



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

“Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Nivel Inicial: Sala de 5 Años”

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Gonzalez Carrasco, Delfina

San Juan

Diciembre, 2025



Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Filosofía y Humanidades

Licenciatura en Psicología

“Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Nivel Inicial: Sala de 5 Años”

Trabajo Integrador Final

Área Psicología Educacional

Gonzalez Carrasco, Delfina

Directora de Área: Esp. Salinas, Rosana

Tutora Académica: Lic. Dell' Aquila, Laura Melina

San Juan

Diciembre, 2025

Índice

| | |
|---|---------------|
| Introducción..... | 5 |
| Acerca de la Institución Educativa..... | 9 |
| Consideraciones Teóricas..... | 11 |
| Psicología Educacional: Definición..... | 11 |
| Objeto y Funciones de la Psicología Educacional..... | 12 |
| Ámbitos de Intervención e Investigación..... | 13 |
| Rol del Psicólogo Educacional..... | 14 |
| Desarrollo Evolutivo en Niños de 5- 6 Años..... | 16 |
| Desarrollo Cognitivo en Niños de 5-6 Años..... | 16 |
| Etapa Pre-Operacional (Niños de 2-7 Años)..... | 16 |
| Desarrollo Socioemocional en Niños de 5-6 Años..... | 17 |
| Educación Inicial..... | 18 |
| Educación Socioemocional..... | 20 |
| Emociones..... | 21 |
| Inteligencia Emocional..... | 23 |
| Habilidades Socioemocionales..... | 24 |
| Inteligencia Intrapersonal..... | 26 |
| Autoconocimiento..... | 27 |
| Autorregulación..... | 28 |
| Automotivación..... | 28 |
| Inteligencia Interpersonal..... | 29 |
| Empatía..... | 30 |
| Habilidades Sociales..... | 32 |
| Convivencia Escolar..... | 33 |
| Influencia de Habilidades Socioemocionales en la Convivencia Escolar..... | 34 |
| Materiales y Métodos..... | 39 |
| Actividades Desarrolladas..... | 40 |
| El Primer Contacto con la Institución Educativa..... | 40 |
| Recolección de Datos Previa a la Planificación de Talleres..... | 42 |

| | |
|--|-----------|
| Planificación y Ejecución de Talleres para los Alumnos de Nivel Inicial..... | 43 |
| Taller N°1..... | 44 |
| Taller N°2..... | 49 |
| Taller N°3..... | 50 |
| Materiales Utilizados..... | 52 |
| Resultados..... | 53 |
| Taller N°1..... | 53 |
| Taller N°2..... | 62 |
| Taller N°3..... | 69 |
| Discusión..... | 76 |
| Conclusiones Generales de la Práctica Profesional..... | 76 |
| Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas..... | 84 |
| Propuestas..... | 85 |
| Referencias..... | 88 |
| Apéndice..... | 94 |
| Apéndice A: Videos Taller de Educación Emocional..... | 94 |
| Apéndice B: Afiche e Imágenes de Emociones..... | 95 |
| Apéndice C: “Semáforo de las Emociones”..... | 96 |
| Apéndice D: Pistas y Rompecabezas de la Búsqueda del Tesoro..... | 97 |
| Apéndice E: Cuento “El Bosque de los Sentimientos”..... | 104 |

Introducción

El trabajo que se presenta a continuación forma parte de las Prácticas Profesionales Supervisadas del área de Psicología Educativa, de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades dependiente de la Universidad Católica de Cuyo. La práctica se desarrolló concretamente en un colegio de gestión privada, perteneciente a la ciudad de San Juan, en el cual se realizaron diversas actividades vinculadas al rol del psicólogo educativo dentro del equipo de orientación y apoyo escolar de nivel inicial y primario conformado por cuatro profesionales del área de psicología y psicopedagogía.

Se trabajó con alumnos de nivel inicial, específicamente de sala de cinco, teniendo en cuenta que es una etapa en la que se encuentra en pleno desarrollo la “teoría de la mente”, la cual les posibilita comprender e imaginar los estados mentales de los demás, reconocer las consecuencias de sus propias acciones y regular ciertos rasgos ligados a su temperamento (Olhaberrya y Sieverson, 2022). Frente a esto, la educación inicial promueve el desarrollo integral del niño al enlazar tanto dimensiones cognitivas como emocionales y existenciales, entendiendo que este crecimiento global es fundamental para una trayectoria académica y personal exitosa (Rodríguez et al., 2021).

Luego de un período de observaciones no participantes, se pudo identificar que los estudiantes presentaban dificultades para entender, expresar y regular sus emociones y que ello afectaba sus vínculos sociales dentro del jardín con sus compañeros y con las docentes del aula. Debido a ello, se decidió trabajar y desarrollar con los alumnos las habilidades socioemocionales.

El objetivo general del presente trabajo, es promover el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en los alumnos de sala de cinco. Mientras que los objetivos específicos son:

llevar a cabo diversos talleres que brinden información y permitan a los estudiantes aprender a gestionar, entender y expresar sus emociones , favorecer la adquisición de habilidades de autoconocimiento, autorregulación de las emociones, automotivación, empatía, y de capacidades sociales, potenciar vínculos basados en el respeto mutuo y la colaboración que contribuyan a la mejora de la convivencia escolar y, finalmente, fomentar el desarrollo de capacidades como la tolerancia a la frustración, control de impulsos, toma de decisiones y resolución de conflictos.

En los últimos años, la educación socioemocional se ha consolidado como un componente clave en la formación integral de los niños en edad preescolar. Frente a un entorno cada vez más dinámico y desafiante, se destaca la necesidad de promover no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de la inteligencia emocional y las competencias sociales desde los primeros años de vida (Cano Chávez, 2025).

Desde el enfoque psicopedagógico, el desarrollo socioemocional en la primera infancia se vincula de manera directa con los logros cognitivos y académicos a lo largo del tiempo. Se ha observado que los niños que cuentan con competencias socioemocionales bien desarrolladas suelen alcanzar un mejor desempeño escolar, ya que logran regular sus emociones, relacionarse positivamente con sus pares y resolver conflictos de forma adecuada. También tienden a mostrar mayor capacidad de adaptación ante situaciones adversas dentro del contexto educativo, lo cual favorece su estabilidad académica (Salirrosas, como se citó en Mendoza Campelo et al., 2024).

Según Romero (como se citó en Mendoza Campelo et al., 2024), el desarrollo socioemocional en la infancia temprana tiene un impacto significativo más allá del contexto educativo, ya que influye de forma directa en el bienestar cotidiano de los niños. Contar con habilidades socioemocionales les permite establecer relaciones positivas y afrontar los desafíos sociales y emocionales de manera más adaptativa a lo largo de su vida.

A partir de los datos obtenidos y como resultado de las observaciones realizadas en las aulas, se decidió llevar a cabo tres talleres dirigidos a favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales, cada uno de los cuales se llevaron a cabo por separado con ambas salas. En el primer encuentro, se realizó un taller de “Educación emocional”, cuyo objetivo consistió en trabajar los distintos componentes de la Inteligencia Intrapersonal: Autoconocimiento, Autorregulación y Automotivación. De esta manera, los alumnos lograrían identificar cada una de las emociones y definir las, adquirir herramientas para poder gestionarlas y expresarlas adaptativamente. Esto se logró a partir de la explicación de cada una de las emociones básicas, mediante videos y recursos visuales, y la posterior puesta en prueba de los conocimientos adquiridos con actividades dinámicas que resultaron enriquecedoras.

La segunda propuesta llevada a cabo consistió en realizar una “Búsqueda del tesoro” cuya temática fueron las emociones trabajadas en el primer taller. Esta dinámica tuvo como propósito fortalecer uno de los componentes clave de la Inteligencia interpersonal: las habilidades sociales. Entre las competencias desarrolladas por los alumnos se destacan el trabajo en equipo, la cooperación, la competencia en un marco saludable, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, entre otras.

Finalmente, con el objetivo de abordar el segundo componente de la inteligencia interpersonal, se desarrolló un taller orientado al trabajo específico de la empatía. La propuesta incluyó la lectura de un cuento como recurso didáctico para introducir el concepto, seguida de una serie de preguntas orientadas a favorecer la comprensión y reflexión de los alumnos en torno a dicha habilidad. Asimismo, se brindó una explicación clara y adaptada a su nivel evolutivo sobre qué es la empatía, su importancia en las relaciones interpersonales y cómo puede ser aplicada tanto en la dinámica del jardín como en situaciones de la vida cotidiana.

Para la concreción del trabajo fue necesaria la colaboración y la participación de distintos sectores. Se cree que, por tan respetables aportes, ameritan ser mencionados. Así, se agradece a la Universidad Católica de Cuyo por posibilitar la instancia de prácticas y articular los acuerdos necesarios con las instituciones pertinentes.

A la institución donde se ejecutó el proyecto de intervención, se agradece la amabilidad y disposición mostradas tanto por los miembros del equipo de orientación, conformado por dos psicólogos y dos psicopedagogas, como por el equipo directivo, secretarías y docentes que contribuyeron con su apoyo en la ejecución de las distintas intervenciones llevadas a cabo en las prácticas profesionales. Se agradece especialmente al Licenciado Mariano Sosa por su valiosa labor como tutor de campo durante las prácticas. Su permanente predisposición y amabilidad se hicieron presentes desde el inicio, al abrir generosamente las puertas de su espacio de trabajo dentro de la institución, brindando un acompañamiento cercano y cálido. Se destaca, además, su interés genuino y compromiso al escuchar propuestas, responder consultas y ofrecer la libertad de elegir intervenciones acordes a los propios intereses, favoreciendo así una experiencia formativa enriquecedora y respetuosa.

También se agradece a la Esp. Rosana Salinas, directora del Programa en Psicología Educacional, por su constante disposición, calidez y apertura para atender inquietudes, temores e incertidumbres. Asimismo, se valora profundamente su apoyo, compromiso y orientación brindados a lo largo de todo este proceso.

Se expresa agradecimiento a la Licenciada Melina Dell' Aquila por su constante acompañamiento en la realización del presente Trabajo Integrador Final. Su compromiso, orientación académica y disposición para brindar devoluciones oportunas fueron fundamentales

en cada etapa del proceso. Especialmente se valora su amabilidad y generosidad, que ofrecieron un valioso sostén tanto académico como personal a lo largo de toda la trayectoria.

Acerca de la Institución Educativa

Las Prácticas Profesionales Supervisadas correspondientes al Área Educacional que sustentan el Trabajo Integrador Final, presentado a continuación, fueron realizadas en un Colegio de Gestión Privada, el cual se fundó en agosto del año 1950 en el departamento de Capital, de la provincia de San Juan.

La autoridad del colegio expresa que su Ideario Institucional se sustenta en los Principios de la Iglesia Católica Apostólica y Romana, y plasmados en la Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas.

Así mismo, se plantea que el ambiente educativo en el carisma salesiano se coloca como mediación entre los valores inspirados en el Evangelio y el contexto sociocultural. Es un espacio donde las jóvenes y los jóvenes proyectan la vida, experimentan la confianza y hacen experiencia de grupo. Un lugar donde la educación personalizada va a la par con la del ambiente y donde la alegría, fruto de la valoración positiva de la existencia, constituye la atmósfera de fondo de la familiaridad entre jóvenes y adultos. En el estilo salesiano, la educación es, sobre todo obra de una pedagogía del ambiente, camino privilegiado para la formación en la responsabilidad social.

La Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas se encuentra iluminada por tres criterios fundamentales:

- Valor supremo de la persona, como imagen de Dios, una, única e irrepetible, imposible de reducir a una parte de la naturaleza o a un elemento anónimo de la sociedad, que posee en sí misma una nobleza inviolable, que debe ser respetada sin condiciones.

- Centralidad del alumno, sujeto de su propio desarrollo, es quien da sentido y razón de ser a toda la comunidad educativa y a sus componentes.
- Estilo de gestión participativa, que reconoce una dirección institucional, que asume la conducción y estimula la mutua coordinación entre los actores.

El colegio funciona en los turnos mañana y tarde, y cuenta con los niveles inicial, primario y secundario. El equipo de conducción se encuentra integrado por el representante legal, una directora y una vicedirectora para cada nivel.

La Institución Educativa, como entidad formativa educativa y unidad pedagógica del sistema educativo y responsable de los procesos de enseñanza aprendizaje y en el marco la Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas se compromete a:

- Difundir el Ideario Institucional, el Proyecto Educativo Institucional, el Acuerdo Escolar de Convivencia y Reglamento Interno, sus normas complementarias y velar por su cumplimiento.
- Dispensar la atención necesaria para que el alumno desarrolle el proceso educativo dentro de un adecuado y exigente nivel.
- Impartir el proceso de enseñanza aprendizaje poniendo a disposición del educando todos los medios con los que cuenta a este fin, impartiendo formación integral desde lo personal y pedagógico, de conformidad con la Constitución Nacional, Constitución Provincial, Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación de la Provincia de San Juan N° 1327-H, los Principios de la Iglesia Católica Apostólica y Romana, Propuesta Educativa de las Escuelas Salesianas, el PEI y PCI de la Institución Educativa.

- Proporcionar al alumno, de acuerdo a las normas internas, la infraestructura que se requiera para el desarrollo del programa curricular, sea en el aula o plataformas educativas.
- Promover actividades complementarias que estimulen el desarrollo espiritual, intelectual y físico del alumno.

La institución cuenta con un equipo de orientación y apoyo para el nivel primario e inicial, conformado por dos psicólogos y dos psicopedagogas, quienes actúan como agentes de promoción, prevención, intervención y posvención a través del trabajo interdisciplinario. Desde su formación técnica, buscan garantizar el derecho a la educación, promoviendo acciones que fortalezcan las trayectorias y convivencia escolar.

Así mismo, la intervención y convención es de carácter institucional, puesto que requiere acciones coordinadas de todos los actores (personal docente, estudiantes, familias, directivos y equipo de gabinete), siguiendo el criterio de corresponsabilidad. Los profesionales del equipo tienen como principal función el asesoramiento, orientación y acompañamiento.

Algunas de las actividades llevadas a cabo por los miembros del equipo de orientación son: entrevistas de admisión, entrevistas a padres, alumnos y docentes, procesos de articulación, talleres formativos y preventivos, reuniones con profesionales externos, derivaciones, entre otras.

Consideraciones Teóricas

Psicología Educacional

En palabras de Wittrock (1992; citado en Taborda y Leoz, 2013) la Psicología Educacional es:

Estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de enseñanza y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y valoración para el estudio de los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los complejos procesos sociales y culturales de las escuelas (p. 37).

Según Stalyn Paz Guerra y Bernardo Peña Herrera (2021, p. 19) “el campo científico y profesional de la psicología de la educación es la rama de la psicología que se refiere a: 1) las teorías y principios de aprendizaje humano, la educación y la instrucción; 2) los materiales, programas, estrategias y técnicas educativas basados en la investigación y teoría que sean capaces de mejorar las actividades y procesos educativos en diversas situaciones de la vida”.

Objeto y Funciones de la Psicología Educativa.

La Psicología Educativa no se reduce a aplicar los saberes provenientes de la Psicología al contexto educativo, sino que constituye una disciplina autónoma que desarrolla sus propias teorías, metodologías de investigación, problemáticas y herramientas específicas (Taborda y Leoz, 2013).

De acuerdo con Taborda y Leoz (2013), la Psicología Educativa cumple una función fundamentalmente proactiva, lo que implica que su propósito no se limita a intervenir ante problemáticas o dificultades de aprendizaje ya presentes, sino que se orienta prioritariamente hacia la prevención de dichas dificultades y al fortalecimiento del desarrollo integral del estudiante.

En esta línea, si se considera como eje central de análisis el fenómeno del aprendizaje, puede afirmarse que la Psicología Educacional es una disciplina que se ocupa del sujeto inmerso en contextos de aprendizaje. Su interés radica en comprender lo que las personas piensan, sienten y hacen “al enseñar y aprender un currículo particular en un ambiente especial en el que se pretende que tenga lugar la educación y la capacitación” (Berliner, 1992, citado en Taborda y Leoz, 2013).

En síntesis, el foco de la Psicología Educacional se sitúa en el estudio de los procesos psicológicos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje. Por ello, las condiciones y dinámicas del aprendizaje en el aula constituyen la temática principal de su análisis.

Ámbitos de Intervención e Investigación.

Según lo expuesto por Taborda y Leoz (2013) de las funciones que desempeña la Psicología Educacional se desprenden distintos ámbitos de intervención e investigación propias del quehacer del psicólogo educacional. Estos ámbitos comprenden diversos núcleos temáticos, entre los cuales se destacan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo humano, la orientación educativa y la atención a las necesidades educativas especiales, lo que implica una educación orientada a la diversidad.

Así mismo, los autores señalan que la Psicología Educacional actúa tanto en contextos de educación formal como no formal, centrándose en el estudio y la explicación de cómo aprenden y se desarrollan las personas, en la identificación de los desafíos que enfrentan ante nuevas situaciones de aprendizaje, en la asistencia para superar dichas dificultades, y en el diseño e implementación de estrategias que favorezcan la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Taborda & Leoz, 2013).

Estas acciones están dirigidas a los principales destinatarios de la Psicología Educativa: alumnos, docentes, familias, instituciones educativas y la comunidad en general (Taborda & Leoz, 2013).

Rol del Psicólogo Educativo.

Según el Art. 5 de la Ley 5436 (1985), se considera ejercicio de la profesión de psicólogos en el área de la psicología educativa: investigar, orientar, operar y enseñar en todos los niveles de la educación en la medida que incidan factores psicológicos, con el fin de crear juntamente con los datos de otros profesionales el clima más favorable para lograr el éxito del aprendizaje analizando mediante sus técnicas específicas, los problemas que graviten en la tarea educativa, derivada de la configuración psíquica y del medio social en que se desenvuelve.

Figuroa-Céspedes, Ossa-Cornejo y Jorquera-Martínez (2020, citados en Rada Álvarez, 2024) plantean la necesidad de que “el psicólogo educativo se aproxime a lo educativo desde una perspectiva potenciadora y emancipatoria, promoviendo el trabajo colaborativo, contribuyendo a generar una visión global de la escuela y favorecer procesos reflexivos acerca de las propias prácticas” (p.61). Asimismo, destacan la importancia de un profesional capaz de generar reflexión, realizar evaluaciones críticas y proponer transformaciones dentro de la comunidad educativa, partiendo de una comprensión dialéctica y sistémica de los procesos psicoeducativos. No obstante, resulta fundamental considerar también el rol que este profesional desempeña en relación con los estudiantes, quienes constituyen tanto los destinatarios como los agentes activos del cambio dentro del entorno educativo.

