

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO: UNA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL

ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

LUCERO, ANA PAULA

SAN JUAN, Julio 2026



UNIVERSIDAD CATOLICA DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

ANÁLISIS DE LA COGNICIÓN SOCIAL EN ALUMNOS DE SEXTO GRADO: UNA PERSPECTIVA SOCIOEMOCIONAL

ÁREA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Lucero, Ana Paula

Directora de Área: Esp. Rosana Salina

Tutora Académica: Prof. Lic. Maria Josefina Bailón

SAN JUAN, Julio 2026

Índice

Introducción…….. 6

Acerca de la Institución Educativa…….…..…7

Referencias Teóricas……. 8

Adolescencia……8

Adolescencia Temprana…….. 11

Grupo de Pares…… 12

Cognición Social……... 13

Empatía como Aspecto de la Cognición Social…….. 16

Desarrollo Emocional como Aspecto de la Cognición Social…….19

Juicio Moral como Aspecto de la Cognición Social……. 23

Componentes de la Cognición Social…….26

Implicancia en las Relaciones Interpersonales…….. 29

Pasaje de Primaria a Secundaria…….. 30

Materiales y Métodos…….. 34

Primer Contacto con la Institución Educativa……34

Entrevistas con Docentes……..35

Entrevistas con Equipo de Orientación y Apoyo Escolar…….35

Observación Áulica……36

Taller con Alumnos de 6to Grado: Emociones y Encuentro con el Otro……36

Primera Actividad: Juego con Globos……...37

Segunda Actividad: Taboo de las Emociones……38

Tercera Actividad: A Jugar Razonando……...39

Cuarta Actividad: Abanico de Aspectos Positivos…… 40

Materiales Utilizados…… 40

Resultados…… 41

Contacto con la Institución Educativa…….. 41

Observación…….. 42

Entrevistas con Docentes……... 44

Entrevistas con el Equipo de Orientación y Apoyo……..46

Taller con Alumnos de 6to Grado……47

Primera Actividad: Juego con Globos…….47

Segunda Actividad: Taboo de Emociones……48

Tercera Actividad: Jugar Razonando…….49

Cuarta Actividad: Abanico de Aspectos Positivos…….. 50

Discusión……... 52

Conclusiones Generales…… 52

Acerca De La Utilidad De Las Prácticas Profesionales Supervisadas…… 57

Propuestas…… 59

Referencias…….62

Apéndice……..66

Apéndice A: Guía de entrevista a los docentes…….66

Apéndice B: Guía entrevista al Equipo de Orientación y Apoyo Escolar……67

Apéndice C: Escala de Observación Áulica…….68

Apéndice D: Esquema de la propuesta de Actividad Taller……...69

Apéndice E: Actividad de Dinámica de Globos……...70

Apéndice F: Actividad de Tabú de las Emociones……. 71

Apéndice G: Tarjetas del Tabú de las Emociones…….. 72

Apéndice H: Actividad de Jugar Razonando.....…….. 74

Apéndice I: Situaciones de la dinámica Jugar Razonando……. 75

Apéndice J: Actividad de Abanico de Aspectos Positivos…….. 76

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el programa de Prácticas Profesionales Supervisadas del Área Psicología Educacional, de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Católica de Cuyo. La práctica se llevó a cabo en una escuela pública de gestión privada de la Provincia de San Juan, en conjunto con el equipo de orientación y apoyo escolar de nivel primario.

Durante este proceso se llevaron a cabo diversas intervenciones dentro de la institución, tales como observaciones áulicas, entrevistas con docentes y equipo de orientación escolar. A partir de esto, se detectó la necesidad de focalizar el trabajo en los alumnos de sexto grado. Identificada la unidad de análisis se implementó un taller lúdico destinado a trabajar la cognición social de los estudiantes. Este concepto se define como el conjunto de procesos neurobiológicos, psicológicos y sociales, a través de los que se perciben, reconocen y evalúan los eventos sociales. Además, permite construir interacciones entre las personas para guiar el comportamiento social (Adolphs, 2001).

La selección del grupo se fundamentó principalmente en el momento evolutivo por el que transitan, correspondiente a la preadolescencia, etapa caracterizada por significativas transformaciones a nivel físico, emocional, social, cognitivo y académico.

