en el ámbito del aprendizaje socioemocional, reconocida internacionalmente por la solidez científica y la aplicabilidad de su enfoque (CASEL, 2020, citado en Min. de Capital Humano, 2025). CASEL plantea cinco competencias socioemocionales interconectadas, que se enseñan y fortalecen de manera integrada: conciencia de sí, autogestión, conciencia social, capacidades relacionales y toma de decisiones responsables (Min. de Capital Humano, 2025). A continuación, se presentan las cinco habilidades socioemocionales, junto con sus principales características y aportes a la formación de las mismas.

En primer lugar, la conciencia de sí es la capacidad de identificar con claridad las propias emociones y pensamientos, así como comprender la manera en la que inciden en la conducta. Dentro de dicha competencia se incluyen destrezas como la valoración de logros y la autoconfianza. En segundo lugar, la autogestión es la habilidad para gestionar adecuadamente las emociones, pensamientos y conductas en diferentes situaciones. Esta incluye la autorregulación, el manejo de la frustración, el autoconocimiento, entre otras. En tercer lugar, la conciencia social se concibe como la capacidad de empatizar, comprender normas sociales y éticas que orientan la conducta, además supone valorar la diversidad y mostrar respeto. Esta habilidad se relaciona con la aceptación del otro, el cuidado mutuo, la cooperación, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y otras. En cuarto lugar, las habilidades relacionales son las destrezas necesarias para construir y mantener vínculos saludables y cooperativos. La misma abarca competencias como la escucha, la comunicación asertiva y las estrategias de negociación. Por último, la toma de decisiones responsables es la capacidad de decidir, evaluando las alternativas, las normas sociales y el bienestar de sí mismo y los demás. Esta competencia incluye la responsabilidad, anticipación de consecuencias y solución de problemas, entre otras (Min. de Capital Humano, 2025).

En este marco, la escuela cumple un rol importante en el desarrollo de las habilidades sociales, ya que se fortalece lo que viene de los propios hogares. En algunos

casos, el aula puede ser uno de los espacios minoritarios donde el niño logra vincularse con otros adecuadamente (Raspall, 2017).

Si bien la infancia es una etapa significativa para el desarrollo integral, en los primeros años se construyen pilares fundamentales. A lo largo de la infancia, en la vida en general, se presentan experiencias que permiten orientar, transformar y fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, siendo un proceso continuo, presente en distintos momentos de la vida escolar. En este sentido, el ámbito escolar no representa una situación ficticia, sino un espacio social real donde se ensayan y se ponen en juego modos de vincularse, resolver conflictos, expresar emociones y convivir con otros (Raspall, 2017).

Por ello, Raspall menciona que el docente ocupa un lugar importante como referente dentro del aula, ya que su comportamiento frente a diversas situaciones de la vida diaria, su manera de comunicar y regular sus emociones, pueden funcionar como modelo para los alumnos. En la escuela, las habilidades sociales se ponen en juego permanentemente, por lo que resulta necesario que los adultos reconozcan su rol activo en este aprendizaje (2017).

El Juego y los Cuentos Interactivos.

El juego es una actividad esencial en la infancia y constituye una forma espontánea de aprendizaje, que permite a los niños descubrir, experimentar y comprender el entorno que los rodea. En otras palabras, Raspall señala que, en la instancia de juego, tomado en un sentido holístico, el niño “recorta un pedacito del universo para aprehenderlo, manipularlo y hacerlo propio” (2019, p. 201).

A través de actividades lúdicas, los infantes desarrollan habilidades sociales vinculadas con la interacción, la expresión emocional, la comunicación y la construcción de vínculos positivos. Asimismo, el juego favorece la autonomía progresiva y la adquisición de destrezas comunicativas. De esta manera, el juego se convierte en una herramienta clave para su crecimiento global (Otero, Ocampos, Sandoval y Elguera, 2023), siendo las habilidades sociales un elemento fundamental para favorecer su bienestar emocional, la

convivencia positiva y el éxito en el proceso de aprendizaje (García, Villamares, Gaytan, & Silva, 2025).

García et al. (2025) sostienen sus aportes en diferentes perspectivas teóricas que permiten comprender la relevancia del juego en la infancia. Desde la teoría del desarrollo cognitivo, se entiende que el niño construye conocimientos mediante la exploración y la interacción activa con el ambiente (Piaget, 1962, citado en García et al., 2025). A su vez, la teoría sociocultural del aprendizaje plantea que el juego favorece los intercambios sociales, la incorporación de normas, la asunción de roles y el desarrollo del lenguaje (Vygotsky, 1978, citado en García et al., 2025). Por otro lado, la teoría del aprendizaje social destaca que, durante las experiencias lúdicas, los niños aprenden conductas y habilidades sociales a través de la observación, la imitación y el modelado (Bandura, 1977, citado en García et al., 2025). Finalmente, la teoría ecológica resalta que el desarrollo infantil se encuentra influido por los distintos contextos en los que el niño participa, tales como la familia, la escuela y la comunidad (Bronfenbrenner, 1979, citado en García et al., 2025).

A su vez, López et al. (2024) proponen la implementación de actividades lúdicas y narrativas infantiles como recursos pedagógicos orientados a favorecer la participación activa de todos los estudiantes. Estas propuestas permiten que los niños se involucren en experiencias compartidas, donde el intercambio con otros, el trabajo grupal y la construcción conjunta de significados adquieren un lugar central dentro del proceso de aprendizaje.

En diversas investigaciones, como la de Medina y Peña (2021), se destaca “el valor del juego como herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo exploran el impacto del juego y la lúdica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños entre 5 y 7 años” (citado en López et al., 2024, p. 2718).

En esta misma línea, resulta pertinente incorporar el juego cooperativo como una modalidad lúdica especialmente valiosa para el desarrollo de habilidades sociales en la infancia. A diferencia de otras propuestas centradas en el logro individual, este tipo de juego prioriza la participación conjunta, la ayuda mutua y la construcción de objetivos compartidos. De este modo, fortalece las competencias comunicativas, el sentido de cooperación y la

solidaridad, fomentando el compañerismo (Ylarragorry, 2018, citado en Flores, Shiguango, Cando, Calero, & Calero, 2024). Dentro de las habilidades comunicativas que promueve, se destaca la escucha activa y la comunicación asertiva (Flores et al., 2024).

> El fin máximo del juego cooperativo es el autoconocimiento, la participación, la valorización de sí mismo y de los demás y el entendimiento de que el beneficio en común para todos es más significativo y gratificante que el individual, así como también la mejora de actitudes y el aprendizaje de habilidades, valores y destrezas sociales y cognitivas (Flores et al., 2024, p. 175).

Por otro lado, los cuentos interactivos constituyen una estrategia pedagógica significativa, ya que permiten tratar aspectos emocionales, mejorar la comunicación y promover la resolución de conflictos de manera constructiva. A través de este recurso, los niños pueden atravesar situaciones de conflicto dentro de un contexto lúdico, seguro y mediado, favoreciendo el reconocimiento y la expresión de sus emociones, la comprensión de la existencia de diferentes puntos de vista y el ensayo de formas pacíficas de resolución (Fiallos et al., 2025).

Los cuentos interactivos, como estrategia pedagógica, favorecen una participación más autónoma y motivadora por parte de los alumnos en la construcción del relato. Además, integran imágenes, sonidos y dinámicas participativas que estimulan la imaginación y el pensamiento crítico, posibilitando que los niños pongan en juego estas capacidades para alcanzar un propósito determinado (Fiallos et al., 2025).

La investigación de Fiallos et al. (2025) demuestra que:

> El uso de cuentos interactivos como una estrategia pedagógica ha mostrado resultados positivos en la reducción de conflictos entre los niños de educación inicial. Al involucrarse en historias que muestran dilemas y soluciones, los niños han desarrollado destrezas para dialogar, expresar sus sentimientos y negociar con sus compañeros. En conjunto, esta estrategia se ha establecido como una herramienta eficaz para crear un clima constructivo y armonioso (p. 19).

Además, dicha investigación revela una disminución de conductas agresivas y un incremento en la comunicación emocional adecuada. Asimismo, se observó una mayor disposición para escuchar a los demás, intercambiar ideas y construir acuerdos (Fiallos et al., 2025).

De este modo, las perspectivas señaladas coinciden en considerar al juego y los cuentos interactivos como medios fundamentales para promover el desarrollo comunicacional, social y emocional durante la infancia, ya que ofrecen situaciones lúdicas y significativas, contribuyendo al proceso de aprendizaje integral. Velastegui et al. enfatizan que la participación activa en propuestas lúdicas contribuye a mejorar la convivencia escolar (2023, citado en Fiallos et al., 2025).

Resolución de Conflictos.

La resolución de problemas se incluye dentro de las habilidades sociales complejas, especialmente en el grupo de habilidades de planificación (Goldstein et al., 1980, citado en Peñafiel y Serrano, 2017), ya que implican analizar una situación interpersonal, reconocer sus causas, tomar decisiones y actuar de manera adecuada frente al conflicto.