Según Jürg Forster (2012, como se cita en Rada Álvarez, 2024) el psicólogo educativo contribuye al desarrollo de las capacidades académicas y personales de los niños y jóvenes en

edad escolar, facilitando además el aprendizaje a partir de los errores. Así, una de las funciones esenciales del psicólogo en contextos escolares consiste en promover la resiliencia y las habilidades de afrontamiento entre los estudiantes.

Dentro de sus funciones, el psicólogo educacional también puede desempeñar un papel clave en la evaluación y diagnóstico de situaciones conflictivas que se presentan en el entorno escolar, con el fin de asesorar y orientar las intervenciones pertinentes. Puede actuar como facilitador o mediador en conflictos entre distintos miembros de la comunidad educativa, o bien asumir el rol de consultor, proporcionando estrategias y herramientas eficaces para el afrontamiento y la resolución de dichas situaciones. Además, su intervención puede extenderse a la formación de los actores institucionales en habilidades para la gestión de conflictos, a través de espacios de capacitación como talleres, intervenciones individuales y grupales, o mediante recursos instruccionales adaptados a las necesidades del contexto (Rada Álvarez, 2024).

Finalmente, el psicólogo educacional en su rol como profesional integrante de la institución escolar, tiene la capacidad de contribuir de manera significativa al entorno educativo mediante una labor colaborativa y multidisciplinaria. Su intervención consiste en una comprensión amplia y transversal de los procesos educativos, creando y habilitando espacios de diálogo, tanto a nivel individual como colectivo. En estos espacios, promueve el uso de herramientas para que estas interacciones se desarrollen bajo los principios de la tolerancia, y así fomentar la salud mental en el ámbito escolar. Para ello, propone prácticas que impulsen la construcción de vínculos sociales e institucionales caracterizados por la empatía, el respeto, la convivencia pacífica, la colaboración y el diálogo (Rada Álvarez, 2024).

Desarrollo Evolutivo en Niños de 5- 6 Años

Desarrollo Cognitivo en Niños de 5-6 Años.

Para presentar la unidad de análisis, se realizaría una breve descripción acerca de las características de la misma. El proyecto llevado a cabo para elaborar el trabajo integrador final se realizó con alumnos de salita de cinco, algunos con seis años de edad.

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, se plantea la teoría de Jean Piaget basada en la maduración biológica y la evolución del pensamiento desde la infancia hasta la adolescencia. La misma se encuentra descrita en etapas, procesos y edades por las que pasa un niño, hasta lograr el pensamiento formal y abstracto (Lavanchy, 2023).

Piaget planteó que los niños se comportan como pequeños científicos, explorando activamente su entorno con el fin de comprenderlo y satisfacer su curiosidad. Este proceso de indagación constante les permite dar significado a lo que los rodea y construir su propio conocimiento. Según su teoría del desarrollo cognitivo, existen cuatro etapas fundamentales por las que atraviesa el niño, cada una con características propias. Además, el entorno en el que crece el niño juega un papel determinante en el ritmo y la forma en que se desarrollan estas etapas (Lavanchy, 2023).

Los alumnos que formaron parte del proyecto desarrollado en el presente Trabajo Integrador, se encuentran en la etapa pre-operacional, de acuerdo a la teoría de Piaget.

Etapas Pre-Operacional (Niños de 2-7 Años).

Según Lavanchy (2023) durante esta etapa el niño comienza a desarrollar progresivamente el lenguaje y la capacidad de pensar en forma simbólica. También comienza a mostrar una lógica incipiente, aunque limitada a operaciones simples y unidireccionales. A esta edad, los niños suelen tener dificultades para comprender perspectivas distintas a la propia, predominando un pensamiento centrado en sí mismos o egocéntrico

Desarrollo Socioemocional en Niños de 5-6 Años.

Susana Maurin (2013) plantea que el desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye un fundamento esencial para los aprendizajes y las funciones psicológicas más complejas. Desde esta perspectiva, el pensamiento racional y las emociones actúan de manera integrada en la conducta humana, lo que permite que las capacidades cognitivas se fortalezcan en aquellas personas que logran motivarse internamente, mantener el esfuerzo creativo, afrontar la frustración y establecer vínculos positivos y saludables.

Marcia Olhaberrya y Catalina Sieverson (2022) entienden el desarrollo socioemocional infantil como un proceso evolutivo que está profundamente relacionado con la parentalidad y los vínculos tempranos. Este desarrollo se da en un contexto relacional, en el cual interactúan factores individuales y contextuales que influyen en su curso, moldeando cómo se manifiesta y cuál será su trayectoria.

Además, las autoras señalan que entre los 4 y 5 años los niños comienzan a desarrollar la llamada “teoría de la mente”, la cual les posibilita comprender e imaginar los estados mentales de los demás, reconocer las consecuencias de sus propias acciones y regular ciertos rasgos ligados a su temperamento. En esta etapa también se observa un avance en su capacidad para

planificar, anticipar resultados, controlar impulsos y utilizar habilidades representacionales (Olhaberrya y Sieverson, 2022).

De acuerdo con Olhaberrya y Sieverson (2022), durante la etapa preescolar se produce un aumento en las habilidades representacionales, lo que permite a los niños planificar con mayor eficacia, anticipar las consecuencias de sus acciones y reinterpretar situaciones para reducir el estrés. Posteriormente, el desarrollo y la articulación de capacidades como la atención, el control inhibitorio y las habilidades representacionales fortalecen la autorregulación, facilitando así una mejor adaptación a las demandas cognitivas y sociales del entorno escolar. A medida que avanza la infancia, estas habilidades se consolidan e integran en estrecha relación con la maduración cerebral y las experiencias relacionales.

Educación Inicial

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el Capítulo II, Artículo 18, dice: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive”. La modificación de la Ley de educación nacional (Ley 27.045, 2014) declara, en el sistema educativo nacional, la obligatoriedad de la educación inicial para niños/as desde los cuatro (4) años. Legislación que no deja otra opción que emprender el camino que conduce a lo extrafamiliar.

Según Alejandra Taborda (2013) las instituciones educativas establecen un conjunto de reglas que tienden a diluir la individualidad del sujeto en las características del grupo, con el fin de facilitar su incorporación a la cultura. Al mismo tiempo, le ofrecen la posibilidad de desarrollar conciencia de su identidad personal a través del conocimiento. Desde esta perspectiva

la autora sostiene que el jardín de infantes no debe ser entendido como un segundo hogar, sino como un espacio inicial donde se representa e impone la cultura. En este ámbito, se favorece la expansión de las representaciones psíquicas del niño sobre sí mismo, en interacción con el entorno —tanto con objetos como con personas— que portan y transmiten distintas experiencias y visiones del mundo.

De acuerdo con Roth y Garcia (2022, citado en Chávez-Juma, Arguello-López, Mejía-Chamba y Núñez-Naranjo, 2025), la educación preescolar tiene un impacto positivo en la trayectoria escolar de los niños, ya que promueve su continuidad en el sistema educativo, mejora su desempeño académico y, a largo plazo, facilita el acceso a mayores recursos sociales y económicos.

Según Cabrera y Dupeyrón (2019), citado en Chávez-Juma et al. (2025), uno de los fundamentos principales que respaldan la educación preescolar es su capacidad para ofrecer un entorno seguro y estructurado que atiende tanto las necesidades educativas como las de socialización durante la primera infancia. Este tipo de entorno se vincula con los principios de la neurociencia aplicada a la educación, los cuales enfatizan la relevancia de contextos pedagógicos enriquecidos y adaptados a la realidad de cada niño (Vigoa et al., 2023). Así, la educación inicial no sólo aborda aspectos cognitivos y emocionales, sino que también incorpora el contexto familiar y social como componentes clave para favorecer aprendizajes significativos (Cabrera & Dupeyrón, 2019).

Como plantea Rodríguez et al. (2021), citado en Chávez-Juma et al. (2025), la educación inicial promueve el desarrollo integral del niño al enlazar dimensiones cognitivas, emocionales y existenciales, entendiendo que este crecimiento global es fundamental para una trayectoria

académica y personal exitosa. Así mismo, se resalta que el aprendizaje en esta etapa se potencia a través el juego y la interacción social, los cuales constituyen herramientas esenciales para fomentar la creatividad, la resolución de problemas y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales (González-Grandón et al., 2021).

Educación Socioemocional

Para Susana Maurin (2013), hoy en día muchos docentes reconocen la necesidad de educar en emociones y valores. No obstante, la educación formal suele desestimar el aspecto afectivo. Esto se debe, en gran parte, a la falta de sustento teórico-práctico y de estrategias didácticas efectivas que permitan abordar adecuadamente la dimensión socioemocional.

Según Maurin (2013):

La educación emocional y social es el proceso continuo de co-construcción de matrices de aprendizaje adaptativas y funcionales que posibilitan el desarrollo de saberes y habilidades de autoconocimiento, autorregulación de las emociones, automotivación, resiliencia, y de capacidades sociales, con la intervención de un mediador y mediante experiencias vitales de conflictos socio-afectivo-cognitivos, en el marco de interacciones interpersonales (p.137).

Asimismo, Bisquerra (2005, citado en Maurin, 2013) define la educación emocional como un proceso educativo constante y duradero, orientado a fomentar el desarrollo de competencias emocionales, entendidas como una dimensión clave del desarrollo integral de la persona y fundamentales para afrontar adecuadamente los desafíos de la vida.

La educación socioemocional trasciende los límites del ámbito académico, ya que su propósito incluye la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y

contenedores, los cuales favorecen el desarrollo de la resiliencia frente a situaciones adversas. Se reconoce, además, que estas habilidades pueden ser potenciadas mediante entornos positivos y factores protectores, facilitando así la formación de personas no sólo competentes en términos cognitivos, sino también con sólidas capacidades para la interacción social y la vida en comunidad (Cahum & Zúñiga, 2021; Corona et al., 2020, citados en Quiñónez Cabeza et al., 2024).

Por otra parte, la educación socioemocional contribuye significativamente a que los estudiantes desarrollen vínculos basados en el respeto y la colaboración, habilidades fundamentales tanto en el entorno escolar como en otros contextos sociales. A través del aprendizaje de estrategias para la resolución constructiva de conflictos, los alumnos adquieren mayor conciencia sobre la importancia de la empatía y del trato respetuoso hacia los demás. En consecuencia, la educación socioemocional se convierte en un recurso eficaz para disminuir conductas disruptivas y mejorar la convivencia escolar, ya que promueve un clima en el que todos los miembros de la comunidad se sienten valorados. Este enfoque no solo favorece el desarrollo personal, sino que también fortalece una cultura institucional sustentada en el respeto, la cooperación y la solidaridad (Améstica et al., 2021; Estrada et al., 2016, citados en Quiñónez Cabeza et al., 2024).

Emociones

Según Dávila Álvarez y Lucioni Hidalgo (2024) “las emociones son respuestas complejas que involucran componentes psicológicos, fisiológicos y conductuales. Estas reacciones organizadas juegan un papel crucial en la adaptación al entorno” (p.24).

De acuerdo con las autoras, estas respuestas físicas permiten al organismo prepararse adecuadamente para afrontar situaciones potencialmente desafiantes o amenazantes. A su vez, la expresión facial y el lenguaje corporal actúan como medios para manifestar nuestras emociones ante los demás. En lo que respecta a los aspectos conductuales, las emociones ejercen una influencia significativa en la toma de decisiones y en la ejecución de nuestras acciones (Dávila Álvarez & Lucioni Hidalgo, 2024).

Así mismo, las emociones influyen significativamente en la manera en que nos relacionamos con los demás y en nuestra capacidad para gestionar y resolver situaciones conflictivas. En el proceso continuo de adaptación al entorno, desempeñan un rol crucial al servir como señales internas que nos permiten detectar y valorar las situaciones que ocurren a nuestro alrededor. Cabe destacar que las emociones poseen una naturaleza compleja y multidimensional (Dávila Álvarez & Lucioni Hidalgo, 2024).

Lazarus (1991, como se cita en Dávila Álvarez & Lucioni Hidalgo, 2024) afirma que las emociones se producen en respuesta a eventos externos o internos significativos para el individuo. Desde una perspectiva psicológica “las emociones son procesos subjetivos que influyen en el pensamiento, la percepción y el comportamiento. Los individuos experimentan emociones de manera única, y estas pueden variar en intensidad y duración. (p. 24)

Según Valcárcel-Barrero (2014, citado en Ruales-Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022), las emociones son “estados afectivos innatos y automáticos que se experimentan a través de cambios fisiológicos, cognitivos y conductuales y sirven para hacernos más adaptativos al entorno que experimentamos”.

Inteligencia Emocional.

Según Mayer y Salovey (1997):

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción, la habilidad de acceder o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

La inteligencia emocional es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último, la capacidad de empatizar y confiar en los demás (Goleman, 1995).

Para Goleman (1995, citado en Ruales-Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022), la inteligencia emocional consiste en la capacidad de interactuar con el mundo a partir de los sentimientos, controlando impulsos, con autoconciencia, motivación, empatía y agilidad mental; es decir, la habilidad de utilizar las propias emociones y las de los demás para generar pensamientos y comportamientos que faciliten el logro de metas personales (Laporta et al., 2016, citado en Ruales-Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022).

La inteligencia emocional, entendida como una capacidad aprendida y perfeccionable que incluye autopercepción, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades relacionales (Goleman, 2012, citado en Ruales-Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022), puede ser fortalecida mediante la educación, constituyendo una herramienta clave para el desarrollo de

competencias emocionales que promueven el bienestar personal, social y escolar (Bisquerra et al., 2015, citado en Ruales-Jurado, Lucero Revelo & Gómez Rosero, 2022).

En su libro, Daniel Goleman (1995) compara la inteligencia emocional (IE) con el cociente intelectual (CI) para argumentar que el éxito personal y profesional no depende únicamente de la inteligencia académica, medida por el CI. Si bien el autor no niega la importancia del CI, resalta que la inteligencia emocional es igual o más determinante en muchas áreas de la vida, especialmente en el trabajo, la educación, las relaciones y el bienestar emocional.

Habilidades Socioemocionales.

Ramírez (2021; citado en Mendoza Campelo et al., 2024) define las habilidades socioemocionales de la siguiente manera:

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de competencias que permiten a los individuos comprender, expresar y gestionar adecuadamente sus propias emociones, así como interpretar y responder de manera efectiva a las emociones de los demás. Estas habilidades incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y la resolución de problemas interpersonales (p.5).

En el ámbito del desarrollo infantil, las habilidades socioemocionales son esenciales para fomentar vínculos positivos, adaptarse a diversos entornos sociales y alcanzar logros tanto en lo académico como en lo personal (Ramírez, 2021; citado en Mendoza Campelo et al., 2024).

La importancia de las habilidades socioemocionales en el desarrollo infantil se manifiesta en múltiples áreas de la vida de los niños. En primer lugar, estas habilidades son fundamentales

para establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, ya que les permiten expresar sus emociones de manera apropiada, interpretar las emociones ajenas y manejar los conflictos de forma positiva. Estas competencias favorecen la creación de lazos sólidos durante la infancia, tanto con los pares como con adultos cercanos (Quiroga; Aravena, 2020, citado en Mendoza Campelo et al., 2024). Asimismo, influyen directamente en el desempeño escolar de los niños, ya que la regulación emocional y la capacidad de enfocarse en las actividades académicas contribuyen a mejorar el proceso de aprendizaje y la memoria.

En un nivel más amplio, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales durante la infancia contribuye de manera significativa en la configuración de la identidad personal y en el desarrollo de la autoestima. Los niños que poseen una sólida base de estas competencias tienden a mostrar mayor seguridad de sí mismos, afrontar los desafíos con mayor eficacia y buscar apoyo de otros cuando lo consideren necesario (Porrás et al., 2020, citado en Mendoza Campelo et al., 2024). La autoconfianza y la resiliencia emocional que surgen de este proceso constituyen elementos esenciales para el bienestar general de los niños, proporcionando los recursos necesarios para enfrentar los altibajos de la vida con determinación y optimismo. En definitiva, las habilidades socioemocionales no solo son importantes para el éxito académico y social de los niños, sino que también constituyen pilares fundamentales para un desarrollo integral equilibrado y sostenible a lo largo de la vida.

Susana Maurin (2013) plantea que las habilidades socioemocionales, se agrupan en dos áreas y cinco ejes:

1. Inteligencia intrapersonal

- Autoconocimiento
- Autorregulación
- Automotivación

2. Inteligencia interpersonal

- Empatía
- Habilidades sociales

Inteligencia Intrapersonal.

El psicólogo Howard Gardner acuñó el término inteligencia intrapersonal en 1983, al desarrollar su Teoría de las Inteligencias Múltiples, cuyo propósito era reconocer la diversidad de capacidades humanas según la inteligencia que predomina en cada individuo (Vásquez Campos et al., 2022).

La inteligencia Intrapersonal consiste en “la capacidad de entenderse a uno mismo, y apreciar las motivaciones, los sentimientos y los miedos que se sienten. Implica crear un modelo de nosotros mismos que funcione para trabajar de forma efectiva y poder regular nuestras vidas” (Heredero & Garrido, 2017, como se citó en Vásquez Campos et al., 2022).

Trujillo (2018, citado en Vásquez Campos et al., 2022) define:

La inteligencia intrapersonal es la inteligencia del autoconocimiento, autoestima y la capacidad de automotivación, las cuales se realizan desde el interior de la persona. Esta inteligencia permite que los seres humanos observen sus estados y procesos neurocognitivos a nivel intelectual y emocional (p.10).

Las personas con un alto nivel de desarrollo de la inteligencia intrapersonal tienden a reflexionar sobre sus vivencias, emociones y características personales, logrando reconocer sus fortalezas y debilidades. Así mismo, muestran disposición para recibir orientaciones que les permitan potenciar sus cualidades y mejorar tanto su autocomprensión como sus relaciones con los demás (Trujillo, 2018, como se citó en Vásquez Campos et al., 2022).

Autoconocimiento.

El autoconocimiento o la autoconciencia emocional implica la capacidad de identificar y comprender las propias emociones, constituyendo un paso fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional. Este conocimiento interno depende del interés individual y no puede ser asumido por otra persona. La autoconciencia le permite al hombre poder reconocer aquello que está sintiendo y comprender el origen y la intensidad de dichas emociones, sobre todo en aquellas situaciones de alta carga emocional. Esta competencia coloca al ser humano en un estado de reflexión consciente de sus emociones, clave para enfrentar con madurez los desafíos emocionales del entorno y evitar conductas impulsivas, fomentando así un mayor control y equilibrio en la toma de decisiones (Hernández Chirinos & Silva de Jesus Hernández, 2021).