El objetivo general de este trabajo es analizar la cognición social en los estudiantes de sexto grado, entendiéndose la misma como un proceso que incluye aspectos neurobiológicos, psicológicos y sociales, que permiten percibir, reconocer y evaluar las diferentes situaciones sociales con el fin de generar la respuesta acorde a una situación particular (Uribe Valdivieso, 2010). Esta habilidad permite el procesamiento de claves sociales para responder de manera apropiada ante las diversas y cambiantes demandas de la sociedad.

Asimismo, los objetivos específicos del trabajo integrador son:

- Describir el pasaje de la infancia a la adolescencia y los cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales que implica.

- Conocer las características, relativas a la cognición social, de la adolescencia temprana.
- Explorar el grado de desarrollo de los componentes de la cognición social en los alumnos de sexto grado, mediante talleres lúdicos.

Como parte de este periodo de formación, expreso un profundo agradecimiento a la Esp. Rosana Salinas, directora de Área, por su acompañamiento, disposición y compromiso a lo largo de todo el proceso. Su apertura, orientación y confianza brindada durante las prácticas han sido fundamentales para mi formación, permitiendo crecer tanto en el plano académico como en el profesional.

Asimismo, agradezco a la Lic. Josefina Bailón, tutora académica, por su guía constante, su dedicación y sus valiosas orientaciones; su acompañamiento comprometido, sus aportes teóricos y su apoyo permanente han sido esenciales para el desarrollo y la consolidación de este trabajo.

Finalmente, se extiende el agradecimiento al tutor de campo, por brindarme la oportunidad de aprendizaje y por su acompañamiento durante todo el proceso. su disposición y confianza facilitaron la inserción al ámbito educativo y enriquecieron la experiencia formativa.

Acerca de la Institución Educativa

Las prácticas profesionales supervisadas fueron realizadas en una institución educativa pública, de gestión privada, confesional, ubicada en el Departamento de Caucete, Provincia de San Juan. El colegio es de educación mixta y cuenta con nivel inicial, primario y secundario, cursando por la tarde la primaria.

La misma tiene sus cimientos en una educación orientada a que el alumno despliegue su máximo potencial. Su misión es el compromiso con la formación integral de sus estudiantes, teniendo como centro del proceso a la persona, considerando su carácter ético y espiritual para así lograr aprender a aprender, a hacer, a convivir, a ser, a compartir y a trascender. También, cuenta con una visión centrada en la formación integral del alumno

acompañado por sus familias y la comunidad, permitiendo el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y morales. La escuela está basada en valores cristianos y un enfoque pedagógico de calidad. El propósito de la institución es brindar un espacio de aprendizaje desde el cual se promueva el respeto, la solidaridad y la excelencia académica, formando ciudadanos con compromiso social y fe. A través de una educación centrada en el Evangelio.

El colegio posee un equipo de conducción conformado por el representante legal y equipo de dirección integrado por la directora y vicedirectora. Se destaca por ser una institución participativa y democrática donde se promueve el diálogo y la construcción colectiva tanto en tareas diarias como en la toma de decisiones importantes. Siguiendo la misma línea, el equipo de orientación y apoyo escolar se encuentra formado por una Licenciada en Psicología y una Psicopedagoga, ambas profesionales trabajan en conjunto y de forma interdisciplinaria, promoviendo el desarrollo integral del alumnado.

La institución cuenta con un proyecto de extensión, orientado a promover conductas solidarias en el alumnado mediante acciones que los invitan a colaborar con quienes más lo necesitan. Esta iniciativa habilita un nuevo espacio dentro de la comunidad escolar destinado a todas aquellas personas que deseen participar y contribuir con ella.

Referencias Teóricas

Adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (2015) considera a la adolescencia como una etapa entre, los 10 y 19 años y juventud al periodo entre los 19 y 25 años de edad; es un ciclo de traspaso entre la infancia y la edad adulta, donde se experimenta características y necesidades propias, seguida de varios cambios a nivel físico, psicológico, emocional y social.

Cambios Físicos. Según Quispe Apcho (2020), el desarrollo físico en esta etapa de la vida está marcado por variaciones de carácter biológico. Los varones y las mujeres no tienen un desarrollo que coincide en el tiempo; por lo tanto, las diferencias sobre los

cambios físicos y el grado de madurez se desarrollan en diferentes momentos; las niñas empiezan el proceso de crecimiento cerca de los 9 años y a los 13 ya han alcanzado, fácilmente, las características de la madurez y, los varones aceleran su crecimiento desde los 13 y hasta antes de los 16 años.