Por su parte, el Ministerio de Educación categoriza las habilidades socioemocionales en tres categorías: “Me conozco”, “Convivimos” y “Decido y actúo”. En el primer eje incluye las competencias relacionadas con la conciencia de sí y la autogestión, entre ellas el autoconocimiento, autoestima, reconocimiento y expresión de emociones, autorregulación, manejo de la frustración y valoración de logros. En el segundo eje, se desarrollan destrezas en relación con la conciencia social y las capacidades relacionales, incluyendo la escucha, empatía, cooperación y resolución de conflictos, entre otras. Por último, el tercer eje se relaciona con capacidades en la toma de decisiones responsables, resolución de problemas, evaluación de alternativas, anticipación de consecuencias y otras (2025).

Los conflictos surgen de los desacuerdos entre dos o más personas y son propios de cualquier interacción social. Por ende, como los conflictos forman parte de la vida, es necesario desarrollar estrategias que permitan solucionarlos adecuadamente (Esquivel,

2016) y pueden constituirse en una oportunidad de fortalecimiento personal y social si se aprende a gestionar de manera constructiva (Ballasteros, 2016).

“En la formación del niño, es necesario promover un ambiente escolar y familiar sano que contribuya en el proceso de autorregulación” (Ballasteros, 2016, p. 37). Por ello, la promoción temprana de recursos para resolver conflictos posibilita que los niños aprendan, de forma gradual, las maneras adecuadas de afrontarlos.

Asimismo, la resolución de conflictos implica el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales que posibiliten una buena comunicación con los demás. Entre ellas, la autoestima es fundamental para construir vínculos sanos. Además, se relaciona con la empatía, el respeto por la diversidad, la comunicación asertiva, el pensamiento creativo y crítico. Estas capacidades se desarrollan progresivamente, por lo que es importante que tanto los docentes como las familias generen un entorno adecuado que, frente a situaciones conflictivas, permitan comprender lo ocurrido y actuar de manera reflexiva y constructiva sin recurrir a la violencia (Ballasteros, 2016).

En este proceso, el docente desempeña un rol fundamental al acompañar el diálogo entre dos o más alumnos que han tenido un conflicto. Su intervención favorece que la comunicación entre ellos no se reduzca a disculpas vacías, sino que se convierta en un espacio de escucha activa, comunicación asertiva y de reconocimiento de lo que cada uno ha sentido. Nada de ello es posible sin una mínima capacidad de autorregulación, que a su vez fortalece la seguridad emocional y brinda a los niños herramientas para resolver sus propios conflictos sin depender de la mediación de un adulto, evaluando su propia actuación (Raspall, 2019).

Entregarles la solución no es una ayuda, allanarles el camino sin que exijan esta capacidad no mejora sus oportunidades. Como toda capacidad, la resolución de problemas no se fortalece si no se entrena (Raspall, 2019, p. 244).

Por su parte, Esquivel sostiene que el lenguaje es la vía más efectiva y rápida para intercambiar ideas, comunicar pensamientos y sentimientos, lo que permite establecer acuerdos con otros cuando surge un problema (2016). En nivel inicial, es frecuente que los

niños acudan a las maestras o adultos presentes para comunicarles lo que les sucede y solicitar una solución (Sellman, 2011, citado en Esquivel, 2016). En el caso de que no puedan hacerlo, pueden emplear estrategias ineficientes o carentes de logro, recurriendo incluso a la agresión. Por ello, resulta importante la enseñanza y promoción de recursos de solución de conflictos, que brindan a los niños la posibilidad de resolverlos por sí mismos, desarrollar autonomía y a su vez les ofrecen la oportunidad de lograr una mejor adaptación y convivencia con sus compañeros (Esquivel, 2016).

Como se mencionó previamente, el juego favorece el aprendizaje de habilidades sociales, ya que permite a los niños compartir, colaborar, respetar normas, asumir responsabilidades. Al relacionarse con sus compañeros, adquieren capacidades de empatía, tolerancia y resolución de conflictos, lo que posibilita la formación de vínculos positivos. Así también, fomentan el desarrollo de la autonomía, necesaria para resolver conflictos sin la mediación de un adulto (Otero et al., 2023).

Buschittari (2017) señala que en las escuelas se introducen a los niños en distintas situaciones interpersonales mediante el juego, donde ellos deben resolver situaciones con respeto y asertividad. La autora define a la asertividad como la “habilidad de expresar con claridad las necesidades, los pensamientos y emociones de modo adecuado y en el momento oportuno” (p. 93), evitando la agresividad.

A partir de lo expuesto, Raspall indica que la asertividad se ubica en un punto medio entre dos polos de comunicación: pasiva y agresiva. En el primero, generalmente la persona se expresa sin ser sincera ni profunda, evitando exponer los propios pensamientos y emociones que causó la situación con el objetivo de no afrontarla y provocar un daño real o imaginado. En el segundo, la persona se comunica de manera rápida y entra en conflicto, pretendiendo que los demás solo callen y acepten, buscando imponerse. Por ello, es fundamental enseñar a los niños a conocer lo que piensan y sienten, para luego poder comunicarse de la manera amable y resolver conflictos constructivamente (2022).

En consecuencia, se ha demostrado que “el hecho de que los niños logren solucionar ellos mismos sus conflictos les ha permitido ser más independientes y no recurrir

de manera constante a las maestras, lo que a su vez se ve reflejado en un ambiente más tranquilo dentro de la sala" (Esquivel, 2016, p. 7). Por lo tanto, la enseñanza y práctica de estrategias de resolución de conflictos no solo fortalecen la autonomía infantil, sino que también contribuyen a la construcción de un clima escolar positivo y armonioso.

Valores en la Infancia.

Los valores en la infancia constituyen un aspecto fundamental dentro del desarrollo integral de los niños, ya que "son guías de comportamiento que regulan la conducta del individuo" (Sepúlveda y Gómez, 2022, p. 5), orientando sus modos de relacionarse, convivir y responder ante distintas situaciones de la vida cotidiana. En el ámbito escolar, los valores se ponen en juego permanentemente en la interacción con pares y adultos, especialmente en experiencias que implican compartir, esperar, respetar normas, expresar emociones, resolver desacuerdos y construir vínculos positivos. Por ello, su promoción desde edades tempranas resulta significativa para fortalecer las habilidades sociales y favorecer una convivencia escolar armoniosa con el entorno social (Córdova, Vera, Medina & Rivera, 2025).

La investigación titulada "Convivencia y valores: aprendizajes clave en la primera infancia" señala que los niños de 5 años desarrollan la capacidad de discriminar entre conductas socialmente aceptadas y aquellas que no lo son, así como de establecer juicios morales basados en las consecuencias de sus propias acciones (2025).

Por ello, la educación en valores acompaña el desarrollo evolutivo y contribuye a fortalecer una conciencia moral en la infancia, favoreciendo que los niños puedan afrontar diversas situaciones y resolver conflictos desde una perspectiva ética y responsable. Al fomentar valores como la justicia, el respeto, la empatía y la responsabilidad, se promueve un entorno de aprendizaje positivo, donde los niños pueden crecer y desarrollarse de manera saludable. Además, se promueve la armonía, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones y el trabajo cooperativo (Córdova et al., 2025).

En relación a lo mencionado, resulta pertinente destacar algunos valores centrales para la convivencia escolar en la infancia. El respeto permite reconocer al otro, aceptar normas compartidas y considerar las diferencias. La empatía favorece que los niños comiencen a comprender las emociones y necesidades de sus pares, posibilitando ayudar de manera más eficiente. La responsabilidad contribuye a que los alumnos reconozcan progresivamente que sus acciones tienen consecuencias, aprendiendo a asumirlas tanto cuando actúan de manera adecuada como cuando deben reparar una conducta inapropiada. La solidaridad se expresa en la disposición a acompañar y ayudar a quienes atraviesan una dificultad, favoreciendo actitudes de cuidado y compromiso con los demás (Sepúlveda y Gómez, 2022).

En este marco, dicha formación se presenta como un enfoque que facilita la construcción y apropiación progresiva de los valores en los estudiantes, a partir de experiencias vivenciales dentro del aula. Estas instancias permiten que los niños reflexionen sobre sus propias acciones, reconozcan las consecuencias y comiencen a construir criterios para actuar de manera más responsable (Córdova et al., 2025). En general, la enseñanza de los valores se centra en poder distinguir entre lo bueno y lo malo, lo apropiado y lo inapropiado (Sepúlveda & Gómez, 2022).

Córdova et al. (2025) afirman que las instituciones educativas no deben limitarse a la enseñanza de contenidos académicos, sino que deben incluir una formación sostenida y comprometida en valores. En consecuencia, los alumnos podrán interiorizar normas sociales y desarrollar habilidades socioemocionales que los preparen para participar de manera activa y responsable en la vida social y escolar.