El autoconocimiento constituye una dimensión fundamental dentro del conjunto de habilidades socioemocionales, ya que contribuye al fortalecimiento personal, la mejora de la conducta y el cumplimiento de objetivos. Esta capacidad favorece el desarrollo de una identidad sólida y desempeña un papel esencial en los procesos de aprendizaje (Chernicoff & Rodríguez, 2018, citado en Ramírez, Acuña & Engler, 2021). Así mismo, el reconocimiento y valoración de uno mismo permite a las personas regular sus emociones, interactuar adecuadamente con su entorno y alcanzar un estado de bienestar (Ramírez, Acuña y Engler, 2021).

Autorregulación.

La autorregulación emocional se define como la habilidad para gestionar las emociones de manera adecuada. Para desarrollar esta competencia, es fundamental que la persona primero reconozca sus emociones y tome conciencia de ellas, de modo que pueda implementar estrategias efectivas para afrontarlas (Bisquerra, 2012, citado en Espinal Velásquez, 2022).

Esta capacidad implica mantener un equilibrio emocional tanto en contextos favorables como en momentos de dificultad, lo que permite responder de manera adecuada ante diversas situaciones (Espinal Velásquez, 2022).

Según Espinal Velásquez (2022), la autorregulación emocional implica la “capacidad de tener control sobre nuestras emociones para poder expresarlas de manera adecuada, evitando el desequilibrio emocional”.

La capacidad para regular las emociones implica gestionar tanto la duración como la intensidad de los estados emocionales, lo cual permite enfrentar conflictos y desafíos de manera pacífica y efectiva, evitando causar daño a otros o a uno mismo. Esta competencia funciona como un modulador emocional, promoviendo respuestas asertivas en lugar de reacciones impulsivas, y se distingue de la expresión emocional al intervenir directamente en la emoción más que en su manifestación externa (Bisquerra et al., 2019, como se citó en Ramírez, Acuña y Engler, 2021).

Automotivación.

La automotivación puede definirse como la capacidad de gestionar las emociones propias para dirigir el impulso hacia metas u objetivos, incluso frente a obstáculos o situaciones

adversas. Este proceso requiere que el individuo tenga control de su impulsividad, permitiendo así sostener la motivación personal a pesar de la frustración o el temor al fracaso (Espinal Velásquez, 2022).

Se reconoce que las personas motivadas tienden a desempeñar sus actividades de manera más eficiente. Más allá de los estímulos externos, la automotivación representa la fuente principal que impulsa la concentración en el cumplimiento de metas. Goleman señala que uno de los mayores retos es conservar la motivación y no dejarse vencer por los fracasos. En este sentido, la inteligencia emocional cobra relevancia, ya que quien no comprende sus propias emociones ni la manera en que estas afectan sus decisiones, corre el riesgo de sucumbir ante la ansiedad y la desesperanza, lo que podría llevarlo a tomar decisiones equivocadas que lo alejen de sus objetivos (Goleman, 2011, como se citó en Hernández Chirinos & Silva de Jesus Hernández, 2021).

Inteligencia Interpersonal.

La inteligencia interpersonal se define como “La habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones” (Gardner, 1997, como se citó en Granillo Velasco & Sánchez Aragón, 2023, p.83).

La inteligencia interpersonal se define como la capacidad para identificar y comprender a otras personas, manifestando empatía a través de habilidades sociales y vínculos relacionales que se proyectan en el entorno externo del individuo (Vásquez Campos et al., 2022).

La inteligencia interpersonal, como parte de la inteligencia emocional, “es la destreza de uno para reconocer los sentimientos propios, los sentimientos de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y consigo mismos” (Goleman,1995, p 65).

La inteligencia interpersonal se desarrolla en la medida en que el individuo posee competencias comunicativas complejas, incluyendo la empatía, la asertividad, la creatividad y la capacidad de interpretar adecuadamente los mensajes que transmiten los demás. Una comunicación eficaz implica la integración de elementos paraverbales y no verbales- como el lenguaje corporal, las expresiones verbales y la modulación de la voz- que permiten interpretar y comprender las intenciones, emociones y necesidades de los interlocutores, permitiendo así dar respuestas adecuadas en distintos contextos de la vida cotidiana (Saavedra Alarcón, 2024).

En este sentido, la inteligencia interpersonal se refiere a la habilidad para comprender a los demás y relacionarse de manera efectiva con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder” (García, 2009, como se cita en Saavedra Alarcón, 2024).

Empatía.

La empatía implica la capacidad de adoptar la perspectiva del otro, manifestando sensibilidad frente a diversas circunstancias. Esta habilidad tiene como finalidad la comprensión profunda de los sentimientos ajenos, los cuales, en muchas ocasiones, no se expresan verbalmente, sino a través de gestos, expresiones faciales y otros elementos del lenguaje no verbal. Por ello, es esencial que el individuo mantenga una adecuada conexión con sus propias

emociones, lo que le permitirá interpretar dichas manifestaciones con precisión y discernimiento (Hernández Chirinos de Jesus & das Chagas Silva de Jesus Hernández, 2021).

En el ámbito tanto personal como profesional, la empatía se configura como un rasgo distintivo que facilita la cercanía en las relaciones interpersonales. En el contexto institucional, las personas empáticas tienden a generar credibilidad y confianza, propiciando un entorno de seguridad emocional en el que los demás se sienten con la libertad de expresar lo que sienten y experimentan. Esta forma de conexión emocional se sustenta en la reciprocidad y en la armonía relacional, promoviendo un espacio donde todos los integrantes pueden desarrollarse, prosperar y beneficiarse. A su vez, fomenta que las personas sean proclives a nuevos conocimientos y estén abiertas a la búsqueda de soluciones que beneficien al colectivo en su totalidad y no solo a unos pocos (Cooper & Sawaf, 2004, p. 79, como se citó en Hernández Chirinos & Silva de Jesus Hernández, 2021).

Este aspecto de la inteligencia interpersonal implica tanto la disposición, como la capacidad de percibir, intuir, valorar y reconocer de manera objetiva y racional los sentimientos de los demás. Popularmente se le asocia con la habilidad de ponerse en el lugar del otro para comprender las emociones que atraviesa en una situación específica. No obstante, va más allá de la simple comprensión, pues requiere también apreciar y validar esas emociones con el fin de responder de manera asertiva y adecuada (Saavedra Alarcón, 2024).

De acuerdo con Flórez-Madroño y Prado-Chapid (2021), la empatía se entiende como la facultad de establecer una conexión emocional o cognitiva con otra persona, permitiendo generar una respuesta coherente con el estado emocional del interlocutor (Arce, 2019, citado en Flórez-Madroño & Prado-Chapid, 2021). También se define como simpatía o capacidad de

experimentar afectivamente las emociones del otro (Richaud de Minzi et al., 2011, citado en Flórez-Madroño & Prado-Chapí, 2021), lo que favorece una interacción auténtica y significativa con el entorno social. Esta capacidad facilita la comprensión de las emociones ajenas y promueve la aceptación de las diferencias individuales, fortaleciendo la calidad de las relaciones interpersonales.

Habilidades Sociales.

Las habilidades sociales son conductas que se adquieren de manera natural, lo que permite que puedan ser enseñadas. Estas se expresan en contextos de interacción con otras personas, de forma socialmente aceptada, considerando tanto las normas sociales y legales del entorno sociocultural como los principios morales. Además, están dirigidas a obtener recompensas del entorno, como la aprobación social, o bien recompensas personales (Maurín, 2015; p. 73).

Las habilidades sociales “son un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal, que expresa sus sentimientos, sus deseos, actitudes, opiniones, derechos de un modo adecuado a la situación respetando esas conductas en los demás”, y que generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas (Caballo, 2007, citado en Acevedo Pachas, 2022, p. 6).

Mientras que Vallés y Vallés (2000, citado en Acevedo Pachas, 2022, p. 21) definieron las habilidades sociales como “comportamientos que permiten a las personas actuar según las normas socialmente deseables, defendiendo sus derechos, respetando el de los demás, solucionando conflictos interpersonales y expresando sus sentimientos, opiniones y deseos, de manera adecuada y mutuamente satisfactoria” (p. 21).

Las habilidades sociales representan un recurso clave para enfrentar diversas situaciones, dado su papel fundamental en la adaptación del ser humano a su entorno social. Estas comprenden la capacidad de interactuar y comunicarse de manera adecuada y eficaz con otras personas. Además, facilitan la resolución conjunta de conflictos, fortalecen la disposición para brindar apoyo y cooperación, y amplían las competencias del individuo en sus relaciones interpersonales (Acevedo Pachas, 2022).

Convivencia Escolar

La convivencia escolar está conformada por el conjunto de interacciones humanas que se establecen entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa, siendo estos estudiantes, docentes, directivos, padres y otros actores fundamentales. Estas relaciones se desarrollan dentro de un entorno caracterizado por la igualdad y el respeto mutuo, en el cual se promueve el ejercicio pleno de los derechos y se reconocen las diferencias individuales. Cuando se logra una convivencia escolar saludable, se posibilita el desarrollo integral de niños y jóvenes, permitiéndoles una adecuada inserción en la vida social y favoreciendo su participación activa como protagonistas en la construcción de su ciudadanía (Cedeño Sandoya et al., 2022).

El sentido de pertenencia dentro del ámbito escolar se relaciona estrechamente con los vínculos emocionales y el sentimiento de arraigo que experimentan los estudiantes. En este contexto, el desarrollo de habilidades emocionales, como la autorregulación, resulta fundamental para fortalecer dicho sentido de pertenencia, favorecer una autoimagen positiva y facilitar una adaptación adecuada al entorno educativo (Correal Gutiérrez & Vega Granda, 2024).

Diversos autores como Ortiz Ocaña (2015), Maturana y Vignolo (2017), y Merchán (2020) coinciden en señalar la importancia de incorporar de manera sistemática las habilidades emocionales en los procesos educativos, ya que su desarrollo contribuye significativamente a

mejorar la convivencia escolar y a favorecer una formación integral en los estudiantes. No obstante, uno de los principales obstáculos identificados es la tendencia a considerar estas competencias como aspectos secundarios frente a los contenidos académicos, lo cual se evidencia en la escasa preparación docente para abordarlas adecuadamente. En esta misma línea, la UNESCO (2020) subraya que las habilidades emocionales son esenciales para el bienestar emocional del alumnado, aunque frecuentemente se ven relegadas por la prioridad otorgada a los aprendizajes de tipo cognitivo e intelectual (Ortiz Ocaña, 2015; Maturana & Vignolo, 2017; Merchán, 2020; UNESCO, 2020, como se citan en Correal Gutiérrez & Vega Granda, 2024).

Influencia de habilidades Socioemocionales en la Convivencia Escolar.

Hablar de habilidades socioemocionales implica referirse a un conjunto de capacidades no cognitivas que inciden directamente en la consecución de objetivos, en la construcción de vínculos sociales saludables y en la toma de decisiones acertadas. Estas competencias, consideradas fundamentales para la vida, se desarrollan a partir de experiencias concretas y actúan como recursos clave para interactuar de manera adecuada con los demás. En otras palabras, son destrezas que se adquieren y fortalecen con el tiempo, favoreciendo la adaptación al entorno social (Cedeño Sandoya et al., 2022).

La manifestación de las habilidades sociales resulta sumamente relevante, ya que constituyen la base sobre la cual se consolidan las relaciones interpersonales de los estudiantes. “Los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar” (Ana Lacunza, 2011, citada en Cedeño Sandoya et al., 2022).

Las habilidades socioemocionales son necesarias en diversos contextos, como el social, laboral, familiar y escolar, ya que desempeñan un papel fundamental en la construcción de relaciones positivas. Su desarrollo contribuye al fortalecimiento del sentido de responsabilidad y potencia la capacidad de expresar actitudes y opiniones de manera asertiva (Cedeño Sandoya et al., 2022).

En este contexto, la escuela representa un entorno esencial donde niños y niñas deben aprender a convivir, lo que implica necesariamente el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Es allí donde se espera que establezcan vínculos positivos con los demás, aspecto clave para su desarrollo integral. El fomento de estas habilidades incide directamente en su futura adaptación emocional, académica y social. Por lo tanto, la escuela se convierte en el espacio donde se da, de forma paralela, tanto el crecimiento cognitivo como el social (Cedeño Sandoya et al., 2022).

El ámbito escolar constituye uno de los escenarios clave en los que niños y adolescentes adquieren habilidades fundamentales que perdurarán a lo largo de sus vidas. Estas competencias no solo contribuyen al bienestar personal, sino que también fortalecen la cohesión dentro de la comunidad educativa. A su vez, la convivencia escolar refleja cómo dichas habilidades se ponen en práctica cotidianamente, lo que hace imprescindible su análisis para comprender y mejorar los entornos de aprendizaje (Tufiño & Cayambe, 2023; Unuzungo et al., 2022; Sangacha Aroca et al., 2025, como se cita en Sangacha Aroca et al., 2025).

Una convivencia escolar positiva se sustenta, en gran parte, en la empatía, la autorregulación y una comunicación asertiva (Espinoza et al., 2021). En este sentido, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales se convierte en un recurso esencial, ya que

permite construir entornos educativos inclusivos, equitativos y que valoren la diversidad, promoviendo así una visión educativa más completa y centrada en lo humano (Sangacha Aroca et al., 2025).

Según De La Torre (2022, citado en Sangacha Aroca et al., 2025), estudios recientes en los campos de la pedagogía y la psicología educativa han demostrado una conexión directa entre el desarrollo de habilidades socioemocionales y el rendimiento académico. Los estudiantes que logran gestionar sus emociones de manera adecuada y mantener relaciones positivas con sus pares suelen alcanzar mejores logros escolares.

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales no solo responde a una necesidad pedagógica, sino que también implica un compromiso ético y social. En un contexto marcado por la creciente diversidad y complejidad social, la escuela enfrenta el reto de formar individuos capaces de convivir en la diferencia. La habilidad para reconocer y manejar emociones, así como para establecer vínculos saludables, resulta esencial para la vida en comunidad (Sánchez & Ñañez, 2022, citado por Sangacha Aroca et al., 2025).

De acuerdo con Lara y Bertheau (2022, como se cita en Sangacha Aroca et al., 2025), en este contexto, el desarrollo de las competencias socioemocionales implica un proceso progresivo mediante el cual las personas aprenden a identificar, interpretar y regular sus emociones. Estas capacidades son claves tanto para el bienestar individual como social, se inician en la niñez y continúan desarrollándose a lo largo de la vida. En este proceso, la escuela, como segundo agente socializador después del hogar, desempeña un papel fundamental.

Este tipo de desarrollo no ocurre de forma espontánea, sino que requiere de contextos adecuados y estrategias educativas intencionales. La enseñanza explícita de estas habilidades a

través de programas diseñados específicamente ha demostrado ser altamente eficaz. Es igualmente importante que los adultos responsables del acompañamiento educativo modelen estas competencias; los docentes y demás integrantes de la comunidad escolar deben ser referentes en el manejo de emociones y en el establecimiento de relaciones constructivas. De este modo, se consolida una cultura escolar basada en el respeto mutuo y la empatía (Unuzungo et al., 2022; Díaz & Jaramillo, 2021, citados en Sangacha Aroca et al., 2025).

Existen múltiples estrategias metodológicas para trabajar el desarrollo socioemocional dentro del aula. Entre ellas se destacan el aprendizaje cooperativo, el enfoque por competencias y la práctica del mindfulness (Espinoza et al., 2021). También resulta clave incorporar dinámicas que fortalezcan la autoestima, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos. Adoptar una perspectiva transversal e interdisciplinaria potencia los resultados de estas intervenciones. (Rodríguez & Figueroa, 2022, citado en Sangacha Aroca et al., 2025).

La evaluación de las habilidades socioemocionales desempeña un papel clave dentro del proceso educativo. Instrumentos como las observaciones sistemáticas, los registros emocionales y los cuestionarios de autoevaluación facilitan el monitoreo del progreso individual (Saavedra et al., 2022). Además, un acompañamiento constante asegura que los estudiantes desarrollen no solo saberes académicos, sino también competencias emocionales sólidas, promoviendo una educación integral que equilibre razón y emoción (Sangacha Aroca et al., 2025).

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la convivencia en el ámbito escolar mantienen una relación estrecha y bidireccional. Por un lado, los estudiantes que han desarrollado adecuadamente sus competencias socioemocionales favorecen la construcción de climas escolares positivos; por otro, un ambiente de convivencia saludable estimula y enriquece

el desarrollo emocional y social del alumnado (Gálvez & García, 2022; Litichever & Fridman, 2021, citado por Sangacha Aroca et al., 2025).

El fortalecimiento de habilidades como la empatía y la autorregulación emocional resulta clave para prevenir conflictos y promover vínculos basados en el respeto. La capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar sus propias emociones contribuye a reducir comportamientos agresivos y situaciones de malentendidos, generando así entornos escolares más pacíficos y cooperativos. Asimismo, competencias como la comunicación asertiva facilitan la expresión de desacuerdos sin recurrir a la confrontación, lo que previene la escalada de conflictos. En este sentido, el desarrollo socioemocional se posiciona como una herramienta preventiva de alto valor en la dinámica escolar. Por ello, promover estas habilidades no debe entenderse como un complemento, sino como un componente esencial del quehacer pedagógico. Su integración en la planificación educativa permite no solo una formación integral del estudiante, sino también la construcción de sociedades más equitativas (Ochoa et al., 2021; Flores et al., 2023, citados en Sangacha Aroca et al., 2025).

El fomento de competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva no solo favorece un clima escolar positivo, sino que también contribuye a la formación de personas comprometidas con una convivencia democrática. En este sentido, apostar por la educación socioemocional implica impulsar un futuro más justo, solidario y centrado en lo humano. La transformación del sistema educativo debe estar acompañada por un cambio paralelo en los aspectos emocionales y sociales de las comunidades escolares (Sangacha Aroca et al., 2025).

Materiales y Métodos

Con el objetivo de cumplir con los requerimientos de la Práctica Profesional Supervisada y las actividades relativas a la elaboración del Trabajo Integrador Final en el área Psicología Educacional, se efectuaron las acciones pertinentes en nivel inicial de un colegio de gestión privada. Las horas adjudicadas a esta ocupación acreditaron un total de 150 horas reloj, distribuidas en un lapso de dos meses. Para su desarrollo, se optó por una investigación cualitativa descriptiva. Este tipo de investigación “se orienta a detallar las manifestaciones, características y propiedades de un fenómeno en su contexto natural, a partir de las percepciones y significados otorgados por los participantes” (Hernández Sampieri, Mendoza Torres & Baptista Lucio, 2022).