Según lo planteado por Pedreira Massa (2000), durante esta etapa se observa un aumento de peso y talla acompañado del desarrollo de caracteres sexuales primarios y secundarios con un gran impacto social; por ejemplo, el crecimiento mamario y ensanchamiento de caderas en las chicas, y en los chicos, aparición del vello facial y del cambio de voz. El aumento de hormonas sexuales conduce también a la menarquia, poluciones nocturnas, aumento del impulso sexual y cambios en el comportamiento. Es importante destacar que el desarrollo físico se adelanta a la configuración de estructuras psicológicas, por lo que el cuerpo alcanza la madurez antes que los procesos psicológicos.

Cambios Psicosexuales. En lo que respecta al desarrollo psicosexual, Pedreira Massa (2020) afirma que se produce un resurgimiento de los sentimientos edípicos e incluso fantasías sexuales con el padre del sexo opuesto. Por otra parte, el aumento del impulso sexual lleva a conductas probatorias y de experimentación con distintos roles sexuales. La masturbación se convierte en una actividad normal, son frecuentes los enamoramientos e idealizaciones y tienen lugar las primeras relaciones sexuales y, en algunos casos, relaciones homosexuales transitorias (Pedreira Massa, 2000).

Se presentan, también, fuertes deseos de aprender, dominando y canalizando la agresión, apoyándose en la adquisición creciente de conocimientos, en la elaboración de la realidad externa y en la organización del Yo y del Superyó. Por otro lado, con la maduración del sistema nervioso central, el niño manifiesta iniciativa propia en la búsqueda del conocimiento y de la capacidad de codificar y organizar la información, llegando a la capacidad de formular hipótesis, resolver problemas y planear el conocimiento. A consecuencia de lo anterior, el niño se libera de sus angustias, al reducirse sus instintos

sexuales, y usando la energía y la inteligencia en otras direcciones e intereses que lo enseñan a controlar la satisfacción inmediata del deseo.

Cambios Psicosociales. García y Palacios (1991), expresan que cada etapa del desarrollo humano está marcada por características propias que ayudan a la formación de la persona mediante un proceso de superación de dificultades y de reconocimientos de su cuerpo. La adolescencia es un período singular, pues el ser humano vive múltiples experiencias que están orientadas a nuevos intereses afectivos y a la solución de sus preocupaciones. Además, el estilo de vida y los valores pretenden responder a sus necesidades.

Por otra parte, Erikson (1950, citado por Regader, 2025), entiende que el individuo, a medida que va transcurriendo por las diferentes etapas, va desarrollando su conciencia gracias a la interacción social. El autor propone que cada una de las etapas vitales da pie al desarrollo de una serie de competencias. Si en cada una de las nuevas etapas de la vida la persona ha logrado la competencia correspondiente a ese momento, experimentará una sensación de dominio que Erikson conceptualiza como fuerza del ego. Haber adquirido la competencia ayuda a resolver las metas que se presentarán durante la siguiente etapa vital. Otro de los rasgos fundamentales de su teoría es que cada una de las etapas se ven determinadas por un conflicto que permite el desarrollo individual. Cuando la persona logra resolver cada uno de ellos, crece psicológicamente.

Desde esta perspectiva cobra especial relevancia el papel de los vínculos interpersonales durante la adolescencia. En este sentido Bukowski y Sippola (2005, citado en Ibarra Aguirre, 2017) señalan que, dentro de la estructura y el mundo social de los adolescentes las relaciones de amistad con los pares ocupan un lugar central en su vida y su desarrollo. El grupo de pares no solo promueve la puesta en práctica de habilidades sociales, sino que también contribuye de manera significativa a la configuración del yo, la identidad y el autoconcepto, aspectos fundamentales para la resolución de los conflictos propios de esta etapa del desarrollo (Ibarra Aguirre, 2017).

En consonancia, Pedreira Massa (2000), amplía diciendo que el cambio social relevante que acontece dentro de esta etapa es la evolución desde la dependencia a la autonomía, tanto en la toma de las decisiones como en las relaciones sociales, apareciendo la elección de modas, la pertenencia a grupos, la explosión de la identidad sexual y de la sexualidad en su conjunto. Subjetivamente, el/la adolescente establece un cambio hacia la autonomía, teniendo que ver, buena parte de la conflictividad familiar y social, con los límites reales de ese proceso de cambio.