Por el contrario, la ausencia de una educación en valores puede derivar en conflictos interpersonales, actitudes disruptivas, dificultades para gestionar emociones y escasa capacidad de empatía, afectando negativamente el clima escolar y las relaciones entre pares (Córdova et al., 2025). Además, pueden manifestarse conductas asociadas a antivalores, tales como la irresponsabilidad, la falta de asertividad, el maltrato físico y verbal,

la falta de respeto por las diferencias de opinión y la escasa tolerancia, siendo aspectos que atentan contra la convivencia escolar (Díaz y Martinez, 2022).

Por esta razón, la formación en valores desde la primera infancia resulta necesaria para acompañar el desarrollo de habilidades sociales clave, como el respeto, la cooperación, la comprensión hacia los demás y la resolución pacífica de conflictos (Córdova et al., 2025).

Materiales y Métodos

Las Prácticas Profesionales Supervisadas fueron desarrolladas en un colegio estatal de gestión privada, mixto y con formación confesional, ubicado en la capital de la provincia de San Juan. Allí se realizaron diversas actividades vinculadas al rol del psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar del nivel inicial y primario. Dicho equipo formado por una Licenciada en Psicología y una Licenciada en Psicopedagogía.

Se asistió a la práctica de lunes a viernes 4 horas por día aproximadamente, cumpliendo un total de 150 horas. El tiempo fue distribuido entre instancias de observación de las salas de nivel inicial y aulas de nivel primario, el diseño y elaboración del proyecto de intervención, y luego la implementación del mismo en la institución.

En los momentos de observación, se exploraron las dinámicas áulicas, la vinculación y comunicación entre alumnos y docentes, y las respuestas conductuales y emocionales correspondientes a cada edad.

A partir de la planilla de observación (Apéndice A), se identificaron dificultades en los alumnos al momento de solucionar problemas cotidianos, tanto personales como vinculares, de forma asertiva sin mediación de la docente. Por ende, se reconoció la importancia de implementar propuestas destinadas al desarrollo y fortalecimiento de la resolución de conflictos como una habilidad social de los estudiantes. En función de ello, se diseñó y elaboró un proyecto dirigido a brindar apoyo en el desarrollo socioemocional de los alumnos, teniendo en cuenta los ítems marcados “en proceso” dicha planilla.

La propuesta de intervención se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo y fenomenológico, utilizando como instrumento la planilla de observación y las instancias de intercambio con la institución educativa. La misma se orientó a fortalecer el desarrollo de habilidades sociales, en el marco de la articulación de salas de cinco años a primer grado, comprendiendo este proceso como un momento clave para favorecer la continuidad pedagógica y acompañar las trayectorias escolares de los alumnos. Desde este

marco, se abordó la resolución de conflictos como una habilidad social, promoviendo una convivencia armoniosa mediante valores como el respeto, la empatía, la paciencia, la cooperatividad, el diálogo constructivo para la construcción de vínculos sanos dentro del ámbito escolar. De esta manera, se colabora con la autonomía y la convivencia escolar armoniosa. Las actividades propuestas se realizaron con los alumnos de 5 años de nivel inicial.

Desarrollo de las Actividades

Para darle comienzo a las Prácticas Profesionales Supervisadas, se realizó una reunión con la directora del Área de Psicología Educacional, en la cual se eligió la institución donde se desarrollarían las mismas. Se brindaron orientaciones generales sobre la modalidad de las prácticas y sobre el rol del practicante. Además, se explicó cómo se lleva a cabo la propuesta, el diseño, la elaboración y la implementación del proyecto, de acuerdo con la demanda que se detectara en la institución. Finalmente, se habilitó un espacio para aclarar dudas, dando cierre a la reunión, con duración de 40 minutos aproximadamente.

Asignado el establecimiento escolar, se concretó una reunión con el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar del mismo, en la que se realizó una presentación general de la institución y de sus principales características de funcionamiento. Además, la directora del colegio firmó el convenio con la facultad y, junto con el equipo, se acordaron las pautas de trabajo como practicante, así como los días y horarios de asistencia. La reunión tuvo una duración aproximada de una hora, lo que permitió delimitar el encuadre institucional de las prácticas.

Durante las prácticas se realizaron observaciones en todas las salas de nivel inicial y en las aulas de primer y segundo grado del nivel primario. Se efectuaron observaciones no participantes en entrevistas con padres y en reuniones de equipos externos vinculados a los alumnos.

Posteriormente, se propuso una idea de proyecto, la cual fue aprobada por las autoridades correspondientes. A partir de ello, se procedió al diseño y elaboración de la

propuesta de intervención en torno a las observaciones en las salas de cinco años y el diálogo con la institución. Una vez aprobada por la directora del Área de Psicología Educacional, el equipo directivo del colegio y el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar, finalmente, se implementaron las actividades previstas.

La propuesta de intervención consistió en tres encuentros áulicos de 40 minutos aproximadamente, destinados a los alumnos de las dos salas de cinco años, en los cuales se propuso trabajar, mediante actividades lúdicas y reflexivas, la promoción de la resolución de conflictos efectiva y pacífica. La sala A conformada por 22 alumnos (7 varones y 15 mujeres) y la sala B con 24 alumnos (6 varones y 18 mujeres). Durante los encuentros se tuvo acompañamiento de la docente de sala y del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar.

A continuación, se desarrollan los encuentros.

Encuentros con los Alumnos

Primer Encuentro "Construimos Juntos una Pirámide de Vasos"

Objetivo: Fomentar el trabajo cooperativo y la comunicación entre pares.

Se presenta a los alumnos una pirámide de vasos ya armada y se les da la consigna de construir una similar en grupos de a cuatro o cinco alumnos. Se conversa brevemente sobre qué necesitarán para lograrlo, cómo pueden ayudarse y cómo manejar los turnos para colocar un vaso cada uno.

Durante el proceso, la observación se centra en las interacciones, la comunicación y las estrategias que emplean frente a los errores o caídas. Se refuerzan conductas como la cooperación, la paciencia y el respeto por las ideas de cómo armar la pirámide y los turnos de los demás.

Para finalizar, se realiza una puesta en común. Se conversa sobre cómo se sintieron, qué estrategias funcionan y qué aprendizaje lograron sobre trabajar en equipo. Materiales utilizados: 10 vasos de tergopol por grupo.

Segundo Encuentro: Cuento Interactivo "El Puente de los Amigos"

Objetivo: Favorecer la expresión emocional y la empatía ante situaciones de conflicto, promoviendo la vivencia y el aprendizaje de estrategias pacíficas de resolución.

Se introduce el cuento "El puente de los amigos", protagonizado por Tomi el zorrito y Luna la osita, quienes viven a los lados opuestos de un río y deben cruzar un puente angosto para encontrarse. Se narra la primera parte de la historia, invitando a los niños a anticipar qué podría suceder cuando ambos se encuentran en el medio del puente.

- Momento interactivo 1 (anticipación) se les pregunta: ¿Qué creen que pasó cuando se encontraron en el medio del puente? ¿Qué podrían hacer para cruzar los dos?

Se escuchan las ideas de los alumnos, promoviendo la participación y el pensamiento cooperativo.

Se continúa la narración relatando cómo ambos personajes comienzan a discutir y empujarse, mientras los pájaros del bosque los advierten del peligro de romper el puente.

- Momento interactivo 2 (expresión emocional) se les pregunta: ¿Cómo creen que se siente Tomi? ¿Y Luna? ¿Qué sienten ustedes cuando alguien no los deja pasar o jugar?

Se conversa brevemente sobre las emociones mencionadas, ayudando a los niños a reconocerlas y nombrarlas.

Por último, se relata cómo Tomi y Luna recuerdan el consejo de su maestra del bosque: "Cuando hay un problema, podemos parar, pensar y hablar." Los personajes deciden cruzar ayudándose, sin empujarse, y logran hacerlo sin romper el puente.

Luego se reflexiona brevemente sobre qué aprendieron del cuento y cómo podrían aplicarlo en su vida diaria con sus compañeros.

Materiales utilizados: Cuento interactivo con imágenes (Apéndice B).

Tercer Encuentro "Mural de Acuerdos y Valores"

Objetivo: Promover la reflexión grupal sobre los valores y actitudes necesarios para la resolución de conflictos.

Se retoman las experiencias de los encuentros anteriores. Se conversa con los niños sobre qué valores ayudan a resolver los conflictos y convivir mejor: ¿Qué cosas nos ayudan a llevarnos bien? ¿Qué podemos hacer cuando tenemos un problema?

La propuesta es que los alumnos seleccionen, entre distintas imágenes, aquellas que representen valores o conductas que consideran adecuadas para resolver conflictos. Luego, las pegan en la cartulina formando un "mural de acuerdos y valores". En la parte superior se escribe la frase "Así resolvemos los conflictos en nuestra sala".