Las actividades fueron llevadas a cabo con alumnos que se encuentran en sala de cinco de nivel inicial. Se trabajó con los estudiantes presentes de las dos salas en el momento de la práctica, salita naranja conformada por veinte alumnos y salita amarilla conformada por veinte alumnos, formando un total de cuarenta alumnos.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, las actividades llevadas a cabo tuvieron el objetivo de promover el desarrollo de Habilidades Socioemocionales en alumnos de nivel inicial. Dichas propuestas buscaron brindar información y herramientas que favorezcan la comprensión, expresión y regulación de las emociones, así como el desarrollo del autoconocimiento, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales. Además, se apuntó a fortalecer vínculos sustentados en el respeto mutuo y la cooperación, contribuyendo a una mejora en la convivencia escolar. Finalmente, se propició el desarrollo de capacidades clave como la tolerancia a la frustración, el control de impulsos, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Actividades Desarrolladas

Durante el período de Prácticas Profesionales Supervisadas se llevaron a cabo cuatro momentos significativos. En primer lugar, se realizó una reunión inicial con la Directora del Área Educacional, en la que se definió el destino institucional de cada estudiante, se ofrecieron orientaciones sobre las tareas posibles en el rol de practicante y se abrió un espacio para aclarar dudas y precisar aspectos del marco general de la experiencia. En segundo lugar, una vez asignada la institución, se efectuó un encuentro con el equipo de orientación escolar y los directivos del establecimiento, con el objetivo de formalizar el convenio con la Facultad, acordar pautas generales de trabajo, definir días y horarios de asistencia, y presentar al Tutor de Campo, además de realizar un primer reconocimiento de la infraestructura, dinámica organizativa y modalidad de trabajo del lugar. El tercer momento incluyó la participación en entrevistas con familias de estudiantes de nivel inicial y primario para el seguimiento de trayectorias escolares, reuniones de articulación con equipos externos en el marco de procesos de inclusión, entrevistas de admisión para el ciclo lectivo 2025 y observaciones no participantes a alumnos en distintos contextos escolares. A partir de estas observaciones y de los intercambios con el equipo de orientación y las docentes, se decidió trabajar con las salas de cinco “Amarilla” y “Naranja” en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Finalmente, el cuarto momento consistió en la planificación y ejecución de talleres con dichos grupos, desarrollando tres propuestas: *Educación emocional*, *Búsqueda del tesoro* y *Empatía*.

El Primer Contacto con la Institución Educativa

El primer contacto con la institución educativa se constituyó como una instancia clave dentro del proceso de inserción en el marco de las Prácticas Profesionales. Durante esta visita

inicial, fue posible realizar un recorrido general por el establecimiento, lo que permitió conocer en detalle su infraestructura y organización interna. La institución cuenta con los tres niveles educativos: Inicial, Primario y Secundario, cada uno con sus respectivos espacios físicos delimitados, adaptados a las características y necesidades de los estudiantes que los transitan.

En el transcurso de esta jornada, se llevaron a cabo intercambios con miembros del Equipo de Orientación Escolar y con el Tutor de Campo, quienes brindaron información relevante sobre el funcionamiento institucional. Se abordaron aspectos vinculados a la modalidad de trabajo del equipo, la dinámica de intervención en los distintos niveles, las funciones específicas de los profesionales que lo integran, así como también las estrategias implementadas en el acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos.

Asimismo, se compartieron los principios orientadores que sustentan el accionar institucional, el ideario educativo de la escuela, y los lineamientos pedagógicos que guían su propuesta formativa. Este primer acercamiento permitió no sólo contextualizar el rol del practicante dentro del espacio escolar, sino también comprender las particularidades de la comunidad educativa, facilitando una inserción progresiva, respetuosa y ajustada a las necesidades y características del entorno.

De igual modo, la practicante expresó sus preferencias respecto a los cursos en los que le gustaría intervenir o desarrollar el proyecto dentro de la institución. En acuerdo con el equipo, se estableció que inicialmente realizaría observaciones en las salas de cuatro y cinco años del nivel inicial, así como en primer y segundo grado del nivel primario. Finalmente, se decidió que el trabajo se llevaría a cabo en las salas de cinco “amarilla” y “naranja”.

Este primer encuentro fue muy agradable, puesto que se desarrolló en un clima cordial y de apertura por parte del equipo institucional, lo cual favoreció una inserción amena y facilitó el reconocimiento del entorno.

Recolección de Datos Previa a la Planificación de Talleres

Luego de haber avanzado en el desarrollo de las prácticas y tras realizar diversas observaciones no participantes, se coordinó una reunión con el Tutor de Campo con el fin de informarle que se había decidido implementar el proyecto de las Prácticas Profesionales con ambas salas de cinco del nivel inicial.

En una primera instancia, se identificaron ciertas dificultades en los niños para reconocer, expresar y gestionar adecuadamente sus emociones. Esta problemática se evidenció en distintas situaciones observadas durante la jornada escolar, tales como:

- Baja tolerancia a la frustración al enfrentarse a tareas que implicaban cierto grado de dificultad, como escribir o dibujar.
- Dificultades para controlar los impulsos ante conflictos o desacuerdos con sus pares.
- Escasa capacidad de espera al momento de solicitar algo a sus compañeros o a la docente.
- Reacciones de desagrado o conductas opositoras ante la imposibilidad de trabajar con sus amigos o compañeros habituales.
- Resistencia para cumplir las consignas de la docente, especialmente al ser llamado al orden en situaciones que requerían silencio o en actos institucionales como el izado de la bandera.

Estas conductas reflejaron una limitada capacidad de autorregulación emocional por parte de los alumnos, lo cual puso de manifiesto la necesidad de desarrollar sus habilidades socioemocionales. El objetivo fue mejorar los vínculos interpersonales y enriquecer la convivencia dentro del aula. En este sentido, se buscó fomentar no solo el desarrollo de la inteligencia emocional, sino también competencias interpersonales fundamentales para esta etapa del desarrollo evolutivo, tales como la toma de decisiones, el control de impulsos, la capacidad de compartir, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Planificación y Ejecución de Talleres para los Alumnos de Nivel Inicial

A partir de lo mencionado anteriormente y considerando la necesidad detectada en la población seleccionada para la intervención —basada en los datos obtenidos a través de las observaciones realizadas—, se dio inicio al proceso de planificación de los talleres dirigidos a los alumnos de sala de cinco años. Para ello, resultó fundamental la búsqueda y revisión de información y documentos teóricos que permitieran enriquecer las dinámicas a implementar durante cada encuentro.

Teniendo en cuenta que las habilidades socioemocionales comprenden diversos componentes, se decidió abordarlos de forma progresiva a lo largo de varios encuentros. En este sentido, se diseñó un proyecto conformado por tres talleres, cada uno orientado a fortalecer aspectos específicos de dichas habilidades.

Una vez finalizada la redacción del proyecto, este fue presentado a la Directora del Área, al Tutor de Campo y a los demás integrantes del equipo de orientación de la institución. Tras su aprobación, se coordinó con las docentes de las salas los días y horarios disponibles para llevar a

cabo los talleres, elaborando un cronograma que respetara las actividades ya planificadas por las docentes para esas jornadas.

A continuación, se describen en detalle los talleres implementados, junto con sus respectivos objetivos y actividades desarrolladas.

Taller N° 1: “Educación Emocional”

Partiendo de la siguiente definición: “La educación emocional es el proceso a través del cual las personas aprenden a identificar, entender y gestionar las emociones” (p.27, Bisquerra, 2003), se propone la realización de un taller de educación emocional.

El primer taller llevado a cabo estuvo compuesto por tres actividades, siendo la primera de ellas la principal para introducir la temática de las emociones, la segunda para observar si los alumnos lograron comprender lo enseñado y la última como recurso o herramienta para que los alumnos aprendan a gestionar y regular sus emociones. El objetivo del mismo consistía en lograr trabajar los distintos componentes de la Inteligencia Intrapersonal: Autoconocimiento, Autorregulación y Automotivación, que constituyen los componentes de la inteligencia emocional en sí misma

Para llevar a cabo dicho taller se planteó la siguiente organización y distribución de actividades:

En primer lugar, los alumnos observaron algunos videos sobre la película Intensamente (Apéndice A). Para ello, se utilizó el televisor de la sala de usos múltiples y se trasladó a cada una de las respectivas salas, donde se colocaron dos o tres cortos de la película para poder verlos

junto con las docentes y compañeros. El objetivo fue que al finalizar, los alumnos pudieran identificar cuáles son las emociones básicas, cuando las sentimos y cómo podemos manejarlas.

Primera Actividad.

A continuación, se realizó una puesta en común en la que se les formularon preguntas a los alumnos, tales como: ¿Cuál es el personaje de color rojo?, ¿y el que tiene el pelo azul?, ¿cuál es el personaje de color verde?, ¿qué hace cada uno? Esta instancia permitió que los niños pudieran identificar las emociones representadas por cada personaje y asignarles un nombre. Favorecer el reconocimiento y la identificación de las emociones constituyó el primer paso para que pudieran comenzar a aprender a gestionarlas.

En ese momento, se les brindó una breve explicación acerca de la función que cumple cada una de las emociones representadas en la película:

Alegría: Una sensación placentera que sentimos cuando algo agradable nos pasa, cuando obtenemos una cosa que deseamos, o cuando nos encontramos a gusto en una determinada situación. ¿Cómo la expresamos? El signo más fácilmente reconocible es una cálida sonrisa. Nos sirve para hacernos saber que es o ha sido posible satisfacer una necesidad de modo agradable. La alegría nos ayuda también a relacionarnos mejor con las personas de nuestro alrededor.

Tristeza: Es la emoción que sentimos cuando hemos perdido algo importante, cuando algo nos ha decepcionado o cuando ha ocurrido algún problema que nos afecta a nosotros mismos o a otra persona. También, cuando nos sentimos solos. ¿Cómo reaccionamos? Introversos, agresivos, lloramos, sentimos nostalgia, extrañamos. Tristeza muestra que es natural no ser feliz todo el tiempo y que es importante aceptar los momentos difíciles y

permitirnos sentir tristeza, como cuando Riley se vio obligada a dejar atrás su casa, su colegio, sus amigos, su equipo de hockey...

Miedo: Es una sensación desagradable ante una situación nueva o desconocida en la que sentimos que no tenemos poder para enfrentar. Nos sirve para protegernos del peligro, porque nuestro cuerpo se da cuenta y por eso lloramos y huimos. ¿Cómo lo demostramos? Sudando, gritando, sintiendo escalofríos, nuestro corazón se agita, respiramos más rápido. Por ejemplo: Evita que Riley tropiece con un cable o se acerque demasiado a un perro. Hace su aparición también cuando los sueños se tornan en pesadillas, y acaba despertando a Riley.

Desagrado: protege a Riley de situaciones que considera indeseables, como por ejemplo de los alimentos con aspecto extraño, como cuando de pequeña rechazaba el brócoli. El asco es el desagrado que nos causa algo que consideramos repugnante. Todo el mundo siente desagrado hacia algo, pero es distinto en cada familia y en cada lugar, porque lo aprendemos de quienes nos rodean. Este personaje es directo y a veces desordenado, pero siempre busca el bienestar de Riley.

Furia: Es una emoción velocísima, te domina y se va casi sin que te des cuenta. Por lo general, puede adueñarse de ti en situaciones que consideras muy injustas o que atentan contra tu bienestar. La ira es una emoción que no deja pensar. Estas reacciones nos pueden meter en problemas. Es mejor evitar que la furia tome el control mientras estemos a tiempo, por ejemplo, al sentir un poco de irritación. Aunque parece negativo, Ira también muestra que la ira es una emoción necesaria en ciertos momentos. ¿Qué siento? Pongo mi cara tensa, me muevo mucho, siento como mis músculos se aprietan, mi corazón late más rápido y mi respiración se acelera. El momento en el que aparece furia es cuando Riley está sentada en la mesa cenando con sus papas.

Luego, se les preguntó en qué momentos ellos se sentían enojados, alegres, tristes, o cuándo experimentaban miedo o asco, invitándolos a ejemplificar con situaciones de su vida cotidiana, tanto en el ámbito familiar como escolar. En esta instancia, se les recordó que todas las emociones son normales y forman parte de la experiencia humana; aunque algunas generen sensaciones más agradables que otras, todas cumplen una función y aportan algo valioso a nuestra vida y personalidad.

Segunda Actividad.

Posteriormente, se llevó a cabo una actividad en la que se les entregaron a los alumnos distintas imágenes con expresiones faciales (Apéndice B), y ellos debieron identificar qué emoción estaban experimentando las personas representadas —si estaban alegres, tristes, enojadas, etc.— y luego pegar dichas imágenes en un afiche dividido en cinco secciones, correspondientes a las emociones presentadas en la película. Esta propuesta no solo permitió reforzar la identificación de las emociones, sino también comenzar a reconocer cómo se siente el otro, promoviendo así el desarrollo de la empatía.

Tercer Actividad.

Finalmente, una vez que los alumnos lograron identificar y etiquetar cada una de las emociones, se les proporcionó una herramienta o recurso para ayudarles a regularlas de manera adecuada, especialmente en situaciones en las que experimentaban ira o enojo. Para ello, se les planteó una situación hipotética con el objetivo de que pudieran reflexionar sobre cómo actuarían en ese contexto. Por ejemplo:

– *Cuando un compañero me quita los útiles o la merienda, ¿qué siento?*

– *Enojo.*

– *Está bien sentir enojo, porque son mis útiles, mi merienda, y mi compañero debe pedírmelos con respeto para que yo decida si se los presto o comparto. ¿Qué debería hacer cuando estoy enojado con mi compañero? ¿Gritarle o empujarlo? ¿O pedirle por favor que me los devuelva y, si es necesario, pedir ayuda a la señorita?*

A partir de esta situación, se presentó la siguiente técnica:

“Semáforo de las Emociones”

Se les explicó a los alumnos que el *Semáforo de las Emociones* es una herramienta que nos ayuda cuando estamos muy enojados, tristes o sentimos algo tan fuerte que no sabemos bien qué hacer y perdemos el control. El semáforo nos ayuda a parar y pensar antes de actuar, y al igual que un semáforo real, cuenta con tres colores: rojo, amarillo y verde. Así mismo, se les indicó que, en este caso, siempre se comienza en el color rojo y que es necesario pasar por los tres colores antes de actuar. Cada color representa un paso importante para calmarse y tomar una mejor decisión.

Luego de realizar esta breve explicación, se les mostró un semáforo elaborado con cartulina (Apéndice C), con el objetivo de utilizarlo como apoyo visual para explicar el significado de cada uno de los colores del mismo:

Rojo: Me paro. Es obligatorio quedarse quieto y detectar qué pasa. ¿Por qué estoy tan enojado? Se puede respirar hondo, contar hasta 10 y relajarse un poco.

Amarillo: Pienso en las opciones que tengo. ¿Qué puedo hacer ante esta situación?

En ese momento se les explicó a los niños las alternativas que tenían cuando experimentaban ciertas emociones. Se les indicó que podían acercarse a la maestra para expresar por qué se sentían de esa manera, o que podían detenerse un momento para pensar si lo que iban a hacer podría lastimar a alguien. De este modo, se buscó brindarles herramientas para manejar sus emociones de forma más cuidadosa y respetuosa.

Verde: Actúo. Después de parar, saber cómo me siento y pensar en una alternativa para dar respuesta a la situación, toca actuar. ¿Qué debo hacer?

Al finalizar el taller, se les dejó en claro a los alumnos los siguientes conceptos:

- Que todas las emociones cumplen un papel importante en nuestra vida;
- Que no existen emociones buenas o malas, sino que todas son útiles y necesarias cuando se experimentan en una medida equilibrada.

El taller fue llevado a cabo con ambas salas de cinco por separado y tuvo una duración estimada de cuarenta minutos.

Taller N° 2: Búsqueda del Tesoro de las Emociones

La segunda actividad consistió en realizar una búsqueda del tesoro, cuya temática fueron las emociones trabajadas en el primer taller. Esta dinámica permitió desarrollar distintas habilidades sociales, tales como el trabajo en equipo, la cooperación, la competencia, la toma de decisiones y la resolución de conflictos.

Previamente, se preparó el material necesario para elaborar las pistas, las cuales fueron distribuidas en distintos lugares del jardín, incluyendo el patio de juegos, el área de juguetes, la

galería y las mesas y sillas dentro del aula, entre otros espacios. Asimismo, se informó a cada una de las docentes sobre la ubicación exacta de cada pista y se les proporcionó una guía para que pudieran leer las pistas conforme los alumnos las encontraban, facilitando así la continuidad de la actividad. Además, se contó con la colaboración del personal de portería, a quienes se les entregó el tesoro para que los alumnos lo hallaran en la etapa final de la búsqueda.

Para llevar a cabo la actividad, se dividió a la salita en dos equipos, asignando como capitanas a la docente y a la practicante. Cada equipo representó a un personaje o emoción de la película. Posteriormente, se explicó a los niños que participarían en una búsqueda del tesoro, en la cual debían recorrer el jardín y el patio de juegos para encontrar una serie de pistas que los guiarían hasta el tesoro. El primer equipo en hallarlo sería declarado ganador.

El juego consistió en colocar aproximadamente cinco o seis pistas (Apéndice D), cada una dentro de un sobre, que incluían rompecabezas de ocho piezas, adivinanzas sobre las emociones, imágenes y preguntas relacionadas con dichas emociones.

Taller N° 3: Empatía

El siguiente taller representó el último encuentro perteneciente al proyecto planificado. El mismo tuvo por objetivo fortalecer el segundo componente de la Inteligencia Interpersonal como lo es la empatía. Para dicha actividad se les leyó un cuento (Apéndice E) que permitió desarrollar el concepto mencionado.

Posteriormente y luego de haber leído el texto, se procedió a realizar preguntas de comprensión lectora:

1. ¿Por qué estaba triste Mitu al principio del cuento?

2. ¿Qué le enseñó a Lía su aventura con Mitu y los demás animales del bosque?
3. ¿Cómo solucionaron Lía y los animales del bosque el problema de Cantor?
4. ¿Qué significa el canto de Cantor al final del cuento?

A continuación, se les explicó a los niños qué es la empatía y cómo podían trabajarla. Se comentó que sentimos empatía cuando nos ponemos en el lugar de otra persona, entendiendo y comprendiendo sus emociones y sentimientos. También se les enseñó un truco para desarrollar la empatía, el cual consistía en tres pasos:

Observar: ¿Qué estará sintiendo la persona?

Pensar: ¿Cómo me sentiría si esa persona fuera yo?

Preguntar: ¿Cómo te sientes? ¿Te puedo ayudar?

Una vez que los alumnos respondieron las preguntas del cuento, se les propuso realizar un juego junto a sus compañeros para seguir trabajando esta habilidad.