Adolescencia Temprana

En palabras de Gaete (2015) la adolescencia temprana, situada entre los 10 y los 13 años, comienza en general con la pubertad y los importantes cambios corporales que trae consigo. Quispe Apcho (2020) señala que, en cuanto al crecimiento, existe una diferencia entre los varones y las mujeres; los primeros aceleran su crecimiento después de los 13 y antes de los 16 años, mientras que las mujeres lo hacen después de los 11 y antes de los 14 años. Independientemente del sexo, la velocidad de los cambios no es uniforme, pues varían de un individuo a otro. También el peso presenta variaciones notables: en el caso de las mujeres, la acumulación de grasa es mayor. Otro cambio físico en mujeres es el agrandamiento de la pelvis; mientras que los varones se caracterizan por manifestar un ensanchamiento de los hombros.

Según Quispe Apcho (2020), además de los cambios característicos de la adolescencia, es importante considerar el desarrollo cerebral. Mientras que investigaciones previas sostenían que gran parte de la maduración del cerebro ocurría en los primeros años de esta etapa; el autor desarrolla que dicho proceso puede extenderse hasta aproximadamente los 30 años. Esta maduración se ve favorecida por diversos mecanismos, como el establecimiento de conexiones sinápticas entre neuronas, la eliminación de sinapsis poco eficientes y la mielinización, fundamental para mejorar la comunicación neuronal. Dado su carácter adaptable, el cerebro adolescente es capaz de modificar funciones frente a experiencias adversas ocurridas durante la infancia.

Tareas durante el Desarrollo. Según Gaette (2015), el adolescente debe llevar adelante una serie de tareas propias del desarrollo. Estas se presentan en un momento particular de la vida del individuo y su adecuada realización favorece la satisfacción personal, la felicidad y el éxito en demandas futuras. Por el contrario, el fracaso en su cumplimiento puede conducir a sentimientos de infelicidad, a la desaprobación social y a dificultades en la consecución de metas posteriores.

El progreso del desarrollo se evidencia en la medida en que estos objetivos se alcanzan e integran con las competencias que van surgiendo a lo largo del tiempo, lo que finalmente permite un funcionamiento adaptativo en la etapa adulta.

La tarea central de este período fue definida por Erikson (1950) como la búsqueda de la identidad. Esto hace a la persona diferente tanto de su familia, como de sus pares y del resto de los seres humanos. Dicha búsqueda involucra varios aspectos: la aceptación del propio cuerpo, el conocimiento objetivo y la aceptación de la propia personalidad, la identidad sexual, la identidad vocacional, y la definición de una ideología personal.

Otra tarea del desarrollo en la adolescencia es la separación progresiva de la familia de origen, lo que habitualmente conlleva un grado de conflicto e incluso de rebeldía con sus padres. A la vez y como parte del mismo proceso, establecerá lazos emocionales cada vez más profundos con personas de su misma edad, migrando así su centro de gravedad emocional desde la familia hacia el grupo de pares.

Grupo de Pares

En palabras de Rodríguez (2016) en esta etapa el espacio social juega un papel relevante. El grupo de amistades o de iguales ocupará un lugar estratégico y mediático en esta ampliación y cobertura social. Ya la referencia familiar empieza a debilitarse y el adolescente está más interesado por adquirir una autonomía personal e independencia social. Este se puede encontrar con dificultades o desequilibrios en la transición de la dependencia a la independencia. Las diferencias familiares son variables a tener en cuenta en este proceso de independencia.

Algunos estudios reseñados por Oliva (1999) y Hargreaves, Earl y Ryan (2000), constatan que no todas las familias favorecen por igual la autonomía de los hijos al llegar a la adolescencia. Gaette (2015) agrega que el involucramiento con los pares se caracteriza por el contacto principalmente con aquellos del mismo sexo y la aparición de la necesidad de amistades exclusivas, mejor(es) amigo(s), con quienes divertirse y compartir secretos. Estas son idealizadas con frecuencia y pueden volverse intensas, generando fuertes sentimientos de cariño hacia determinados amigos, que pueden incluso llevar a dudas, temores, exploración y/o relaciones homosexuales. Debe destacarse que en esta etapa existe una importante susceptibilidad a la presión de los iguales.