Se da cierre al encuentro reforzando la idea de que el mural simboliza los compromisos del grupo para mantener una convivencia respetuosa. La cartulina quedará expuesta en el aula como recordatorio visual y cierre del proyecto.

Materiales utilizados: cartulina, imágenes representativas de valores y antivalores (Apéndice C), y plasticola.

Resultados

El proyecto de intervención se realizó con los alumnos de las salas de cinco años. Las actividades propuestas fueron divididas en tres encuentros: construir una pirámide de vasos en grupo, relatar un cuento interactivo y compartir, y armar un mural de acuerdos y valores.

Los encuentros estuvieron acompañados por la docente de cada sala y el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar. A continuación, se describe fenomenológicamente cada encuentro, dividido en sala A y B a fines prácticos.

Encuentros con los niños

El encuentro inicial, *"Construimos juntos una pirámide de vasos"*, tuvo la finalidad de potenciar el trabajo cooperativo y la comunicación entre compañeros. Al ingresar a la sala para dar comienzo a la actividad, los alumnos miraron fijamente hacia la puerta, con sus cuerpos apoyados en las mesas, sus pies moviéndose bajo la mesa, algunos sonriendo y otros con gestos de curiosidad. El ambiente se presentaba atento, los niños seguían visualmente cada movimiento, intentando anticipar de qué se trataría la propuesta. Las docentes ya les habían adelantado que habría un trabajo nuevo para hacer. Algunos se acercaron y preguntaron "Seño ¿qué vamos a hacer?". Otros preguntaron: "¿Para qué es todo lo que trae?". Lo mismo ocurrió en ambas salas.

En la sala A, las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar ayudaron a ordenar a los alumnos en las mesas, de forma que quedaron entre cuatro o cinco en cada una. Durante la organización, algunos niños cambiaban rápidamente de lugar, miraban a sus compañeros, mientras otros esperaban en silencio las indicaciones de la practicante. Se observaban movimientos corporales activos, voces superpuestas y cierta inquietud propia del inicio de una actividad novedosa. Se les dio la consigna: armar en grupo una pirámide de vasos, respetando los turnos de cada uno. Se les mostró una pirámide de modelado y se les explicó cómo se construye, junto a la docente de sala. Los alumnos reaccionaron con

expresiones de alegría y entusiasmo por la propuesta: sonreían, aplaudían y gritaban “¡sí, queremos hacerla!”. También, algunos niños abrían los ojos con sorpresa, otros se enderezaban en sus sillas y varios extendían las manos hacia los vasos antes de que fueran repartidos.

Se les entregaron diez vasos de tergopol por mesa, entre ellos se los repartieron y cada niño tomó dos aproximadamente. Inmediatamente comenzaron a construir la pirámide. Se vieron manos que se extendían y construían con cuidado, otras que colocaban los vasos con rapidez e impulsividad. En algunos casos, los niños sostenían los vasos con delicadeza, acercándolos lentamente a la pirámide; en otros, los apoyaban de manera brusca o movían la mesa sin querer, provocando que la estructura se cayera. Los ritmos de acción de cada grupo se hicieron visibles: mientras algunos esperaban atentos su turno, otros intervenían de manera simultánea, intentando resolver la construcción por sí solos.

Algunos grupos pudieron respetar los turnos y compartir, se los escuchaba decir: “ahora te toca a vos y después a vos”. Además, cuando la pirámide se caía, decían: “no importa, la armamos de nuevo”, “tenemos que hacerlo con más cuidado y despacio”, se reían con amabilidad y retomaban la actividad. En otros grupos, se notaba tensión: ceños fruncidos, voces en tono alto, con los brazos cruzados, porque se les caía la pirámide al colocar el resto de los vasos o al tocar sin querer. Se escuchaban acusaciones como: “es culpa tuya que todo se caiga”. En esos momentos, algunos niños retiraban sus manos de la mesa y soltaban los vasos. El aula estaba llena de sonidos mezclados con risas, golpes de vasos cayendo, murmullos de organización o discusión.

Al momento de hacer la puesta en común, cuando los alumnos terminaron de armar las pirámides, no se logró realizar de manera grupal y se optó por hablar mesa por mesa cómo se habían sentido al hacer un juego cooperativo, si pudieron compartir y de qué manera o si se enojaron cuando se les cayó la pirámide. Durante este intercambio, en algunas mesas los alumnos mantuvieron su pirámide construida, otros preguntaron si podían volver a hacerla.

Las respuestas surgían de manera espontánea, con distintos tonos emocionales, según la situación vivida durante la actividad en cada mesa. En una de ellas, una alumna estaba cruzada de brazos con cara seria y se le preguntó qué sucedía, a lo que respondió: “estoy enojada porque no me gusta hacer juego de compartir”. Su postura corporal su malestar: mantenía el cuerpo rígido, los ojos cabizbajos, expresando su malestar que pudo poner en palabras. Sus compañeros de mesa, dijeron: “ella quería hacer todo y no pudimos armar la pirámide”.

Otros grupos de alumnos se mostraron molestos porque no habían logrado armar la pirámide de vasos con tanta rapidez como otros, porque se les había caído varias veces. En sus caras se observaban gestos de disgusto, con el ceño un poco fruncido y señalando la pirámide. Se les preguntó por qué creían que se les había caído seguido la pirámide, a lo que uno de los alumnos respondió: “no respetaban mi turno”.

En contraste, el resto de los grupos estaban contentos con la actividad realizada. Se les preguntó si habían logrado respetar los turnos para armar la pirámide y mencionaron: “fue fácil compartir”. En este caso, los niños sonreían, se miraban entre sí y a su construcción con orgullo, mostrando satisfacción por el logro.

Por otro lado, en la sala B, la docente de sala colaboró en ordenar a los alumnos por grupos de cuatro o cinco alumnos en cada mesa. Tras dar la consigna y mostrar el modelado de la pirámide, los alumnos se percibían atentos y ansiosos, con sus manos inquietas esperando a empezar. Uno de ellos dijo: “Seño ¿cuándo lo vamos a poder hacer nosotros?”. El clima áulico se presentó más sereno, aunque se percibía expectativa, la mayoría de los alumnos permanecían sentados, observando el ejemplo y esperando el material.

Se le entregó a cada grupo la cantidad de vasos correspondientes y comenzaron a construir con calma. Los grupos de dicha sala se presentaron tranquilos, ordenados y respetuosos con los turnos de cada uno para armar la pirámide. Sus movimientos eran pausados, las voces suaves y se escuchaban frases de coordinación. Se detectó mayor paciencia a la espera de sus compañeros antes de cada intervención.

Luego de haber terminado la actividad en grupos, se logró hacer la puesta en común para indagar cómo se habían sentido y si habían conseguido respetar los turnos, compartir y crear estrategias de construcción. Durante este momento, todos los alumnos permanecieron sentados en sus lugares, algunos levantaban la mano o esperaban ser nombrados para participar. Un alumno refirió “se nos cayó algunas veces la pirámide, pero la volvimos a armar”. Otro comentó: “nosotros no pusimos un vaso cada uno, porque teníamos dos y cada uno puso los dos a la vez”. Ante la pregunta de si se habían enojado cuando se les cayó la pirámide, negaban con la cabeza o algunos respondieron “¡no!”. Ante la pregunta de qué les pareció la actividad, dijeron: “me gustó”, “me divertí”, entre sonrisas. Sin embargo, un alumno expresó: “me gusta jugar más solo” y un compañero le contestó: “¡qué aburrido!”.

Al finalizar el encuentro en las dos salas, se anunció a los alumnos que habría dos actividades más en la semana. Los alumnos reaccionaron con gestos de entusiasmo: algunos levantaron la mano para saludar y otros se acercaron a abrazar a la practicante. El cierre estuvo marcado por las sonrisas de los alumnos, las preguntas de cuándo sería la próxima actividad y buscaban prolongar el contacto con la practicante.

En el siguiente encuentro se relató el *cuento interactivo “El Puente de los Amigos”*, con el propósito de fomentar la expresión de las emociones y la empatía frente a situaciones de conflicto, promoviendo experiencias que favorezcan el aprendizaje de estrategias pacíficas de resolución. La propuesta buscó generar un espacio de escucha, intercambio y participación activa, en el cual los alumnos pudieran reconocer las emociones propias y ajenas a partir de una situación determinada.

Al llegar a la sala A, los alumnos se encontraban jugando con ladrillitos. Se les dijo que se sentaran en el piso, en ronda, para hacer una nueva actividad. Algunos niños dejaron los ladrillitos sobre las mesas, otros los guardaron en las cajas, pero el cambio de tarea fue de manera inmediata. Se dio un encuadre antes de comenzar, se explicó que se leería un cuento, que deberían escuchar con atención; también que en algunos momentos se harían preguntas y que era necesario que levantaran la mano cuando quisieran hablar.

Durante la explicación, algunos alumnos permanecían sentados con las piernas cruzadas, otros las movían constantemente, otros levantaban la mano antes de que comenzara el relato.