Actividad “Juego del Espejo”

Para continuar trabajando la empatía, se propuso a los alumnos una actividad lúdica denominada “*El juego del espejo*”. En esta dinámica, los estudiantes se emparejaron y se les indicó que uno de ellos debía realizar distintos tipos de movimientos —divertidos, como bailar, saltar, agacharse o girar— mientras que el otro tenía que imitar esos movimientos como si fuera su reflejo en un espejo.

Después de unos minutos, se les pidió que intercambiaran los roles, de modo que ambos pudieran experimentar tanto el rol de líder como el de imitador. Esta actividad permitió que los

niños ejercitaran la observación, la coordinación y, sobre todo, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, promoviendo la empatía a través del juego y la interacción con sus pares.

Materiales Utilizados

Los diversos materiales y recursos empleados para el desarrollo de los talleres planificados con el objetivo de abordar las habilidades socioemocionales incluyeron, en primer lugar, el valioso acompañamiento de las docentes de cada sala, quienes colaboraron tomando registro de observaciones relevantes durante el transcurso de las actividades, mientras la practicante llevaba adelante las explicaciones y consignas.

Por otra parte, en los talleres uno y dos se utilizaron materiales elaborados previamente por la practicante, tales como carteles, afiches, cartulinas, sobres, imágenes impresas y caramelos, entre otros. En el taller número tres, centrado en el trabajo de la empatía, se incorporó la lectura del cuento 'El Bosque de los Sentimientos' como recurso central. Asimismo, se destaca la utilización de recursos audiovisuales, como los fragmentos de la película *Intensamente*, presentados en el primer taller para introducir el taller de educación emocional.

Resultados

Luego de haber expuesto las actividades desarrolladas durante las Prácticas Profesionales Supervisadas en el área de Psicología Educacional, resulta pertinente dar cuenta de los principales resultados alcanzados a lo largo de este proceso formativo.

Se considera fundamental destacar que las actividades fueron cuidadosamente organizadas y planificadas con el propósito de promover el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los alumnos de sala de cinco de nivel inicial. Para ello, se tomó como base un marco teórico que define dichas habilidades como un conjunto integrado por cinco componentes esenciales: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Asimismo, es importante señalar que las actividades se llevaron a cabo en dos grupos: sala de cinco amarilla y sala de cinco naranja, cada una conformada por un total de veinte niños. Si bien hubo variaciones mínimas en la cantidad de asistentes según el día en que se realizó cada taller, la mayoría de los alumnos participó de manera sostenida en todas las propuestas desarrolladas.

A continuación se expondrán los resultados obtenidos en las distintas propuestas ejecutadas:

Taller N°1: Educación Emocional

La actividad fue implementada tras haber establecido un vínculo previo con los alumnos, a partir de las observaciones participantes realizadas en los días anteriores. Se desarrolló en ambas salas y tuvo una duración aproximada de una hora.

Sala de cinco “Amarilla”

Al comienzo de la jornada, los alumnos llegaron, se sentaron y se acomodaron en sus respectivos lugares. Luego, la practicante encendió el televisor y, al abrir la pestaña de los videos, los niños comenzaron a exclamar con entusiasmo frases como '¡Intensamente!' o '¡Ahí está Riley!'. Se les solicitó que hicieran silencio y prestaran atención, y justo antes de comenzar la reproducción de los videos, varios de ellos empezaron a nombrar espontáneamente algunas emociones, como 'Furia', 'Miedo' y 'Alegría'.

A pesar de que algunos se mostraban cansados o somnolientos al principio, al momento de visualizar los videos se mostraron muy atentos e interesados. En el primer video, donde se presentan las emociones y Riley aparece siendo un bebé, los alumnos reaccionaron con ternura, expresando comentarios como “*¡Qué bonita!*” o “*¡Qué tierna!*”. A medida que las emociones iban apareciendo, lograban identificarlas y nombrarlas adecuadamente. Al finalizar ese segmento, uno de los estudiantes comentó: “*Esos son los pensamientos centrales*”.

Durante el segundo video, en el que se muestran las islas de personalidad, se generó un ambiente distendido y de disfrute, ya que los alumnos se reían, especialmente con la aparición de la 'Isla de las bobadas'. En el tercer video, en el que Riley cena con sus padres, los alumnos anticiparon lo que ocurriría al exclamar: “*Uy, ahí aparece Furia, Riley se va a enojar*”. También reaccionaron con risa ante las emociones del papá y la mamá, y cuando Furia tomó protagonismo, uno de los niños comentó: “*Ahora va a salirle fuego por la cabeza*”.

Entre un video y otro, algunos alumnos tendían a dispersarse, pero con el acompañamiento de la docente a cargo lograban redirigir su atención y reubicarse en sus lugares. En el último vídeo, centrado en la regulación emocional, los estudiantes observaron con atención

el momento en que Riley se emociona, llora y expresa su deseo de regresar a su hogar y reencontrarse con sus amigos.

Finalizada la proyección, se llevó a cabo una puesta en común en la que se les preguntó a los alumnos por los personajes de la película. Demostraron recordar y nombrar correctamente cada una de las emociones. Luego, al ser consultados sobre qué son las emociones, respondieron con frases como: *“Es todo lo que nos pasa”*; *“Es lo que vivimos, lo que sentimos, lo que nos hace sentir felices o tristes”*.

A continuación, la practicante brindó una breve explicación sobre cada emoción y se los invitó a reflexionar sobre cómo las expresan corporalmente, en qué situaciones se sienten felices, tristes, enojados, con miedo o desagrado. En ese momento, algunos alumnos compartieron experiencias personales, tales como: *“Yo me siento triste cuando mi mamá me deja y se va del jardín”*, *“Yo me siento solo cuando peleo con mis compañeros”*, o un niño que dijo: *“A mí me dan miedo las arañas y las cucarachas”*. *“Yo estoy feliz cuando voy al cine o cuando juego con mis amigos”*. Cuando hablan del desagrado mencionan cuando Riley no quiere comer brócoli y sacan la lengua poniendo cara de asco. Luego cuando se explicó la furia, los alumnos mencionaron situaciones en el jardín: *“Nos enojamos cuando nos empujan o nos peleamos”*, *“cuando estoy en mi casa y mi mamá me reta porque no me puedo acostar con ella y ya soy grande”*.

Simultáneamente, y en la medida de que cada emoción era explicada, se invitó a los alumnos a interactuar corporalmente, solicitándoles que representaran con gestos diferentes emociones, como mostrar una sonrisa para expresar felicidad, poner cara de tristeza o imitar una expresión de enojo. Esta dinámica permitió observar que la gran mayoría pudo identificar y

manifestar corporalmente las distintas emociones, evidenciando un adecuado reconocimiento y expresión emocional.

Luego, se propuso una actividad a modo de juego en la que los alumnos debían reconocer emociones a través de imágenes. La practicante colocó en el pizarrón un afiche dividido en las cinco emociones presentadas y entregó a cada niño una imagen donde se mostraban distintos niños con expresiones emocionales. Cada alumno observó su imagen y, de manera individual, la ubicó en el espacio del afiche que correspondía según la emoción identificada. En términos generales, no se presentaron dificultades significativas al momento de ubicar las imágenes en el afiche. Solo una alumna colocó inicialmente una imagen que representaba tristeza en el sector correspondiente a la felicidad; sin embargo, tras una breve retroalimentación por parte de la practicante, logró reconocer el error y reubicar la imagen correctamente. La propuesta permitió reforzar el reconocimiento emocional de forma lúdica y visual.

A continuación, la practicante se dispuso a trabajar con el “Semáforo de las Emociones” , brindando una herramienta o recurso esencial para que los alumnos pudieran gestionar y regular sus emociones. Inicialmente, el mismo se colocó en el pizarrón y se preguntó a los estudiantes si sabían que era y para qué servía, a lo que algunos alumnos respondieron: *“Es un semáforo”*, *“Es lo que nos para en la calle”*, *“Es lo que para los autos en la calle”*.

Luego, se procedió a introducir la propuesta del “Semáforo de las emociones”, explicando a los alumnos que, al igual que los semáforos de tránsito, este recurso cuenta con tres colores: rojo, amarillo y verde. Se les indicó que, ante una situación de conflicto, siempre debían comenzar por el color rojo, lo que implicaba detenerse y reconocer lo que estaban sintiendo antes de actuar.

A continuación, la practicante presentó una situación hipotética que podría ocurrir en el jardín, como una pelea con un compañero o cuando alguien los empuja o les quita la merienda sin pedir permiso. Se los invitó a reflexionar sobre cómo podrían actuar en esos casos utilizando como guía el semáforo emocional, posicionándose en cada uno de los colores.

Además, se ofrecieron estrategias posibles para afrontar ese tipo de situaciones dentro del contexto escolar, como pedir ayuda a la docente a cargo, contar hasta diez o respirar profundo cuando lo necesitaran. Para finalizar, se realizó un repaso grupal del significado de cada color del semáforo, y junto con la practicante, los alumnos respondieron qué acciones correspondían a cada uno, consolidando así los pasos a seguir ante una situación que genera malestar.

Como cierre del taller, se les preguntó a los alumnos cómo se sentían y algunos exclamaron: “*Estoy aburrido*”, “*Tengo Hambre*”, “*Estoy feliz*” “*Yo estoy como alegría*”. El taller finalizó a las nueve y media de la mañana aproximadamente.

Los alumnos se mostraron en todo momento colaborativos y entusiasmados con las propuestas presentadas, especialmente con la proyección de los fragmentos de la película *Intensamente*. Asimismo, demostraron disposición para participar activamente en las actividades, respondiendo a las consignas planteadas por la practicante y colaborando en la ubicación de las imágenes en el pizarrón de manera ordenada y comprometida. En general, se pudo observar que la mayoría logró expresar e identificar las emociones planteadas, sobre todo con el apoyo de los recursos visuales y audiovisuales.

Sala de cinco “Naranja”

El taller de Educación Emocional en la sala 'Naranja' se desarrolló en dos jornadas distintas, debido a que el día previsto para su inicio los alumnos se retiraron más temprano. Al igual que los alumnos de salita de cinco el taller fue llevado a cabo siguiendo la misma secuencia mencionada con anterioridad.

Al inicio de la jornada, alrededor de las diez de la mañana, los alumnos ingresaron al aula, se sentaron y se acomodaron en sus respectivos lugares. A diferencia del grupo anterior, se encontraban más exaltados y con un nivel de energía elevado, ya que venían del recreo y de celebrar el cumpleaños de uno de sus compañeros. Para comenzar, la practicante encendió el televisor y, al abrir la pestaña de los videos, los niños comenzaron a exclamar con entusiasmo frases como “¡Intensamente!” o “¡Ahi esta Alegría!”. A continuación, se les solicitó que hicieran silencio y prestaran atención.

Cuando se les colocó el primer video y Riley aparece siendo un bebé, los alumnos realizaron expresiones de ternura, exclamando “¡Qué pequeña!” o “¡Es un bebe!”. En la medida en que iban apareciendo los distintos personajes los iban señalando, expresando “¡Ahi esta Alegría, ¡Esa es Tristeza!”. Luego, en el video de las islas de personalidad, los alumnos se reían, especialmente con la aparición de la 'Isla de las bobadas', donde Riley sale jugando con su papá. En el tercer video, en el que Riley se encuentra cenando con sus padres, uno de los alumnos expresó: “Ahí es cuando Riley se enoja”.

En el último video, el cual estaba basado en la regulación emocional, los alumnos siguieron con atención la escena en la que Riley se muestra conmovida, llora y manifiesta su anhelo de volver a casa para reencontrarse con sus amigos. En ese momento, una alumna se acercó espontáneamente a la practicante y le compartió que, al ver la escena en la que Riley

abrazaba a sus padres, “sentía algo en el pecho”, y que observarla llorar le generaba tristeza también.

Al finalizar la proyección de los videos, se evidenció en el grupo un aumento en la dispersión y la inquietud, así como una mayor dificultad para mantener la atención sostenida y responder a las indicaciones de la practicante.

Luego se realizó una instancia de intercambio grupal en la que se invitó a los alumnos a conversar sobre los personajes de la película. En esa ocasión, demostraron recordar y nombrar correctamente cada una de las emociones. Posteriormente, cuando se les preguntó qué son las emociones, respondieron con expresiones como: *“Es lo que nos hace sentir alegres”*, *“Lo que nos hace estar enojados”*, *“Cuando nos sentimos tristes también”*.

Posteriormente, la practicante realizó una breve explicación de cada emoción y propuso a los estudiantes reflexionar acerca de la manera en que las manifiestan a través del cuerpo, así como también en qué momentos experimentan alegría, tristeza, enojo, miedo o desagrado. En ese momento, algunos alumnos compartieron situaciones vividas, tales como: *“Yo soy alegre cuando juego en el patio con mis amigos”*, *“Yo me pongo alegre cuando comparto mis cosas”*, *“Yo tengo miedo a las arañas y a las cucarachas”* *“Yo tengo miedo a los pumas”*. Asimismo, al hablar de la tristeza, uno de los alumnos se paró del banco y simuló estar llorando, diciendo: *“Cuando estamos tristes nos ponemos a llorar”*. Cuando se habló del desagrado también mencionaron cuando Riley no quiere comer brócoli y sacan la lengua poniendo cara de asco o se tapan la nariz. Luego cuando se explicó la furia, los alumnos mencionaron situaciones en el jardín: *“Cuando un compañero me quita la mochila”*, *“Cuando un compañero te pega”*.

Como se mencionó anteriormente, al mismo tiempo que se presentaba la explicación de cada emoción, se invitó a los estudiantes a interactuar de manera corporal, representando con gestos diversas emociones, cómo sonreír para expresar alegría, simular una expresión de tristeza o imitar un gesto de enojo. Esta dinámica permitió comprobar que la mayoría logró reconocer e interpretar adecuadamente las emociones, demostrando un buen nivel de identificación y expresión emocional.

Posteriormente, se llevó a cabo una propuesta lúdica en la que los alumnos debían reconocer emociones a partir de imágenes. Cada uno recibió una tarjeta con una expresión facial y la colocó en el afiche organizado por categorías emocionales. En términos generales, los estudiantes lograron ubicar las imágenes de manera adecuada, sin presentar mayores inconvenientes. Solo dos alumnos tuvieron que despegar y volver a colocar las imágenes en sus respectivos lugares.

En ese momento fue necesario interrumpir la actividad, ya que los alumnos debían retirarse antes de lo habitual. Por tal motivo, se acordó retomar el taller al día siguiente, a fin de continuar con el desarrollo de la propuesta y brindar la explicación correspondiente sobre el semáforo de las emociones.

Al día siguiente, se retomó el taller a las nueve de la mañana aproximadamente, donde la practicante realizó un repaso de las emociones trabajadas el día anterior para que los alumnos que no habían venido pudieran comprender la temática de la propuesta guiándose con las imágenes del afiche. Luego, se dispuso a trabajar con el “Semáforo de las Emociones”, brindando una herramienta o recurso esencial para que los alumnos pudieran gestionar y regular sus emociones, explicando a los estudiantes que, al igual que los semáforos de tránsito, cuenta

con tres colores: rojo, amarillo y verde. Se les indicó que, ante una situación de conflicto, siempre debían comenzar por el color rojo, lo que implicaba detenerse y reconocer lo que estaban sintiendo antes de actuar.

A continuación, la practicante presentó una situación hipotética que podría ocurrir en el jardín, como una pelea con un compañero o cuando alguien los empuja o les quita la merienda sin pedir permiso. Se los invitó a reflexionar sobre cómo podrían actuar en esos casos utilizando como guía el semáforo emocional, posicionándose en cada uno de los colores.

Además, se ofrecieron estrategias posibles para afrontar ese tipo de situaciones dentro del contexto escolar, como pedir ayuda a la docente a cargo, contar hasta diez o respirar profundo cuando lo necesitaran. Para finalizar, se realizó un repaso grupal del significado de cada color del semáforo, y junto con la practicante, los alumnos respondieron qué acciones correspondían a cada uno, consolidando así los pasos a seguir ante una situación que genera malestar.

Al finalizar la actividad, la practicante destacó que todas las emociones son válidas y necesarias, y que está bien sentirse tristes o enojados en determinadas situaciones. En ese momento, una alumna intervino espontáneamente y expresó: *“Está bien sentirse triste, porque a veces cuando lloramos lo hacemos no solo por tristeza, sino también por felicidad”*. El taller finalizó a las nueve y media de la mañana aproximadamente.

Como cierre del taller, se invitó a los alumnos a expresar cómo se sentían en ese momento. Algunos compartieron espontáneamente frases como: *“Estoy alegre”* o *“Tengo hambre”*, evidenciando disposición para comunicar su estado emocional. Asimismo, con el objetivo de reforzar los contenidos trabajados, la docente del aula colaboró con la propuesta y

sugirió a los alumnos la elaboración de un semáforo emocional en sus cuadernos, utilizando papeles y cartulinas.

Si bien se pudo observar que el grupo se mostró más inquieto y con mayor nivel de exaltación en comparación con la otra sala —posiblemente como consecuencia del contexto previo de recreo y celebración—, los alumnos lograron involucrarse en las propuestas y participar en las actividades planteadas, respondiendo a las consignas y completando las tareas solicitadas con acompañamiento y orientación.

Taller N° 2: Búsqueda del Tesoro

Sala de cinco Naranja

La segunda actividad tuvo una duración aproximada de veinte minutos. Para llevar a cabo la actividad, se dividió a la salita en dos equipos, asignando como capitanas a la docente y a la practicante. Cada equipo representó a un personaje o emoción de la película. En este caso se los dividió en grupo Rojo y Verde, representando a Furia y Desagrado de la película.

La docente dividió los equipos al comienzo, momento en el cual los alumnos comenzaron a dispersarse y con mayor inquietud, puesto que al comentarles que iban a resolver una Búsqueda del Tesoro mostraron mucho entusiasmo y motivación por participar. Posteriormente, se explicó a los niños que participarían en una búsqueda del tesoro, en la cual debían recorrer el jardín y el patio de juegos para encontrar una serie de pistas que los guiarían hasta el tesoro. El primer equipo en hallarlo sería declarado ganador.

Equipo Verde

Con respecto al equipo verde, los alumnos lograron responder adecuadamente la primera pregunta acerca de cuáles eran las cinco emociones trabajadas en el primer taller y continuar con la actividad. En ese momento, se pudo observar que los alumnos tendían a desorganizarse cuando pasaban de una pista a la otra o cuando debían encontrar donde estaba escondida. No obstante, se lograba volver a reorganizarlos para continuar con la actividad. Los alumnos del equipo verde lograron poner en práctica su capacidad para tomar decisiones y resolver problemas al enfrentarse a las pistas del juego, analizando posibles respuestas y eligiendo el camino a seguir en la búsqueda del tesoro.

En el momento de resolver los rompecabezas incluidos en las pistas, se evidenció una mayor dificultad en la coordinación grupal, manifestándose desacuerdos y conflictos entre los alumnos al intentar llegar a un acuerdo. Luego cuando debían representar las emociones en equipo y pasar a la siguiente pista, los alumnos lograron organizarse con ayuda de la docente y poder interpretar las emociones que se les había asignado a cada uno.

Equipo Rojo

Con respecto al equipo rojo, los alumnos lograron responder adecuadamente la primera pregunta acerca de cuáles eran las cinco emociones trabajadas en el taller de Educación Emocional y pasar rápidamente a la siguiente pista. A diferencia del grupo verde, los alumnos no se encontraban tan dispersos y se pudo captar más rápidamente su atención para lograr continuar con la actividad.

Durante la resolución de los rompecabezas que formaban parte de las pistas, no se registraron disputas entre los alumnos; por el contrario, lograron organizarse de manera cooperativa, dividiéndose espontáneamente en subgrupos de dos o tres integrantes para armar los

distintos desafíos de forma simultánea y eficiente. Luego cuando debían representar las emociones en equipo y pasar a la siguiente pista, los alumnos lograron organizarse con ayuda de la docente y poder interpretar las emociones que se les había asignado a cada uno.

Conclusión Sala Naranja

A lo largo de la actividad de búsqueda del tesoro, se evidenció el desarrollo de diversas habilidades sociales en los alumnos. En ambos grupos, los estudiantes lograron trabajar en equipo para resolver las pistas, organizándose y colaborando entre sí con el acompañamiento de la docente o la practicante, quienes facilitaron la lectura y comprensión de cada desafío. Se observó una participación activa por parte de la mayoría, aunque algunos niños tendieron a dispersarse momentáneamente durante el recorrido, lo que resulta esperable y ofrece oportunidades para seguir fortaleciendo la autorregulación y el enfoque grupal.

La dinámica permitió poner en práctica competencias como la toma de decisiones compartidas, la cooperación en la división de tareas (como la resolución de rompecabezas en pequeños subgrupos) y, en menor medida, la gestión de posibles conflictos. Además, se manifestó un marcado sentido de competencia lúdica entre los equipos, expresado a través de exclamaciones entusiastas y alentadoras, lo cual enriqueció el clima del juego y reforzó el sentido de pertenencia grupal. En conjunto, la actividad resultó propicia para el fortalecimiento de vínculos entre pares, así como para la adquisición de herramientas que favorecen la convivencia y la interacción positiva en contextos escolares.

Sala de cinco Amarilla

La segunda actividad comenzó a las once y diez de la mañana, teniendo una duración de aproximadamente veinte minutos. Para llevar a cabo la actividad, se dividió a la salita en dos

equipos, asignando como capitanas a la docente y a la practicante. Cada equipo representó a un personaje o emoción de la película. En este caso se los dividió en grupo Celeste y Amarillo.

Igualmente, la docente dividió los equipos al comienzo, momento en el cual los alumnos comenzaron a dispersarse y con mayor inquietud, puesto que al comentarles que iban a resolver una Búsqueda del Tesoro mostraron mucho entusiasmo y motivación por participar. Posteriormente, se explicó a los niños que participarían en una búsqueda del tesoro, en la cual debían recorrer el jardín y el patio de juegos para encontrar una serie de pistas que los guiarían hasta el tesoro. El primer equipo en hallarlo sería declarado ganador.

Equipo Celeste

Con respecto al equipo celeste, al comenzar la actividad se mostró más disperso y con mayor nivel de hiperactividad, posiblemente debido a que la actividad se realizó en el último módulo de la jornada escolar. Así mismo, al responder la primera pregunta, sobre cuáles habían sido las emociones trabajadas en el primer taller, lograron mencionarlas correctamente, aunque algunos alumnos también hicieron referencia a nuevas emociones presentes en la película “Intensamente 2”, como la vergüenza, la ansiedad o la envidia. No obstante, también recordaron las emociones básicas trabajadas previamente.

Respecto a la segunda pista, vinculada a la emoción experimentada por el personaje Riley, los alumnos también lograron responder adecuadamente, aunque hubo cierta confusión en cuanto a la escena específica (si era cuando comía brócoli o cuando era un bebé). Aun así, la comprensión general fue adecuada.

Así mismo, se evidenciaron algunas dificultades, especialmente durante la actividad de armado de rompecabezas. Se observó una mayor tendencia a trabajar de forma individual, lo que

contrastó con la dinámica grupal lograda en la salita Naranja. Una de las alumnas, por ejemplo, expresó que su compañero no quería compartirle piezas del rompecabezas, lo cual generó demoras en la resolución de la consigna. En general, el grupo Celeste tardó más en completar la tarea, reflejando una menor disposición a la cooperación.

Durante el desarrollo de la actividad algunos alumnos se encontraban emocionalmente desbordados debido a situaciones ocurridas en actividades previas. También se observaron cambios constantes de grupo por parte de los alumnos, lo que provocó una distribución desigual entre los equipos. Esto contrastó con lo sucedido en la salita Naranja, donde los grupos se mantuvieron estables y equilibrados en cantidad.

Equipo Amarillo

Con respecto al equipo amarillo, los alumnos lograron responder adecuadamente la primera pregunta acerca de cuáles eran las cinco emociones trabajadas en el taller de Educación Emocional y pasar rápidamente a la siguiente pista. A diferencia del grupo Celeste, los alumnos se mostraron más concentrados y fue posible captar su atención con mayor facilidad, lo que permitió avanzar con la actividad de manera más fluida.

Durante la actividad de armado de rompecabezas, los alumnos lograron organizarse de manera ordenada para completar la consigna y avanzar hacia la siguiente pista. Al momento de representar las emociones asignadas por la docente, se observaron mayores dificultades para interpretarlas frente a sus compañeros, en muchos casos debido a sentimientos de vergüenza. No obstante, pudieron superar estos obstáculos y finalizar la actividad con éxito.

Al encontrar el tesoro, los alumnos solicitaron permiso a la docente antes de abrir la bolsa de golosinas, demostrando respeto por las normas y capacidad para esperar su turno.

Conclusión Sala Amarilla

A diferencia de la salita Naranja, la salita Amarilla se mostró más dispersa durante el desarrollo de la actividad. Se observó una menor participación por parte de algunos alumnos, y fue evidente que no lograban integrarse plenamente a la propuesta, ya sea por falta de atención o por mantenerse al margen. Esta situación puede vincularse al horario en el que se llevó a cabo la actividad, ya que se realizó durante el último módulo de la jornada, momento en que los niños ya estaban próximos a retirarse y presentaban signos de cansancio. A pesar de ello, ante la primera consigna relacionada con la identificación de emociones, el grupo logró responder adecuadamente. Cabe señalar que la salita Amarilla había visto la película “Intensamente” con anterioridad, lo que podría haber influido en su nivel de recuerdo.

En relación con el sentido de competencia, se notó que estaba presente en la mayoría del grupo. Por ejemplo, al ingresar a la sala, uno de los alumnos manifestó con entusiasmo que su equipo había encontrado primero el tesoro. Sin embargo, esta actitud no fue compartida por todos, ya que algunos alumnos se mostraron desinteresados o dispersos, sin involucrarse plenamente en la dinámica competitiva.

En relación con la toma de decisiones, se observó que, al momento de elegir el lugar donde buscar la siguiente pista durante la búsqueda del tesoro, generalmente uno o dos alumnos asumían el rol de líderes del grupo. Estos mismos eran quienes tomaban la iniciativa, corrían en busca de la pista y la encontraban con rapidez, mientras que el resto del grupo adoptaba un rol más pasivo en la toma de decisiones colectivas.

Durante la actividad de armado de rompecabezas, particularmente en el grupo Celeste, se evidenciaron ciertas dificultades vinculadas a la resolución de conflictos y a la cooperación.

Algunos alumnos no lograban ponerse de acuerdo, se disputaban las piezas y manifestaban verbalmente sus desacuerdos (“no me quiere compartir”, por ejemplo). Este tipo de situaciones generó demoras en la resolución de la consigna y puso de manifiesto la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades sociales como la comunicación asertiva y el respeto por turnos.

En comparación, en la salita Naranja se pudo observar una mayor predisposición a la colaboración: los niños se invitaban entre sí a participar y compartían de manera espontánea las piezas del rompecabezas, lo cual permitió una dinámica grupal más fluida. Esto evidencia un mayor desarrollo del sentido de cooperación en dicho grupo.

La escasa regulación emocional impactó negativamente en la dinámica grupal: se observaron alumnos que lloraban tras ser reprendidos por la docente, otros que se mostraban irascibles o con poca disposición a compartir. Este desborde emocional afectó directamente sus habilidades sociales, tales como la cooperación, la empatía y el sentido de competencia.

En cuanto a este último aspecto, se notó una menor motivación competitiva en la sala Amarilla en comparación con la Naranja. Si bien la propuesta incluía el incentivo de encontrar el tesoro, el entusiasmo fue más moderado, posiblemente influenciado por el cansancio acumulado a lo largo de la jornada.

Finalmente, se destaca que la capacidad de atención y concentración también se vio reducida en la sala Amarilla, lo cual podría deberse al horario en el que se llevó a cabo la actividad. Al tratarse del último módulo del día, los niños ya presentaban signos de fatiga cognitiva y emocional, lo que influyó notablemente en su comportamiento: se mostraron más inquietos, irritables y con menores recursos para afrontar desafíos grupales. Esto repercutió

directamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales, como el respeto por los otros, el trabajo en equipo, la cooperación y la resolución de conflictos.

Taller N° 3: Empatía

Sala Naranja

El taller orientado al desarrollo de la empatía que se llevó a cabo con la Sala Naranja tuvo una duración estimada de 25 minutos.

Al ingresar al aula, se observó que los alumnos se encontraban realizando otra actividad. Por ello, en primer lugar, se procedió a organizar el grupo, invitándolos amablemente a sentarse en sus respectivos lugares. Luego, se les comunicó que se llevaría a cabo una actividad que comenzaría con la lectura de un cuento titulado *“El Bosque de los sentimientos”*, y que era importante prestar atención, ya que posteriormente se les harían algunas preguntas relacionadas con la historia.

Durante la lectura, los alumnos demostraron una actitud atenta y respetuosa. Se mostraron receptivos al relato, el cual fue presentado de forma amena y atractiva, con el objetivo de captar su interés y facilitar la comprensión del contenido. No se registraron comportamientos disruptivos, lo que favoreció el desarrollo fluido de la actividad.

Una vez finalizada la lectura del cuento, se dio lugar a una instancia de preguntas con el objetivo de evaluar la comprensión lectora y promover la reflexión sobre los sentimientos y valores transmitidos por la historia.

Se formularon las siguientes preguntas:

1. *¿Por qué estaba triste Mitu al principio del cuento?*

Los alumnos identificaron correctamente que Mitu, el zorro azul, se encontraba triste porque su mejor amigo, el pájaro Cantor, había perdido su canto. Algunos mencionaron que el bosque se sentía más apagado sin la melodía de Cantor, lo cual aumentaba la tristeza de Mitu. Esta respuesta evidenció la comprensión de los vínculos emocionales entre los personajes.

2. *¿Qué le enseñó a Lía su aventura con Mitu y los demás animales del bosque?*

Ante esta pregunta, los niños reflexionaron sobre la importancia de ayudar a los demás, escuchar sus sentimientos y comprender sus emociones. A partir de las respuestas, pudo observarse que lograron identificar valores como la solidaridad, la empatía y el trabajo en equipo.

3. *¿Cómo solucionaron Lía y los animales del bosque el problema de Cantor?*

Los estudiantes relataron que, tras entender que el pájaro había perdido su hogar debido a una tormenta, todos los animales colaboraron en la construcción de uno nuevo. Reconocieron los aportes específicos de cada personaje y destacaron la importancia de la comunidad para resolver situaciones difíciles.

Luego de finalizar las preguntas de comprensión lectora, se continuó con una instancia de reflexión centrada en el reconocimiento de las emociones y la introducción del concepto de empatía.

Se retomó el final del cuento, momento en el cual Cantor recupera su canto al recibir la ayuda de sus amigos. En lugar de indagar directamente sobre el significado simbólico del canto,

se les preguntó a los niños: “*¿Por qué canta Cantor al final del cuento?*”. Los alumnos respondieron que estaba feliz porque tenía nuevamente un hogar, y eso le generaba alegría. Reconocieron que la tristeza del personaje había estado vinculada a la pérdida de su espacio, y que al recuperarlo gracias al apoyo de la comunidad, pudo volver a sentirse bien.

A continuación, se introdujo el concepto de empatía a través de preguntas guía como:

“*¿Cómo se llama esto de darnos cuenta cuando otro está triste o enojado?*”,

“*¿Alguna vez vieron a un compañero triste o enojado en la salita?*”,

“*¿Qué podemos hacer cuando lo notamos así?*”.

Los alumnos compartieron experiencias personales, comentando que sí se habían dado cuenta en distintas ocasiones cuando un compañero no estaba bien emocionalmente. También mencionaron que se puede preguntar cómo está, tratar de consolarlo o evitar hablarle mal para no hacerlo sentir peor.

A partir de esas respuestas, se les explicó que esto se llama empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de observar lo que el otro puede estar sintiendo, e imaginar cómo nos sentiríamos si estuviésemos en su lugar. Se les presentó este concepto en un lenguaje accesible, utilizando ejemplos concretos vinculados al cuento (*Lía dándose cuenta de la tristeza de Mitu*) y a sus propias vivencias cotidianas en la sala.

Si bien la mayoría no reconocía la palabra *empatía* como tal, sí pudieron comprender su significado a través de las situaciones planteadas. Esto permitió concluir que, si bien se trata de un concepto abstracto y aún en desarrollo a esta edad, los niños son capaces de identificar y

empatizar con las emociones ajenas cuando se les ofrece un marco adecuado de acompañamiento y reflexión.

Finalizada la lectura del cuento *El Bosque de los sentimientos* y la reflexión grupal sobre la empatía, se propuso a los niños una actividad lúdica orientada a continuar trabajando este valor desde la expresión corporal y la interacción con los compañeros. Para ello, se realizó el *juego del espejo*, cuya consigna principal era observar con atención al otro, imitar sus movimientos y ponerse en su lugar, promoviendo así el reconocimiento de emociones y la conexión interpersonal.

La actividad se llevó a cabo en la galería del jardín, donde los alumnos fueron organizados en parejas por la docente. Las parejas se ubicaron enfrentadas, formando dos filas, de modo que cada niño pudiera observar claramente a su compañero. Durante la primera parte del juego, un integrante realizaba movimientos suaves y lentos, que su compañero debía imitar como si se tratara de su reflejo en un espejo. Luego, se intercambiaban los roles, favoreciendo que todos pudieran experimentar ambas posiciones: la de guía y la de imitador.

Durante la dinámica, aproximadamente la mitad del grupo logró participar activamente, siguiendo la consigna con entusiasmo y demostrando interés por interactuar con su compañero. Otros niños, en cambio, se mostraron más tímidos o con cierta dificultad para involucrarse, prefiriendo observar el desarrollo de la actividad. Ante esto, la docente y las auxiliares presentes (DAI y practicante) acompañaron el proceso, participando de manera activa para modelar la consigna y motivar a los niños a integrarse. Se observó que la participación tendía a incrementarse cuando los adultos se involucraban directamente, generando un ambiente de confianza y juego compartido.

Al finalizar el juego, se retomó el concepto trabajado previamente: *empatía*, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, esta vez desde el cuerpo y la acción. Se invitó a los niños a reflexionar sobre cómo se habían sentido al imitar a un compañero y al ser imitados, destacando la importancia de la atención al otro y del respeto por los tiempos y movimientos ajenos.

Sala Amarilla

El taller orientado al desarrollo de la empatía que se llevó a cabo con la Sala Amarilla tuvo una duración estimada de 15 a 20 minutos. Al ingresar al aula, los alumnos se encontraban tranquilos, ya que aún no habían iniciado ninguna actividad, lo cual permitió comenzar el taller en un clima de calma y atención.

La propuesta se inició con la lectura del cuento “*El Bosque de los Sentimientos*”, cuyo objetivo era introducir el concepto de empatía a partir de una historia que involucrara emociones y ayuda mutua. Durante la lectura, los niños se mostraron atentos, sentados en ronda y escuchando con interés. Al finalizar el cuento, se realizaron preguntas para favorecer la comprensión y la reflexión sobre la historia:

1. *¿Por qué estaba triste Mitu al principio del cuento?*

Un alumno respondió que Mitu estaba triste porque su amigo también lo estaba. Otro niño comentó que Cantor había perdido su casa debido a una tormenta. Ambos relacionaron la tristeza de Mitu con la de su amigo, mostrando que pudieron identificar correctamente la emoción y su causa.

2. *¿Qué le enseñó a Lía su aventura con Mitu y los demás animales del bosque?*

Los alumnos comentaron que Lía aprendió a ayudar a los demás, a escuchar y a comprender los sentimientos de otros animales. Reconocieron que la experiencia le enseñó la importancia de prestar atención a cómo se sienten los demás y de colaborar para mejorar la situación.

3. *¿Cómo solucionaron Lía y los animales del bosque el problema de Cantor?*

Los niños recordaron que los castores trajeron madera, las ardillas juntaron materiales, y entre todos construyeron una nueva casa para Cantor. Uno de los alumnos comentó que “todos ayudaron a construir su casa porque estaba triste y no podía cantar”. Esta respuesta fue reconstruida de forma grupal, logrando comprender la acción comunitaria que resolvió el conflicto del cuento.

4. *¿Qué significa el canto de Cantor al final del cuento?*

Una alumna respondió que Cantor cantaba porque estaba muy feliz. Otro niño agregó que lo hacía porque sentía alegría. Ante la pregunta de por qué estaba feliz, varios niños coincidieron en que había recuperado su hogar y que ahora tenía un lugar donde vivir. Se logró así vincular el canto final con emociones positivas como la gratitud y la felicidad.

Luego de esta reflexión, se introdujo la palabra empatía como un concepto nuevo, explicando que significa ponerse en el lugar del otro para comprender cómo se siente. Se propuso un ejemplo cotidiano: si vemos a un compañero triste, podemos preguntarle qué le pasa y ofrecerle ayuda. Los alumnos participaron activamente compartiendo una experiencia reciente en el jardín, donde vieron a una compañera triste y todos se acercaron a abrazarla. Esta situación permitió reforzar el concepto de empatía y vincularlo con la realidad de los niños.

A continuación, se realizó una actividad lúdica: el juego del espejo, donde los niños, organizados en parejas, debían imitar los movimientos del compañero como si fueran su reflejo. La mayoría no conocía el juego, pero participaron con entusiasmo. La actividad se llevó a cabo dentro del aula y tuvo una gran aceptación, favoreciendo la interacción, la observación del otro y la diversión grupal. Al finalizar, los niños manifestaron que les había gustado mucho el juego y que les hubiera gustado seguir jugando.