Se comenzó la narración y todos los niños se mostraban atentos e interesados. Sus miradas se mantenían fijas en la practicante y en las imágenes del cuento. Algunos abrían sus ojos con expresión de sorpresa, otros sonreían y otros acompañaban la escucha moviendo las manos o las piernas, o se acercaban más.

En el primer momento interactivo de anticipación se preguntó: ¿Qué creen que pasó cuando Tomi y Luna se encontraron en el medio del puente para cruzar? ¿Qué podrían hacer para cruzar los dos? El clima de la ronda se volvió más activo: varias voces superpuestas, algunos alumnos levantaron la mano, y otros empezaron a hablar más fuerte para ser escuchados. Se ordenó a los alumnos y se los fue nombrando para que respondieran. A partir de dicha intervención, los niños bajaron el tono de voz, otros se ubicaron mejor en la ronda y comenzaron a esperar su turno, aunque se percibía cierta impaciencia. Respondiendo a las preguntas, una niña dijo: “se pueden pelear si se encuentran y quieren pasar al mismo tiempo”. A su vez, un alumno manifestó: “primero tiene que pasar Tomi y después Luna”.

Se siguió con el relato y en el segundo momento interactivo de expresión emocional, se preguntó: ¿Cómo creen que se siente Tomi? ¿Y Luna? ¿Qué sienten ustedes cuando alguien no los deja pasar o jugar? Sucedió lo mismo que en el momento anterior, los alumnos hablaban por encima de sus compañeros, por lo tanto, se volvió a encuadrar. Nuevamente, la pregunta generó una reacción grupal inmediata: algunos respondieron sin esperar, otros miraban a sus compañeros, levantando sus manos esperando a intervenir. Luego, un alumno dijo: “Tomi y Luna seguro están tristes” y otro agregó: “capaz están enojados también”. Una niña mencionó: “todos tenemos que jugar con todos”, a lo que una de sus compañeras añadió: “todos somos amigos”.

Posteriormente, se les preguntó: ¿qué podían hacer cuando tenían un problema con un compañero?, un alumno respondió: “podemos hablar y pedir perdón” y una alumna

mencionó: “hacernos amigos de nuevo”. Durante este intercambio, algunos asentían con la cabeza, sin apartar los ojos de encima de quien hablaba.

Finalizando el cuento, se pidió que repitieran una frase que decían los personajes “parar, pensar y hablar” y los niños lograron reproducirla varias veces sonriendo con entusiasmo.

Por su parte, en la sala B los alumnos estaban dibujando cuando se ingresó y enseguida dejaron su actividad para sentarse en ronda en el piso. El pasaje de una actividad a otra fue tranquilo: algunos niños guardaron los marcadores en las latas y otros dejaron las hojas sobre la mesa y se acercaron al espacio de la ronda. Se realizó el mismo encuadre que en la otra sala. Mientras se explicaba la dinámica, los alumnos permanecían sentados en el piso, con las piernas cruzadas, en silencio y mirando atentamente.

Se empezó a leer el cuento y los niños se mostraban curiosos. Estaban ordenados en ronda. Durante la narración, se observaba a los alumnos escuchar activamente. Contemplaban las imágenes en silencio y siguiendo con expresiones la secuencia del relato. Algunos se acercaban, manifestando “quiero ver mejor”. Al llegar el primer momento interactivo de anticipación, respetaron los turnos para opinar: levantaban la mano, generalmente esperaban a ser nombrados y escuchaban a sus compañeros. Una alumna respondió: “pueden pasar por el puente uno a la vez”, otro niño dijo: “pueden pedir permiso”.

En el segundo momento interactivo de expresión emocional, los alumnos nombraron el enojo y la tristeza, como emociones predominantes para la situación planteada. Las respuestas fueron dichas en tono calmo y reflexivo. Una niña dijo: “me pone triste cuando mis compañeros no quieren jugar conmigo”, a lo que su compañera agregó: “yo juego con todos”.

Seguidamente, el cuento terminó y los alumnos repitieron la frase “parar, pensar y hablar”. La recitación se realizó de manera grupal, con voces claras y entusiasmadas. Un niño recordó una actividad trabajada en clase y exclamó: “¡es cómo el semáforo de las emociones!”.

Se dio cierre a los encuentros en las salas, diciendo que solo quedaba una actividad en conjunto. Los niños, de ambas salas, se acercaron a saludar con un abrazo.

En el tercer y último encuentro se realizó un *"Mural de Acuerdos y Valores"* con el fin de propiciar la reflexión grupal sobre los valores y actitudes importantes para la resolución de conflictos pacífica y constructiva. Esta propuesta buscó recuperar lo trabajado en los encuentros anteriores, favoreciendo que los alumnos pudieran identificar, a partir de imágenes concretas, aquellas acciones que ayudan a resolver un problema con otros y aquellas que pueden aumentar el conflicto.

Al presentarse en la sala A, los alumnos se encontraban sin su docente de sala, sino a cargo de una docente suplente. Por este motivo, el clima inicial era de desorganización: algunos estaban gritando, corriendo por la sala y varios parecían responder a los movimientos de sus compañeros que a las indicaciones de los adultos a cargo.

Por lo tanto, el Equipo de Orientación y Apoyo Escolar ayudó a ordenar a los alumnos en semicírculo en el piso, frente al pizarrón donde estaba la cartulina con el título "Así resolvemos los conflictos en nuestra sala". El armado del semicírculo requirió varias intervenciones, ya que algunos alumnos se sentaban y volvían a levantarse, otros se acomodaban encima de sus compañeros y algunos necesitaban ser llamados por su nombre para integrarse al grupo.

Se realizó una respiración profunda grupal, para bajar la hiperactividad. Algunos niños inhalaban y exhalaban de manera exagerada, otros miraban a sus compañeros mientras lo hacían, y algunos lograron quedarse quietos luego de repetir la consigna corporal. De a poco las voces bajaron la intensidad, el grupo se dispuso a escuchar y se realizó el encuadre, como en los encuentros anteriores. Los alumnos, en silencio, tomaron la siguiente consigna: "vamos a armar un mural con diferentes imágenes, ustedes dirán qué está pasando y si está bien o mal hacerlo cuando tenemos un problema".

Durante la actividad los niños consiguieron reconocer los valores y acuerdos positivos para solucionar un conflicto, aunque con mucha dificultad por interrupciones. Ante cada imagen presentada, algunos alumnos lograban responder rápidamente si la acción

observada ayudaba o no a resolver un problema. Reconocieron las imágenes y se escuchaban expresiones vinculadas al respeto, al diálogo, al pedido de perdón, a compartir y a no golpear. Sin embargo, estas intervenciones aparecían entrecortadas por comentarios paralelos, movimientos fuera de la ronda y conversaciones entre compañeros en susurro.

Se percibía que la atención oscilaba, por momentos todos miraban la imagen y participaban y por otros se distraían, tocaban a un compañero, giraban el cuerpo hacia otro lado o comenzaban a hablar de temas ajenos a la actividad. A causa de ello, un alumno dijo: “me estoy aburriendo” y una niña agregó: “no escucho lo que decís Seño”.

Al momento de pegar las imágenes en la cartulina, todos levantaban la mano para participar, pero no esperaban a que se los nombrara para pasar a hacerlo, sino que se acercaban. La posibilidad de pegar las imágenes generó entusiasmo, los niños se levantaban del piso, extendían los brazos a la cartulina y algunos repetían “yo, yo” para ser elegidos. Fue necesario recordar varias veces que todos tendrían la oportunidad de participar y que debían permanecer sentados y esperar su turno.

Hacia el cierre, se retomó brevemente lo construido en la cartulina, señalando que en la sala podían resolver conflictos hablando, escuchando, esperando turnos, pidiendo perdón y buscando acuerdos. Se recordó que el mural quedaría como recordatorio en la sala y los alumnos sonrieron.

En la sala B los alumnos estaban esperando ansiosos. Apenas entró a la sala, la recepción fue cálida y espontánea: los niños dirigieron rápidamente su atención hacia la puerta, acercándose con sonrisas y gestos de entusiasmo. Una alumna dijo: “hola Seño, te estábamos esperando”.

Se les señaló que se sentaran en semicírculo frente al pizarrón donde estaba la cartulina y se organizaron inmediatamente. Se realizó el encuadre, se retomó lo aprendido anteriormente y se dio la consigna del encuentro.

Antes de mostrarles las imágenes, se les preguntó qué podían hacer frente a un problema y una alumna mencionó: “hablar tranquila”, otra compañera añadió: “compartir” y

algunos niños dijeron “no pelear” y “pedir perdón”. Las respuestas surgieron de manera espontánes y vinculadas a lo trabajado en los encuentros previos.

Los alumnos participaron activamente, recordaron todo lo trabajado en los encuentros pasados, levantaban la mano y esperaban su turno para hablar. Se percibió una actitud de escucha sostenida: cuando un compañero respondía, los demás permanecían atentos, miraban hacia quien hablaba y esperaban la intervención de la practicante para continuar.