Como cierre del taller, se retomó el concepto de empatía. Se preguntó a los niños qué significaba para ellos esta palabra y se invitó a que la definieran con sus propias palabras. Una alumna respondió que era “cuando estamos tristes o enojados”, y otro niño amplió diciendo que “empatía es cuando vemos a un compañero mal y hay que ayudarlo”. Otra niña agregó que es para “ayudarlo y apoyarlo”. Estas respuestas indicaron que los niños lograron apropiarse del concepto de manera concreta, asociándolo a situaciones reales de cuidado hacia los demás.

Discusión

El presente trabajo se elaboró en el marco del Programa de Prácticas Profesionales Supervisadas y Trabajo Final del área Psicología Educacional para acceder al título de grado de la Licenciatura en Psicología.

A continuación, se detallan las conclusiones finales de todo el proceso realizado con este objetivo.

Conclusiones Generales de la Práctica Profesional

Con base en la experiencia adquirida durante la Práctica Profesional Supervisada y su vinculación con los fundamentos teóricos, se presentan a continuación las conclusiones alcanzadas.

Las prácticas profesionales, respectivas al Área de Psicología Educacional fueron llevadas a cabo en un Colegio de gestión privada, en nivel inicial, perteneciente a la Provincia de San Juan.

Durante el periodo de asistencia al colegio, se realizaron diversas actividades referidas al rol del psicólogo educacional dentro del equipo de orientación y apoyo escolar. Así mismo, se realizó la presentación del personal, directivos, docentes y miembros del gabinete de la institución, quienes aportaron información respecto del funcionamiento del establecimiento, ideales y dinámica de trabajo. Tras un período de trabajo en el colegio, en el que se desarrollaron diversas acciones e intervenciones en colaboración con los profesionales del gabinete, se inició un proceso de exploración y análisis que permitió identificar distintas temáticas relevantes para orientar las futuras intervenciones.

Considerando la información obtenida a partir de observaciones participantes y no participantes en los cursos de nivel primario e inicial, la participación en entrevistas de admisión para el ciclo lectivo 2025, el seguimiento de trayectorias escolares, y las reuniones con profesionales de equipos externos, junto con los integrantes del gabinete institucional y las familias, se decidió implementar un proyecto orientado al desarrollo de las habilidades socioemocionales en los alumnos de sala de cinco “Amarilla” y “Naranja”. Ramírez (2021) define las habilidades socioemocionales como el conjunto de competencias que permiten a los individuos comprender, expresar y gestionar adecuadamente sus propias emociones, así como interpretar y responder de manera efectiva a las emociones de los demás.

Por ello, para llevar a cabo dicho proyecto se planificaron y llevaron a cabo un conjunto de talleres dirigidos a los alumnos de ambas salas de cinco, en los cuales se abordaron diversas temáticas relacionadas con los componentes de las Habilidades anteriormente mencionadas, siendo estas: el Autoconocimiento, la Autorregulación Emocional, la Automotivación, la Empatía y las Habilidades Sociales. La importancia de favorecer el desarrollo de estas habilidades radica en el hecho de que la educación socioemocional trasciende los límites del ámbito académico, ya que su propósito incluye la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente seguros y contenedores, los cuales favorecen el desarrollo de la resiliencia frente a situaciones adversas. Se reconoce, además, que estas habilidades pueden ser potenciadas mediante entornos positivos y factores protectores, facilitando así la formación de personas no sólo competentes en términos cognitivos, sino también con sólidas capacidades para la interacción social y la vida en comunidad (Cahum & Zúñiga, 2021; Corona et al., 2020, citados en Quiñónez Cabeza et al., 2024).

Así mismo, cabe destacar que la escuela representa un entorno esencial donde niños y niñas deben aprender a convivir, lo que implica necesariamente el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales. Es allí donde se espera que establezcan vínculos positivos con los demás, aspecto clave para su desarrollo integral. De esta manera, el fomento de estas habilidades incide directamente en su futura adaptación emocional, académica y social. Por lo tanto, la escuela se convierte en el espacio donde se da, de forma paralela, tanto el crecimiento cognitivo como el social (Cedeño Sandoya et al., 2022).

El primer taller llevado a cabo estuvo compuesto por tres actividades, siendo la primera de ellas la principal para introducir la temática de las emociones, la segunda para observar si los alumnos lograron comprender lo enseñado y la última como recurso o herramienta para que los alumnos aprendan a gestionar y regular sus emociones. El objetivo del mismo consistía en lograr trabajar los distintos componentes de la Inteligencia Intrapersonal: Autoconocimiento, Autorregulación y Automotivación. La inteligencia Intrapersonal consiste en “la capacidad de entenderse a uno mismo, y apreciar las motivaciones, los sentimientos y los miedos que se sienten. Implica crear un modelo de nosotros mismos que funcione para trabajar de forma efectiva y poder regular nuestras vidas” (Heredero & Garrido, 2017, como se citó en Vásquez Campos et al., 2022).

Al finalizar el taller, se les dejó en claro a los alumnos que todas las emociones cumplen un papel importante en nuestra vida y que no existen emociones buenas o malas, sino que todas son útiles y necesarias cuando se experimentan en una medida equilibrada.

La implementación del primer taller permitió evidenciar que, tanto en la sala “Amarilla” como en la sala “Naranja”, los alumnos lograron reconocer, nombrar y expresar distintas

emociones, favoreciendo el desarrollo de sus habilidades socioemocionales. El uso de recursos audiovisuales y actividades lúdicas facilitó la participación activa y el interés, potenciando la identificación emocional y la reflexión sobre experiencias personales. Asimismo, la incorporación del “Semáforo de las Emociones” resultó una herramienta útil para iniciar procesos de autorregulación y promover estrategias de afrontamiento ante situaciones de conflicto. Si bien en algunos momentos fue necesario redirigir la atención y acompañar la participación, en general se observó un alto nivel de compromiso y disposición para interactuar, demostrando avances significativos en el reconocimiento y la expresión emocional.

El Taller N° 2 consistió en realizar una búsqueda del tesoro, cuya temática fueron las emociones trabajadas en el primer taller. Esta dinámica permitió desarrollar componentes clave de la Inteligencia Interpersonal, definida como “la destreza de uno para reconocer los sentimientos propios, los sentimientos de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones que se sostienen con los demás y consigo mismos” (Goleman,1995, p 65). En particular, se trabajaron las habilidades sociales, tales como el trabajo en equipo, la cooperación, la competencia, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. Siguiendo a Acevedo Pachas (2022) las habilidades sociales representan un recurso clave para enfrentar diversas situaciones, dado su papel fundamental en la adaptación del ser humano a su entorno social. Estas comprenden la capacidad de interactuar y comunicarse de manera adecuada y eficaz con otras personas. Además, facilitan la resolución conjunta de conflictos, fortalecen la disposición para brindar apoyo y cooperación, y amplían las competencias del individuo en sus relaciones interpersonales.

Previamente, se preparó el material necesario para elaborar las pistas, las cuales fueron distribuidas en distintos lugares del jardín, incluyendo el patio de juegos, el área de juguetes, la

galería y las mesas y sillas dentro del aula, entre otros espacios. Asimismo, se informó a cada una de las docentes sobre la ubicación exacta de cada pista y se les proporcionó una guía para que pudieran leer las pistas conforme los alumnos las encontraban, facilitando así la continuidad de la actividad. Además, se contó con la colaboración del personal de portería, a quienes se les entregó el tesoro para que los alumnos lo hallaran en la etapa final de la búsqueda.

Para llevar a cabo la actividad, se dividió a la salita en dos equipos, asignando como capitanas a la docente y a la practicante. Cada equipo representó a un personaje o emoción de la película. Posteriormente, se explicó a los niños que participarían en una búsqueda del tesoro, en la cual debían recorrer el jardín y el patio de juegos para encontrar una serie de pistas que los guiarían hasta el tesoro. El primer equipo en hallarlo sería declarado ganador.

El desarrollo de la actividad permitió evidenciar cómo, a través del juego, los alumnos ponen en práctica diversas habilidades socioemocionales vinculadas al trabajo en equipo, la cooperación, la toma de decisiones y la resolución de conflictos. En la sala Naranja, se observó un clima de entusiasmo y motivación que favoreció la implicación activa de la mayoría de los niños. Los equipos lograron responder adecuadamente a las consignas y mostraron disposición para colaborar, incluso organizándose espontáneamente en pequeños subgrupos para resolver los rompecabezas. Si bien se presentaron momentos de dispersión o conflictos puntuales, con el acompañamiento de la docente y la practicante los alumnos lograron retomar la dinámica grupal, lo que reflejó una adecuada capacidad de autorregulación y de negociación con pares. Este grupo se caracterizó por un fuerte sentido de pertenencia y competencia lúdica, manifestado en expresiones de ánimo, cooperación y celebración compartida, aspectos que reforzaron positivamente la experiencia.

En contraste, en la sala Amarilla se registraron mayores dificultades en relación con la atención sostenida, la cooperación y la regulación emocional. El horario en el que se desarrolló la actividad (último módulo de la jornada) se presentó como un factor condicionante, ya que los alumnos mostraron signos de cansancio, irritabilidad y dispersión. Esto repercutió en la dinámica de los equipos: en el grupo Celeste, por ejemplo, se observaron conflictos durante la resolución de rompecabezas y dificultades para compartir materiales, lo que retrasó la actividad y limitó la participación conjunta. Asimismo, se evidenció que la toma de decisiones tendía a concentrarse en uno o dos alumnos que asumían el liderazgo, mientras que otros adoptaban un rol más pasivo, lo que redujo las oportunidades de participación equitativa. A pesar de estas dificultades, los niños lograron responder adecuadamente a las consignas relacionadas con el reconocimiento de emociones, evidenciando la apropiación de los contenidos trabajados previamente.

En términos generales, el taller permitió comprobar que la metodología lúdica resulta efectiva para favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales en nivel sala de cinco, ya que potencia la motivación y la implicación activa de los niños. No obstante, los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de considerar factores contextuales (como el momento del día o el clima emocional previo de la sala) y de reforzar estrategias que promuevan la regulación emocional, la comunicación asertiva y la cooperación en grupos que presentan mayores dificultades en estas áreas. En este sentido, la búsqueda del tesoro se constituyó no sólo como una actividad recreativa, sino como un espacio pedagógico valioso para observar y fortalecer competencias socioemocionales fundamentales para la convivencia escolar y el desarrollo integral de los alumnos.

El taller orientado al desarrollo de la empatía, entendida como la capacidad de adoptar la perspectiva del otro y manifestar sensibilidad frente a diversas circunstancias, permitió observar

avances significativos en la comprensión y expresión de emociones ajenas por parte de los alumnos de las salas de cinco Naranja y Amarilla. Esta habilidad tiene como finalidad la comprensión profunda de los sentimientos ajenos, los cuales, en muchas ocasiones, no se expresan verbalmente, sino a través de gestos, expresiones faciales y otros elementos del lenguaje no verbal. Por ello, es esencial que el individuo mantenga una adecuada conexión con sus propias emociones, lo que le permite interpretar dichas manifestaciones con precisión y discernimiento (Hernández Chirinos de Jesus & das Chagas Silva de Jesus Hernández, 2021).

A través de la lectura del cuento *El Bosque de los Sentimientos*, los niños pudieron identificar las emociones de los personajes, relacionarlas con situaciones concretas y reflexionar sobre la importancia de ayudar y acompañar a los demás. Se evidenció que, aunque la palabra “empatía” resultaba desconocida para la mayoría, los alumnos lograron comprender su significado a partir de ejemplos prácticos, tanto del relato como de sus experiencias personales en la sala, reconociendo la importancia de ponerse en el lugar del otro y responder adecuadamente a sus necesidades emocionales.

La actividad lúdica del juego del espejo favoreció la internalización del concepto desde la acción corporal, promoviendo la atención, la observación y la imitación respetuosa de los movimientos del compañero. Esta dinámica evidenció que los niños podían experimentar tanto la perspectiva propia como la ajena, fortaleciendo la conexión interpersonal, la cooperación y la comunicación no verbal. Asimismo, se observó que la participación variaba según la disposición individual y el contexto del grupo, incrementándose cuando los adultos acompañaban activamente la actividad, generando un clima de confianza y motivación para interactuar.

En términos de habilidades socioemocionales, el taller contribuyó al fortalecimiento del reconocimiento emocional, la capacidad de empatizar con otros, la expresión de cuidado y apoyo hacia los compañeros, y la reflexión sobre conductas cooperativas y solidarias. También permitió identificar diferencias en los niveles de participación y regulación emocional entre los grupos, lo cual brinda información relevante para ajustar futuras intervenciones y consolidar estrategias que favorezcan la inclusión y el compromiso de todos los alumnos.

En conclusión, el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la convivencia en el ámbito escolar mantienen una relación estrecha y bidireccional. Por un lado, los estudiantes que han desarrollado adecuadamente sus competencias socioemocionales favorecen la construcción de climas escolares positivos; por otro, un ambiente de convivencia saludable estimula y enriquece el desarrollo emocional y social del alumnado (Gálvez & García, 2022; Litichever & Fridman, 2021, citado por Sangacha Aroca et al., 2025).

El fortalecimiento de habilidades como la empatía y la autorregulación emocional resulta clave para prevenir conflictos y promover vínculos basados en el respeto. La capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar sus propias emociones contribuye a reducir comportamientos agresivos y situaciones de malentendidos, generando así entornos escolares más pacíficos y cooperativos. Asimismo, competencias como la comunicación asertiva facilitan la expresión de desacuerdos sin recurrir a la confrontación, lo que previene la escalada de conflictos. En este sentido, el desarrollo socioemocional se posiciona como una herramienta preventiva de alto valor en la dinámica escolar. Por ello, promover estas habilidades no debe entenderse como un complemento, sino como un componente esencial del quehacer pedagógico. Su integración en la planificación educativa permite no solo una formación integral del

estudiante, sino también la construcción de sociedades más equitativas (Ochoa et al., 2021; Flores et al., 2023, citados en Sangacha Aroca et al., 2025).

Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

La trayectoria recorrida a lo largo de la Práctica Profesional Supervisada, y los conocimientos obtenidos en la misma, favorecieron la adquisición de aprendizajes y la puesta en práctica de todos los contenidos adquiridos en la carrera de Licenciatura en Psicología, y convirtieron esta instancia en una experiencia sumamente enriquecedora y constructiva. Durante esta etapa formativa, se logró poner de manifiesto aptitudes, destrezas y fortalezas personales requeridas para el desempeño de la profesión, como también aquellos aspectos a desarrollar o fortalecer para ejercer la misma.

Algunas de las fortalezas que pudieron identificarse, desempeñando las intervenciones planificadas y la práctica en general, fueron la responsabilidad demostrada en la preparación puntual de los talleres, lo que permitió su adecuada implementación; el compromiso con la institución y los profesionales de la misma, la apertura y disponibilidad para cumplir los distintos horarios y participar en reuniones, entrevistas y otras actividades extraescolares y, sobre todo, la disposición y motivación para el aprendizaje y la adquisición de nuevos saberes. Mientas que una debilidad identificada fue la incertidumbre al trabajar con niños de sala de cinco, debido a la falta de experiencia previa en el manejo de grupos de esta edad, caracterizados por períodos de atención breves y necesidad de mayor contención.

La experiencia resultó sumamente valiosa, ya que permitió apreciar y profundizar en el rol del psicólogo educacional, tanto en su función dentro de un equipo de orientación como en el proceso educativo y en las implicancias de enseñar y transmitir conocimientos a través de

talleres, con el propósito de brindar a los alumnos herramientas útiles para su vida cotidiana. La práctica con alumnos de nivel inicial se constituyó como una experiencia altamente formativa, que permitió profundizar en el conocimiento de los procesos emocionales, sociales y cognitivos propios de esta etapa, así como en su repercusión en el desarrollo educativo y en la construcción de vínculos interpersonales. Así también, la practicante manifestó sentir comodidad en la realización de la misma desde el inicio, recibiendo acompañamiento, asesoramiento y la transmisión de diversos saberes por parte de su tutor y del resto de los profesionales del gabinete, lo que favoreció su integración y aprendizaje en el marco institucional.

En conclusión, las prácticas profesionales constituyen una etapa formativa fundamental para consolidar los conocimientos teóricos adquiridos, desarrollar competencias y habilidades propias del rol profesional, y familiarizarse con los procedimientos y dinámicas del ámbito educacional. Esta experiencia ofrece espacios de reflexión y crecimiento, permitiendo reconocer fortalezas, identificar áreas de mejora y profundizar la comprensión del trabajo interdisciplinario y del rol del psicólogo en el contexto escolar, fortaleciendo así la preparación para enfrentar futuros desafíos profesionales.

Propuestas

A la Universidad Católica de Cuyo, Facultad de Filosofía y Humanidades, Licenciatura en Psicología, se le sugiere incentivar y fortalecer el desarrollo de investigaciones en el Área de Psicología Educativa, abarcando diversas temáticas que contribuyan a profundizar el conocimiento científico y a generar aportes significativos para la práctica profesional y el ámbito educativo.

Al área de Psicología Educacional, se recomienda fomentar en los alumnos la importancia de trabajar en el proceso de identificación y comprensión de sus propias emociones, así como de aquellos aspectos relacionados con su manejo personal y social. Esta práctica resulta fundamental para que los futuros profesionales puedan reconocer sus reacciones emocionales, regularlas adecuadamente y desarrollen la capacidad de abordar de manera efectiva situaciones similares en su desempeño con niños. De este modo, se busca que los alumnos adquieran herramientas que les permitan promover el bienestar emocional, establecer vínculos positivos y aplicar estrategias adecuadas en el acompañamiento educativo, fortaleciendo así su formación integral y preparación para los desafíos que enfrentarán en su futuro profesional.

A la institución educativa, se le propone dar continuidad a los talleres o espacios de formación orientados al desarrollo de habilidades socioemocionales de los alumnos de nivel inicial y nivel primario, con especial atención a los niños de sala de cinco, quienes se encuentran en periodo de transición a la educación primaria y requieren de herramientas útiles para lograr identificar, gestionar y regular sus emociones y favorecer un buen trato en el contexto educativo. Asimismo, se sugiere que la institución extienda estas actividades incluyendo la participación de los padres, con el objetivo de promover un trabajo conjunto que permita trasladar la enseñanza de estas habilidades al hogar, fortaleciendo la expresión y reconocimiento de emociones y potenciando competencias que fomenten el respeto mutuo y la convivencia positiva.