A medida que se presentaban las imágenes, los niños lograban identificar con claridad qué acciones favorecen una resolución pacífica del conflicto y cuáles podrían generar malestar entre compañeros. Frente a escenas asociadas al diálogo, la ayuda o el pedido de perdón, expresaban aprobación mediante sonrisas y gestos de asentimiento. En cambio, cuando veían imágenes vinculadas con peleas, empujones y gritos, algunos se cruzaban de brazos, señalaban y decían: “eso está mal”.

Durante el armado del mural, se observó entusiasmo, pero también mayor regulación en comparación con otros momentos. Los alumnos manifestaban ganas de participar, aunque podían esperar a ser nombrados para acercarse a la cartulina. Quienes pasaban al frente tomaban la imagen, la observaban brevemente y la pegaban con cuidado, mientras el resto seguía la acción desde su lugar.

Al finalizar, se les dijo que la cartulina quedaría en el aula y los niños eligieron una pared donde dejarla. La elección del lugar generó participación de todos los alumnos: la mayoría señalaban diferentes espacios, otros buscaban con la vista un sitio que les gustara y varios mencionaron un mismo lugar visible para todos, donde quedó pegada la cartulina. Un alumno dijo: “ahí la vamos a poder ver todos los días”.

Antes de salir de la sala, los niños sacaron del armario de la sala dibujos de regalo, en los que decía: “Te queremos mucho. Gracias por el tiempo compartido. Gracias Luchi” (apéndice E). Los alumnos se mostraban contentos al entregar los dibujos sonriendo y miraban la reacción de la practicante con expectativa.

El cierre en la sala B estuvo atravesado por un clima de gratitud, cercanía y participación. A diferencia de un cierre meramente formal, los alumnos expresaron afecto mediante palabras, dibujos y abrazos.

En el apéndice D se encuentran los registros fotográficos de los encuentros realizados.

Discusión

Conclusión

Las Prácticas Profesionales Supervisadas, realizadas en una institución educativa de la provincia de San Juan, constituyeron una instancia significativa de formación, en tanto permitieron vincular los aprendizajes construidos en la experiencia práctica con los fundamentos teóricos trabajados. A partir de ello, fue posible arribar a las conclusiones que se desarrollan a continuación.

Dichas prácticas se llevaron a cabo en nivel inicial, enmarcadas en el rol del psicólogo educacional dentro del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar. En función de las observaciones, principalmente a partir de los ítems señalados “en proceso” dentro de la planilla de observación, y de las interacciones mantenidas con la institución, se pudo evidenciar una demanda específica: la necesidad de fortalecer las habilidades vinculadas con la resolución de conflictos personales e interpersonales. Siendo este, un aspecto que resulta clave para favorecer su desarrollo integral y la construcción de un clima escolar positivo.

A partir de la problemática identificada, se diseñó, elaboró e implementó un proyecto de intervención, diagramado a raíz de las habilidades sociales observadas “en proceso” en los alumnos de sala de cinco años y en consecuencia favorecer la articulación con el nivel primario.

El mismo consistió en tres encuentros con actividades lúdicas y reflexivas para brindar herramientas que permitan potenciar las habilidades sociales vinculadas a los valores éticos, contribuyendo a la resolución pacífica de conflictos.

El encuentro denominado *“Construimos Juntos una Pirámide de Vasos”*, permitió observar la importancia del juego cooperativo como recurso favorecedor de las habilidades sociales en la infancia, según lo señalado por Flores et al. A partir de esta actividad grupal, los alumnos pudieron poner en juego distintas capacidades vinculadas con la comunicación,

la espera de turnos, el compañerismo, la tolerancia a la frustración y la búsqueda de estrategias compartidas para alcanzar un objetivo común.

Durante la actividad, se evidenció que algunos niños lograban organizarse, compartir el material y alentarse mutuamente cuando la pirámide caía. En otros casos surgieron dificultades relacionadas con la impulsividad, el enojo, la necesidad de realizar la actividad de manera individual o la acusación hacia los compañeros cuando no se alcanzaba el resultado esperado. Estas situaciones permitieron reconocer que la resolución de conflictos y la cooperación son habilidades que se encuentran en proceso de construcción y que requieren ser acompañadas desde intervenciones educativas.

De tal manera, lo trabajado en el encuentro puede considerarse una herramienta significativa y necesaria para primer grado, ya que los alumnos en aquel nivel se enfrentan a nuevas dinámicas escolares que requieren, por ejemplo, compartir útiles, respetar turnos para participar en clase, comunicarse con sus pares para hacer un trabajo en grupo o con su compañero de banco, expresar desacuerdos con respeto, pedir ayuda y buscar alternativas antes de recurrir a respuestas agresivas.

Esta propuesta resulta significativa, teniendo en cuenta de que se podría generar situaciones conflictivas, no solamente en dentro del aula, sino en el patio, en recreo o cualquier momento de juego, en las que dichas habilidades se hacen presentes. De modo que, por ejemplo, un alumno desea usar un lápiz de color del compañero y este también quiere usarlo, entonces se los invita a dialogar, llegar a un acuerdo y se les propone que alternen el uso del mismo. Asimismo, es fundamental trabajar la autonomía de los niños, de modo que progresivamente necesiten menos mediación adulta y puedan resolver por sí mismos los pequeños conflictos cotidianos, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y convivencia escolar.

El siguiente encuentro permitió trabajar la expresión emocional y la empatía frente a situaciones conflictivas, mediante un *cuento interactivo*. A través de esta actividad, los niños pudieron participar activamente, anticipar posibles respuestas de los personajes, reconocer emociones como el enojo y la tristeza, y relacionarlas con experiencias propias de la

convivencia escolar. Además, vinculado a los aportes de Fiallos et al., los alumnos transitaron situaciones problemáticas dentro de un marco lúdico y acompañado, poniendo en práctica posibles modos pacíficos de resolución.

A lo largo de la actividad, se puso de manifiesto que los niños lograban identificar distintas formas de resolver un problema con un compañero, mencionando alternativas como hablar, pedir perdón, esperar el turno o volver a hacerse amigos. Estas respuestas permiten reconocer que, cuando se les ofrecen espacios de compartir sobre una situación particular, pueden pensar y expresar estrategias adecuadas de solución.

En este sentido, la frase trabajada durante el encuentro, “parar, pensar y hablar”, sintetiza una herramienta beneficiosa para la resolución de conflictos, ya que favorece la posibilidad de detenerse antes de actuar impulsivamente, reflexionar sobre lo ocurrido y comunicar el malestar de manera adecuada.

Por ello, frente a una situación que puede presentarse en el patio, por ejemplo, que un grupo de niños ya había comenzado un juego de persecución y un compañero que llega más tarde quiere sumarse, pero los demás le dicen que no porque el juego ya empezó. El niño se frustra, pero recordando la frase del cuento, podría reconocer que sus compañeros tienen un motivo para no incluirlo de inmediato, podría proponer unirse en la próxima ronda de juego, expresando su deseo de participar. Al dialogar con el grupo, los demás comprenderían su malestar y acordarían que podría sumarse en la próxima ronda o reiniciarían el juego para incluirlo. De esta manera, la frase trabajada, se convierte en una aspiración concreta, con la cual el niño aprenda a gestionar la frustración, defender sus deseos y encontrar soluciones a través del diálogo, acompañando su logro hacia la autonomía.

Finalmente, el último encuentro dio lugar a integrar y recuperar lo trabajado en las actividades anteriores, propiciando una instancia de reflexión grupal sobre las actitudes necesarias para resolver conflictos de manera constructiva y pacífica. A partir de imágenes concretas, los alumnos pudieron identificar aquellas acciones que favorecen la convivencia,

como hablar, compartir, pedir perdón, esperar, ser amigos, diferenciándolas de aquellas conductas que pueden aumentar el conflicto, como gritar, golpear, burlarse.

Durante la propuesta, los niños lograron reconocer los valores y acuerdos vinculados con el respeto, compañerismo y diálogo. Si bien en algunos momentos fue necesario acompañar la regulación del grupo, recordar consignas y reforzar la espera de turnos, la actividad permitió observar que los alumnos podían recuperar aprendizajes de los encuentros previos. De este modo, el mural fue una producción grupal y un recurso simbólico y visual que quedó disponible en las salas para recordar las formas adecuadas de actuar frente a un conflicto.

Por lo tanto, la construcción del mural adquiere relevancia para la articulación con el nivel primario, ya que favorece la internalización progresiva de normas de convivencia y estrategias de resolución. Contar con acuerdos claros y visibles permite que los niños se apropien de los mismos para su experiencia futura en primer grado, donde participarán en dinámicas grupales, deberán aprender consignas nuevas, sostener vínculos nuevos con docentes y compañeros, entre otras. Así, este encuentro constituyó un cierre significativo del proyecto, al consolidar lo trabajado en torno a las habilidades sociales asociadas a los valores necesarios para acompañar la articulación a primer grado.

En conclusión, teniendo en cuenta que el pasaje de nivel es un período importante dentro de las trayectorias educativas, es necesario acompañar a los alumnos para propiciar su continuidad. En este proceso, resulta fundamental la intervención del psicólogo educacional, siguiendo a Figueroa et al, para fortalecer los aspectos institucionales, pedagógicos y relacionales que inciden en la experiencia escolar de los alumnos. Además, para acompañar y fortalecer la gestión áulica, promoviendo el desarrollo de habilidades sociales, emocionales e intelectuales, tal como señala por Barraza. Todo ello, de acuerdo con Sepúlveda y Gómez, se vincula con la construcción de valores como la solidaridad, el respeto, la empatía y la responsabilidad, que constituyen la base de la convivencia escolar y de la formación integral de los niños.

Siguiendo a Harf, la articulación entre niveles implica la participación de múltiples actores, tales como familias, docentes, directivos, entre otras, sin embargo, la presente propuesta focalizó su intervención en los niños de salas de cinco años, por ser los destinatarios directos de las actividades.

Por otro lado, de acuerdo con Schwindt y Fernández, se propone conocer las características evolutivas esperadas para la edad entre cinco y seis años que permita brindar soporte al desarrollo integral de los niños. En consecuencia, se les posibilitará adquirir las habilidades necesarias que les permita aprender y sostener las trayectorias escolares continuas y de la manera más adecuada posible.

Las habilidades sociales adquieren un lugar central en el proceso de enseñanza - aprendizaje es una gran oportunidad para estimularlas. Las mismas son entendidas como un conjunto de conductas que permiten a una persona desempeñarse adecuadamente en situaciones que implican la relación con otros. Por ende, tomando los aportes del Ministerio de Capital Humano, el desarrollo de estas favorece los patrones relacionales, potenciando la comunicación con sus pares y adultos, la toma de decisiones responsables, el afrontamiento de conflictos constructivamente y desde el respeto.

Considerando los resultados de las Prácticas Profesionales Supervisadas, se determina que el desarrollo de las habilidades sociales se encuentra en proceso, ya que la maduración cerebral continúa. Por esa razón, resulta fundamental, en línea con Raspall, ofrecer estímulos acordes al momento evolutivo de los alumnos y a las capacidades que se esperan que puedan desarrollar, para que gradualmente las adquieran.

Tomando en cuenta la Ley de Educación Nacional, la articulación entre nivel inicial y primario permite acompañar el desarrollo progresivo de los alumnos, favoreciendo la continuidad de aprendizajes y habilidades necesarias para una trayectoria escolar sólida.

Finalmente, la resolución de conflictos constituye una habilidad social compleja que debe ser aprendida, ejercitada y acompañada desde edades tempranas. Al formar parte de la vida cotidiana y de las interacciones escolares, los conflictos no deben ser entendidos

únicamente como dificultades, sino también como oportunidades para fortalecer la comunicación, la regulación emocional, la empatía, la toma de decisiones y la autonomía.

De este modo, es de suma importancia que la escuela genere espacios seguros que permitan a los alumnos expresar lo que siente, escuchar a sus compañeros, reconocer distintas perspectivas y buscar respuestas posibles de solución sin recurrir a la agresión. Considerando los aportes de Esquivel, la intervención del adulto, especialmente del docente, no debe orientarse a resolver el conflicto por ellos, sino a mediar, guiar el diálogo y favorecer que los niños puedan construir paulatinamente sus propias estrategias de resolución. Además, teniendo en cuenta a Córdova et al., fomentar la formación en valores para colaborar con la convivencia escolar armoniosa.

Por ello, promover la resolución pacífica de conflictos en sala de cinco años resulta una intervención pertinente dentro del rol del psicólogo educacional, ya que brinda herramientas necesarias para fortalecer las habilidades sociales y favorecer una mejor articulación con el nivel primario.

Acerca de la Práctica Profesional

Las Prácticas Profesionales Supervisadas fueron altamente favorables, tanto en el plano formativo como en el personal. El contacto directo con la dinámica institucional del colegio facilitó la comprensión desde la experiencia directa del rol del psicólogo educacional dentro de un equipo interdisciplinario, así como la complejidad que presentan los procesos de enseñanza - aprendizaje y convivencia escolar.

El desarrollo del proyecto de intervención orientado a la articulación entre nivel inicial y primario representó un espacio fundamental para integrar conocimientos teóricos con prácticas concretas. Poder acompañar a los alumnos en la reflexión y adquisición de habilidades sociales, especialmente en la resolución pacífica y efectiva de conflictos fomentando la autonomía, reafirmó la importancia de intervenciones preventivas, lúdicas y significativas en esta etapa. Asimismo, el diálogo constante con docentes de ambos niveles

contribuyó a entender las particularidades de cada ciclo y los desafíos reales de la transición educativa.

La trayectoria por esta área fue una experiencia enriquecedora, incluido el vínculo con las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar y los diversos actores pertenecientes a la institución educativa. Los mismos acompañaron para que la vivencia fuera fructífera, en confianza, potenciando las capacidades, fomentando el crecimiento personal y futuro profesional.

Por otro lado, participar en talleres, reuniones con padres, observaciones áulicas y espacios institucionales brindó una mirada amplia sobre el trabajo del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar, y la importancia de construir intervenciones contextualizadas, respetuosas y orientadas al fortalecimiento de la trayectoria escolar de cada alumno. Estas instancias permitieron reconocer la relevancia de la escucha activa, la comunicación clara y la toma de decisiones fundamentadas.

Durante la experiencia se evidenció la capacidad de llevar adelante un proyecto atractivo, fundamentado y beneficioso para los destinatarios, así como la autonomía en el manejo de grupos de niños. Se manifestaron habilidades para implementar diversas estrategias en la conducción de actividades, demostrando iniciativa y disposición para el trabajo pedagógico. No obstante, las profesionales del Equipo de Orientación y Apoyo Escolar brindaron acompañamiento y guía, ofreciendo herramientas que enriquecieron el desempeño y favorecieron el proceso de aprendizaje.

Finalmente, esta práctica potenció el desarrollo de habilidades profesionales esenciales como la prudencia, la confidencialidad, el trabajo en equipo, la planificación, la responsabilidad ética y el compromiso con el bienestar integral de la comunidad educativa. Se considera que este recorrido consolidó aprendizajes valiosos que serán fundamentales para el ejercicio futuro de la profesión y reforzó el interés por el ámbito educativo.

Propuestas a la Universidad, al Área y a Futuros Practicantes

A partir de la experiencia realizada, se propone a la Universidad Católica de Cuyo, particularmente a la Facultad de Filosofía y Humanidades, fortalecer los espacios de formación práctica vinculados a los ámbitos del rol del psicólogo. De esta manera, se pueden generar espacios cercanos a problemáticas actuales con posible intervención, en este caso del ámbito educacional.

Se sugiere al Área de Psicología Educacional generar espacios de intercambio entre practicantes que ingresan y quienes finalizan, acompañado por los docentes supervisores correspondientes. Esto permitiría que los estudiantes puedan compartir las intervenciones llevadas a cabo, las problemáticas detectadas y los recursos utilizados, así se favorecería una mirada amplia sobre el rol del psicólogo y permitiría enriquecer futuras intervenciones.

Por último, a futuros practicantes se les recomienda valorar el rol preventivo y promocional del psicólogo educacional, especialmente en el abordaje de problemáticas vinculadas a la convivencia escolar, la articulación entre niveles y el desarrollo de habilidades esperadas para la edad. Además, se les sugiere fomentar la creatividad para crear propuestas lúdicas, contextualizadas y acordes a la edad de los alumnos, acompañando sus trayectorias educativas.

Referencias

Abellán, C. M. A. (2019). *Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado*. Edetania: estudios y propuestas socio-educativas, (55), 223-248.

Arancibia, V. (2008). *Manual de psicología educacional*. Ediciones UC.

Azzerboni, DR (2005). *Articulación entre niveles (60) (Vol. 60)*. Noveduc Libros.

Ballesteros Camacho, M. (2016). *La resolución y negociación de conflictos en la infancia, para prevenir la violencia escolar. Una perspectiva desde la cultura de paz*. Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, 1, 35- 41. [Archivo PDF] https://www.redalyc.org/pdf/6681/668170988005.pdf

Barraza López, R. (2015). *Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar.* Actualidades investigativas en Educación, 15(3), 590-610. [Archivo PDF] https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00590.pdf

Buschittari, M. C. (2017). Fortalecernos para el mundo. 1 ed. Rosario: Ediciones Logos Ar.

Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. 7ma edición. Siglo XIX.

Calderón Rodríguez, M. (2012). *Aprendiendo sobre emociones: manual de educación emocional.* 1ra ed. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA).