Finalmente, a los futuros practicantes se los alienta a continuar profundizando sobre habilidades socioemocionales, reflexionando sobre su propio manejo emocional y desarrollando estrategias que les permitan aplicar estos conocimientos en el trabajo con niños. Se alienta además a investigar, consultar bibliografía y dialogar con los profesionales del área, con el fin de

fortalecer la comprensión teórica, integrar la práctica con la teoría y potenciar su preparación para futuros desafíos profesionales en el ámbito de la Psicología Educativa.

Referencias

- Acevedo Pachas, A. Y. (2022). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en niños de 5 años del CEGNE Santa Ana, distrito de San Miguel, 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Universidad Peruana Los Andes.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Cano Chávez, S. (2025). *Estrategias para favorecer la educación socio-emocional en alumnos de preescolar / Strategies to promote socio-emotional education in preschool students*. *Formación Estratégica*, 11(1), 12–29.
<https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/167/128>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas, J. D. R., & Gómez Villalba, D. A. (2022). *Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes*. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 466–474.
Epub 30 de agosto de 2022. Recuperado de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400466
- Chávez-Juma, S. P., Arguello-López, A. N., Mejía-Chamba, K. S., & Núñez-Naranjo, A. F. (2025). *El papel de la familia en el proceso educativo de los niños en edad preescolar* [Edición especial]. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(5), 68–80.
<https://doi.org/10.53877/rc1.5-568>

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. Boletín Oficial de la República Argentina.

<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-129417>

Correal Gutiérrez, M., & Vega Granda, R. (2024). *Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 1444–1457.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10580

Dávila Álvarez, B., & Lucioni Hidalgo, G. (2024). *La importancia de la gestión emocional en el proceso de aprendizaje de estudiantes de primaria*.

Espinal Velásquez, C. J. (2022) *Importancia de la educación emocional en la educación infantil, según el modelo de Rafael Bisquerra*. [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]

Espinoza, I., Seijo, J. C., & Martínez, Y. (2021). *Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, e0066. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066>

Flórez-Madroño, A. C., & Prado-Chapid, M. F. (2021). *Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados*. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 12(2), 13–26.

<https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>

Gálvez, A., & García, A. J. (2022). *Estado de la cuestión de la convivencia escolar en el sistema educativo español*. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6(1), 15–27.
<https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp15-27>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós

Granillo Velasco, A. D., & Sánchez Aragón, R. (2023). *Inteligencia interpersonal: Creación y validación de una escala en jóvenes mexicanos*. Revista Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad, 12(23), 81–103. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num23.753>

Hernández Chirinos, R. A., & Silva de Jesus Hernández, F. C. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 88–103.
<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>

Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Baptista Lucio, P. (2022). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill Education.

Lavanchy, D. (2023). *Después de Piaget: Teorías de aprendizaje y educación de adultos. Pensamiento post formal y cambio conceptual*. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNJu, (105), 343–1

Ley 5436 de 1985. Normas para el ejercicio de la Psicología en San Juan. 07 de noviembre de 1985.

Maurin, Susana (2013). *Educación emocional y social en la escuela. Un nuevo paradigma, estrategias y experiencias*. Editorial Bonum.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mendoza Campelo, C. M., Bravo Rodríguez, A. X., Pozo Benites, K. B., Morán Caicedo, J. A., García Suárez, A. E., & Proaño Cobos, M. L. (2024). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación infantil: importancia y estrategias de intervención desde la perspectiva psicopedagógica*. *South Florida Journal of Development*, 5(5), e3908. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n5-015>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Chilena de Pediatría*, 93(6), 837–846. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2022.08.003>
- Paz Guerra, S., & Peña Herrera, B. (2021). *Psicología de la educación* (1.ª ed.). Universidad Politécnica Salesiana
- Pixar Animation Studios. (2015). *Intensamente* [Película]. Walt Disney Pictures.
- Quiñónez Cabeza, R. M., Loor Loor, W. del J., Betancourt Ruales, E. Y., Sánchez Villacres, A. M., & Palacios Solís, E. A. (2024). *Educación socioemocional: Una iniciativa para el aprendizaje de matemática*. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 8(5), 1–15. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14309
- Rada Álvarez, A. (2024). *El rol del psicólogo educacional en la resolución de conflictos institucionales en nivel primario: Pasantía académica en el Colegio Dante Alighieri N°*

8204 de la Provincia de Salta (Trabajo final de pasantía, Universidad Católica de Salta, Facultad de Artes y Ciencias, Licenciatura en Psicología).

Ramírez, V., Acuña, K., & Engler, I. (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 56–84.

<https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003>

Ruales Jurado, R. E., Lucero Revelo, S. E., & Gómez Rosero, Á. H. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64–73. <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar9-1>

Saavedra Alarcón, Y. I. (2024, septiembre). *Aprendizaje de los fundamentos básicos del fútbol sala y su influencia en la inteligencia interpersonal en el contexto educativo rural*.

Fundación Universitaria Los Libertadores, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Maestría en Educación.

Sangacha Aroca, K. E., Mera Carriel, M. A., Cornejo Izurieta, M. J., Martínez Quinto, I. M., Sesme Rivas, I. A., & Jiménez Ruiz, T. M. (2025). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en la convivencia escolar*. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, p. 223. <https://doi.org/10.70625/rlce/180>

Taborda A. y Leoz G. (2013). *Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa*. Volumen I. Nueva Editorial Universitaria.

Taborda A. y Leoz G. (2020). *Instituciones educativas como instancias de subjetivación*. Nueva Editorial Universitaria.

Vásquez Campos, S. A., Vásquez Villanueva, L., Calsin Mamani, L. Y., Cayo Sucapuca, C. B., Capia Quispe, R. W., & Cosi Pacoricona, L. M. (2022). *Inteligencia intrapersonal: sus estrategias de desarrollo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(1)*.
<https://doi.org/10.52936/p.v4i1.100>

Apéndice

Apéndice A: Videos Taller Educación Emocional

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=hMyJP8Ei4Dc>

Video 2: https://www.youtube.com/watch?v=xAr_EWARIMM

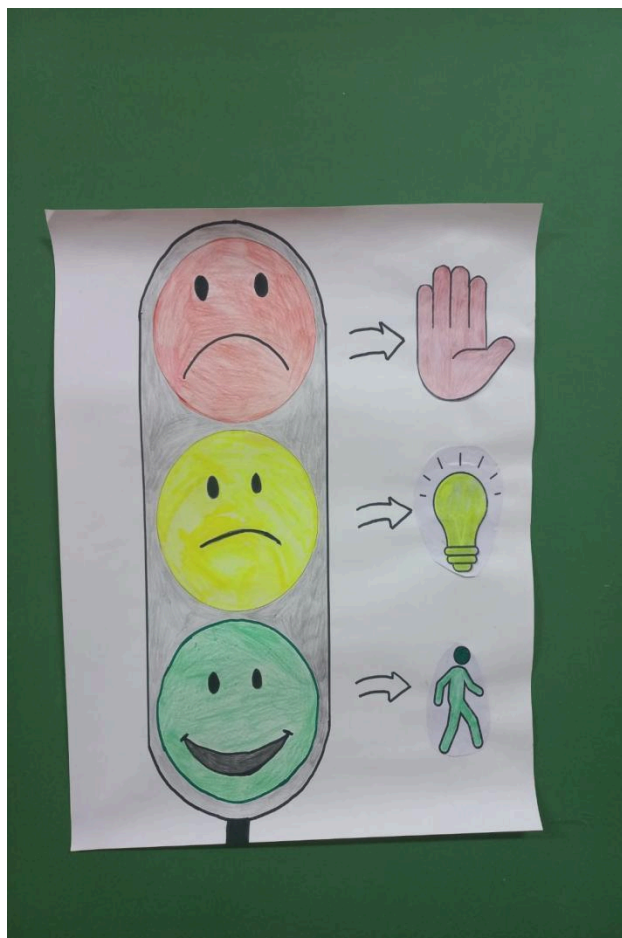
Video 3: <https://www.youtube.com/watch?v=CCf0erBubVE>

Video 4: <https://www.youtube.com/watch?v=oSLGTjBtgPk>

Apéndice B: “Afiche e Imágenes de las Emociones”



Apéndice C: “Semáforo de las emociones”



Apéndice D: Taller “Búsqueda del Tesoro”

Pistas

Grupo A

La primera pista se entregó en mano a cada una de las docentes y decía:

- ¿Cuáles son las emociones que aparecen en la película? ¿Cuántas son?

Respuesta: Son cinco emociones, alegría, tristeza, miedo, desagrado y furia.

Cuando los alumnos respondieron correctamente, en el mismo sobre se les informó sobre el lugar donde se encontraba la siguiente pista: “La siguiente pista se encontrará donde salimos a jugar en el recreo, busquen en cada uno de los juegos.”

La segunda pista se ubicó en el tobogán y decía: ¿Cuál es la emoción que siente Riley cuando el papá le da de comer brócoli?

Respuesta: Desagrado

Al responder correctamente, se les indicó que la siguiente pista se encontraba donde guardaban el yogur, los jugos y cosas frías.

La tercera pista estuvo en la heladera y consistió en un par de rompecabezas de ocho piezas que debían armar en grupo para poder avanzar a la siguiente pista. Una vez armados correctamente, se les indicó que la siguiente pista estaba donde se lavaban las manos para comer la merienda.

La cuarta pista se colocó en el lavamanos y decía: Para llegar a la última pista que los llevará al tesoro deberán responder lo siguiente:

- La señora Delfi les explicó y habló sobre el semáforo de las emociones. ¿Por qué luz se empezaba? ¿Cómo es el orden de cada una de las luces y qué debo hacer en cada una?

Respuesta: El orden es rojo (me paro), amarillo (pienso) y verde (actúo).

Cuando respondieron correctamente, se les informó que la quinta pista se encontraba donde tiraban la basura en la salita.

La quinta pista se ubicó debajo del basurero de la salita y decía:

“¡Ya estamos por llegar al tesoro! Pero antes deberán dividir al grupo en cinco y que cada subgrupo represente y haga expresiones de una emoción. Cuando los demás adivinen qué emoción es, se les dirá dónde se encuentra el tesoro.”

Finalmente, la última pista indicaba que el tesoro se encontraba en el lugar por el que ingresaban diariamente y en manos de la persona que les abría la puerta, es decir, en portería.

Grupo B:

La primera pista se entregó en mano a cada una de las docentes y decía: ¿Cuáles son las emociones que aparecen en la película? ¿Cuántas son?

Respuesta: Son cinco emociones, alegría, tristeza, miedo, desagrado y furia.

Al responder correctamente, se les indicó que la siguiente pista se encontraba donde guardaban los materiales que usaban en la salita para trabajar y hacer actividades en el cuaderno.

La segunda pista se ubicó en el mueble de la salita y decía: ¿Cuál es la primera emoción que aparece en la película cuando Riley es bebé?

Respuesta: Alegría

Al responder correctamente, se les indicó que la siguiente pista estaba en la heladera, donde guardaban el yogur, los jugos y cosas frías.

La tercera pista se colocó en la heladera y consistió en un par de rompecabezas de ocho piezas que debían armar en grupo para poder avanzar a la siguiente pista. Una vez armados correctamente, se les informó que la siguiente pista estaba en el lugar donde la seño se ponía a corregir los cuadernos y a escribir.

La cuarta pista se ubicó en el escritorio de la seño y decía: Para llegar a la última pista que los llevará al tesoro deberán responder lo siguiente:

La seño Delfi les explicó y habló sobre el semáforo de las emociones. ¿Por qué luz se empezaba? ¿Cómo es el orden de cada una de las luces y qué debo hacer en cada una?

Respuesta: El orden es rojo (me paro), amarillo (pienso) y verde (actúo).

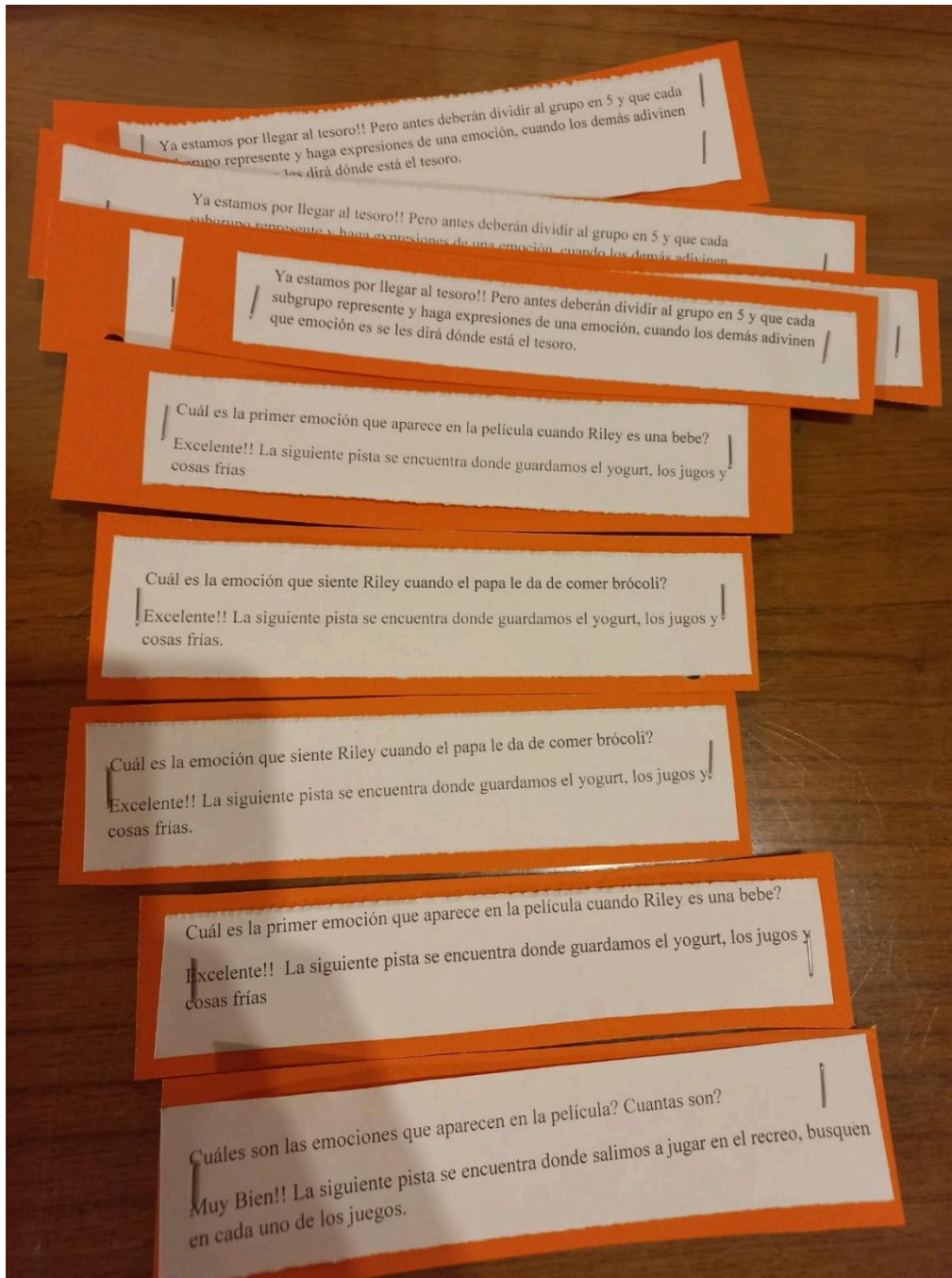
Cuando respondieron correctamente, se les informó que la quinta pista estaba entre los juguetes del jardín, al lado de dirección.

La quinta pista se ubicó entre los juguetes del jardín y decía:

“¡Ya estamos por llegar al tesoro! Pero antes deberán dividir al grupo en cinco y que cada subgrupo represente y haga expresiones de una emoción. Cuando los demás adivinen qué emoción es, se les dirá dónde se encuentra el tesoro.”

Finalmente, la última pista indicaba que el tesoro se encontraba en el lugar por el que ingresaban diariamente y en manos de la persona que les abría la puerta, es decir, en portería.





Rompecabezas





Apéndice E: Cuento “El Bosque de los Sentimientos”

El Bosque de los Sentimientos.

Capítulo 1: Un Nuevo Amigo

En un rincón mágico del mundo, escondido entre montañas de nubes y ríos de cristal, se encontraba el Bosque de los Sentimientos, un lugar donde cada árbol, cada flor, y cada pequeño río resonaba con los sentimientos de quienes lo visitaban.

Un día, Lía, una niña de corazón aventurero, decidió explorar este bosque encantado. No tardó mucho en encontrarse con un curioso animal: era Mitu, el zorro azul, conocido por su sabiduría y su gran corazón. Mitu parecía triste, mirando hacia el horizonte.

- "¿Qué te pasa, Mitu? ¿Por qué estás triste?" - preguntó Lía, acercándose con cuidado.

- "Oh, Lía", respondió Mitu, sus ojos azules llenos de melancolía, "mi mejor amigo, el pájaro Cantor, ha perdido su canto. Sin su melodía, el bosque parece más sombrío. No sé cómo ayudarlo."

Capítulo 2: La Aventura de la Amistad

Movida por la tristeza de Mitu, Lía decidió ayudar.

- "Vamos a encontrar ese canto", dijo con determinación.

Juntos, emprendieron un viaje a través del bosque, escuchando las historias de otros animales, aprendiendo sobre sus alegrías y sus penas. Cada encuentro enseñaba a Lía algo nuevo sobre los sentimientos de los demás, y la importancia de escuchar y comprender a los otros. Finalmente,

llegaron al claro donde Cantor solía cantar. El pájaro estaba allí, silencioso, con una pequeña lágrima brillando en su pluma.

- "Cantor", dijo Lía suavemente, "hemos venido para ayudarte. Queremos entender por qué has perdido tu canto."

- "Es mi hogar", pió Cantor tristemente. "Mi árbol fue derribado en una tormenta. Sin él, no siento la música en mi corazón."

Capítulo 3: El Poder de la Comunidad

Al entender el problema, Lía y Mitu se movilizaron. Con la ayuda de todos los animales del bosque, comenzaron a construir un nuevo hogar para Cantor. Cada uno aportó algo: los castores, su habilidad para trabajar la madera; las ardillas, recolectando materiales; y Mitu, con su sabiduría, guiando el proyecto.

Al ver su nuevo hogar, Cantor sintió una oleada de gratitud y felicidad. Subió a la rama más alta y, por primera vez en mucho tiempo, su canto llenó el aire. Era un canto de esperanza, amor y, sobre todo, de profunda alegría.

- "Gracias, Lía, Mitu, gracias a todos", cantaba Cantor. "Me han enseñado que, incluso en los momentos más tristes, no estamos solos."