Castro, A., Argos, J., & Ezquerra, P. (2015). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*. Perfiles educativos, 37(148), 34-49. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200003&lng=es&tlng=es

Córdova Luna, M. I., Vera García, J. M., Medina Bacilio, J. M., & Rivera Flores, L. G. (2025). *Convivencia y valores: aprendizajes clave en la primera infancia*. ASCE, 4(2), 233–250. https://doi.org/10.70577/ASCE/233.250/2025

Diaz Prieto, Y., & Martinez Trujillo, N. E. (2022). *Educación en valores para la convivencia escolar.* Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, *6*(26), 2279-2295.

Dockett S. & Perry, B. (2017). *Transición a la Escuela: el papel que juegan las Escuelas y Comunidades en la Transición Escolar*. Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia. [Archivo PDF]. https://www.enciclopedia-infantes.com/pdf/expert/transicion-la-escuela/segun-los-expertos/el-papel-que-juegan-las-escuelas-y-comunidades-en-la

Esquivel Sánchez, N. A. (2016). *Promoción de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares a través de la expresión del lenguaje.* Psicología Educativa, 4, 29–38.

Fernández, M. y Schwindt, C. (2022). *Nadie te enseña: guía práctica de crianza positiva.* 1a ed. El Ateneo.

Fiallos, C., Mite, I., Salvatierra, M., Miraba, J., Lucin, K., & Flores, E. (2025). *Los cuentos interactivos como estrategia pedagógica para disminuir los conflictos interpersonales en niños de educación inicial*. Revista Multidisciplinar De Estudios Generales, 4(4), 1387 - 1408. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.356

Figueroa Céspedes, I., Ossa Cornejo, C., & Jorquera Martínez, C. (2020). *El Psicólogo Educacional como Amigo Crítico: aportes y posibilidades para el cambio y mejora escolar.* Límite (Arica), *15*, 5.

Flores, I. G., Shiguango, H. A. V., Cando, K. M. G., Calero, G. Y. G., & Calero, J. L. G. (2024). *El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica*. Mentor revista de investigación educativa y deportiva, 3(7), 166-186. https://doi.org/10.56200/mried.v3i7.6723

García T., J. (2019). *Percepciones sobre la psicología educativa y la función del psicólogo educativo.* Enseñanza e Investigación en Psicología, 1(3), 376-386. https://doi.org/10.62364/6m9fev91

García Flores, S., Villamares Trujillo, M., Gaytan-Reyna, S. & Silva Mercado, Y. (2025). *Juegos tradicionales: una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades sociales en la infancia temprana.* Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 6(2), 1-10. https://doi.org/10.5281/zenodo.17066579

Gómez, M. N. M. (2017). *Habilidades sociales*. Revista salud y ciencias, *1*(2), p. 8-15.

Grijalva Hernandez, H. (2025). *La psicología educativa: una conceptualización básica para el entendimiento de su objeto de estudio*. Perspectivas en Psicología, 22 (1-2), 1-14.

Harf, R. (2019). *Educar con coraje: Acerca de la gestión, la didáctica y el juego*. Noveduc.

Ley 26.206 de 2006. *Ley de Educación Nacional*. 27 de diciembre de 2006. D.O. No. 31.062.

López Jimenez, L., Díaz Bernal, J., & Fuentes Garces, C. (2024). El juego como estrategia lúdico pedagógica para fortalecer las habilidades sociales en niños de preescolar. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México. ISSN En línea 2707-2215, 8(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11493

Mas Salguero, M. J. (2018). *La aventura de tu cerebro. El neurodesarrollo: de la célula al adulto.* 1ra ed. Next Door Publishers.

Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación de la Nación. (2025). *Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales: presentación general*. CABA, República Argentina.

Ministerio de Capital Humano. Secretaría de Educación de la Nación. (2025). *Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales: propuesta de actividades para Nivel Inicial*. CABA, República Argentina.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2016). *Articulación entre el nivel inicial y el nivel primario: Aportes para la reflexión.* Contenedor digital.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2024). *La articulación entre los niveles Inicial y Primario de modalidad Común de la Ciudad de*

Buenos Aires: características, logros y desafíos pendientes. CABA, República Argentina.

Otero Canales, R. M., Ocampos Toledo, S., Sandoval Damián, A., & Elguera Martínez, S. M. (2023). *La relación entre el juego y el desarrollo de habilidades sociales, autonomía y comunicación en el preescolar*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 1329-1341. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6957

Raspall, L. (2017). *Neurociencias para educadores: mucho más que cerebros… ¡personas!*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Raspall, L. (2019). *Lo que necesitan l@s niñ@s: una nueva escuela*. 1a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Raspall, L. (2022). *Si hay suelo, no hay techo. 50 posteos para una crianza positiva*. 4a ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Sepúlveda, J. A. C., & Gómez, U. R. (2023). *La enseñanza de valores éticos durante la infancia, una gran necesidad*. Boletín Clínico Hospital Infantil del Estado de Sonora, 39(2), 5-7.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, *71*, 71-87.

Wilder, J., & Lillvist, A. (2018). *El viaje del aprendizaje: un marco conceptual para analizar el aprendizaje infantil en las transiciones educativas.* European Early Childhood Education Research Journal, 26 (5), 688–700. https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522736

Apéndice

Apéndice A. Planilla de Observación de Habilidades Sociales en las Salas de 5 años

Planilla de observación de habilidades sociales en las salas de 5 años		
	Mayormente logrado	En proceso
Comparten materiales con sus compañeros.		X
Aceptan participar en una tarea grupal con un objetivo común.	X	
Toleran que otro compañero intervenga antes.		X
Evitan interrumpir a sus compañeros.		X
Expresan sus ideas o emociones de manera verbal.	X	
Escuchan las ideas o emociones de sus compañeros.		X
Reconocen cómo puede sentirse un compañero.	X	
Utilizan palabras para pedir ayuda o resolver desacuerdos.		X
Expresan malestar sin recurrir a la agresión.		X
Toleran que una actividad no salga según lo esperado.		X
Reconocen la importancia de pedir perdón, compartir y respetar.	X	
Intentan resolver pequeñas dificultades sin depender inmediatamente de un adulto.		X

Apéndice B. Cuento Interactivo: “El Puente de los Amigos”



Había una vez dos animalitos del bosque, Tomi el zorrito y Luna la osita, que vivían a los lados opuestos de un pequeño río.

Para verse, tenían que cruzar un puente de madera, muy angosto, por donde sólo podía pasar uno a la vez.

Cada mañana, Tomi cruzaba para ir a jugar al otro lado del bosque… y cada tarde, Luna cruzaba para llevar flores a su mamá. Pero un día, ¡los dos llegaron al puente al mismo tiempo!



(Momento interactivo 1: anticipación)

Tomi frunció el ceño y dijo: —¡Yo llegué primero, vos espera!

Luna se cruzó de brazos y respondió: —¡No es justo! ¡Yo también tengo que pasar!

Empezaron a empujarse suavemente, y el puente se movía de un lado al otro. Los pajaritos del bosque miraban desde las ramas y gritaban: —¡Cuidado! ¡Si siguen peleando, el puente se puede romper!

(Momento interactivo 2: expresión emocional)



De repente, el viento sopló fuerte y una tabla del puente se aflojó. Tomi y Luna se asustaron un poco.

—No quiero que el puente se rompa —dijo Luna.

—Yo tampoco —respondió Tomi—. Pero… ¿cómo hacemos?

Entonces recordaron lo que su maestra del bosque les decía siempre: “Cuando hay un problema, podemos parar, pensar y hablar.”

Tomi respiró hondo y dijo: — Podes pasar vos primero, y después yo. Luna sonrió: —¡Gracias! Pero si quieres, pasemos los dos despacito, ayudándonos.

Así lo hicieron: caminaron despacio, se dieron la mano, y lograron cruzar los dos sin que el puente se moviera.



Desde ese día, cada vez que se encontraban en el puente, se miraban y decían juntos: “Parar, pensar y hablar… ¡antes de empujar!”.

Y así el bosque volvió a estar en calma.

Apéndice C. Imágenes utilizadas para el “Mural de Acuerdos y Valores”





PEDIR PERDÓN



PELEAR



GOLPEAR



BURLARSE



ROMPER

Apéndice D. Registros Fotográficos de los Encuentros








bienvenidos
ASI RESOLVEMOS LOS PROBLEMAS EN LA SALA
LUNES
MARTES
SABADO
DOMINGO


GATO
HIPOPÓTAMO
IGUANA
ASÍ RESOLVEMOS LOS PROBLEMAS EN LA SALA
RESPETO
AMISTAD
PEDIR PERDÓN
PACIENCIA
AYUDAR
DIÁLOGO
EMPATÍA


ASÍ RESOLVEMOS LOS PROBLEMAS EN LA SALA
ASÍ RESOLVEMOS LOS PROBLEMAS EN LA SALA

Apéndice E. Registro Final de Cierre