Es así que la inserción de los jóvenes adolescentes en los diversos grupos de pares, la interacción con compañeros en las mismas condiciones generacionales, educativas, clasistas y/o culturales, contribuyen a que su desarrollo personal se enfoque hacia determinadas características con respecto a su persona, a la idea sobre sí y a la manera en que interpreta la realidad que le rodea. Berger (2007, citado por Rodríguez, 2016) expresa que los amigos ayudan a los adolescentes a afrontar las demandas conflictivas de la familia, la escuela, el crecimiento físico y los pares.

Pedreira Massa (2020) señala que dentro de estos grupos configurados en la adolescencia se crean elementos compartidos por todos los miembros, estos contribuyen a la identificación, la cohesión y la resolución de problemas. Algunos de estos elementos son la distribución territorial, la percepción del tiempo, la relativización de las creencias y valores, el lenguaje (jergas, tatuajes) y los rituales (bebida en común, ir de fiesta), los productos como el deporte, la música, la cultura estudiantil y del ocio y las marcas comerciales.

Cognición Social

Investigaciones en el ámbito de la psicología social han demostrado que la supervivencia y el bienestar humano dependen en gran parte del funcionamiento social y de la capacidad para establecer vínculos significativos. Las relaciones sociales cumplen un

rol protector y facilitan recursos esenciales, por lo que las personas más integradas socialmente tienden a presentar mejores niveles de salud y mayores probabilidades de supervivencia (Cohen, 2004).

La cognición social tiene sus raíces en la psicología social, disciplina que procura entender y explicar los pensamientos, por la presencia, ya sea real o imaginaria, de otras personas. Estudia al individuo dentro de un contexto social y cultural, centrándose en cómo la gente percibe, atiende, recuerda y piensa sobre otros, lo cual involucra un procesamiento emocional y motivacional.

La cognición social puede ser entendida como un conjunto de habilidades que les permiten a los miembros de un grupo social coordinar sus cuerpos, comportamientos e intenciones para lograr una interacción exitosa (Rodríguez & Cárdenas, 2016; Lindblom, 2020).

Rivas (2023), revela la importancia del desarrollo de dichas habilidades sociales ya que gracias a ellas la persona logrará su integración en el mundo, y es determinante de la diferenciación de su propio ser, como de la capacidad para desarrollar relaciones interpersonales que trascienden el tiempo y las circunstancias de la vida, es decir, son importantes para el bienestar emocional, mental y físico. El contacto con los demás es fundamental para desarrollar las habilidades sociales a través del aprendizaje que se genera en conjunto con los otros, adquiriendo el entendimiento de las pautas de la interacción social, ayudando a regular las emociones, cogniciones, conducta y a la vez entender la conducta de los demás.

Como parte de la evolución, desarrollo y crecimiento de los niños, la etapa de la adolescencia marcada por los cambios fisiológicos, psicológicos y conductuales, se convierte en un periodo de transición de niño a adulto, en el cual se experimenta la necesidad de independencia de los padres haciéndose relevante la relación entre pares, por lo que las acciones familiares y sociales corresponden en crear un entorno seguro que sirva de plataforma para el desarrollo pleno de dichas habilidades.

Si se habla de cognición social no se puede dejar de mencionar las áreas cerebrales involucradas. Las regiones cerebrales más frecuentemente implicadas en la cognición social son los lóbulos frontales, especialmente la corteza ventromedial y la amígdala, la unión témporoparietal y los polos temporales.

La corteza prefrontal ventromedial (CPFVM) es la encargada de procesar las recompensas y el castigo, y de regular las emociones (Ongur y Price, 2000). Esta área del cerebro ha estado ligada a la conducta social, ya desde el reporte del famoso paciente Phineas Gage, quien luego de haber sufrido un accidente con una barra de hierro que atravesó parte de su lóbulo frontal, padeció un cambio conductual muy importante (Damasio, 1994). La amígdala también configura parte importante en el sustrato neural. Estudios de lesiones han demostrado que pacientes con daño en esta estructura cerebral presentan fallas para reconocer expresiones faciales de contenido emocional (Adolphs et al., 1994) y en el procesamiento emocional (Aggleton, 2000). Otros estudios mencionan a la amígdala con el procesamiento de estímulos.

Otras regiones de la corteza prefrontal son críticas cuando una persona experimenta una emoción fuerte y cuando está motivada a realizar una acción basada en esa emoción. Estas regiones están conectadas con la corteza cingulada anterior que junto con la corteza dorsolateral y ventromedial, estarían implicadas en el aprendizaje basado en la recompensa y en la conducta instrumental tanto en las interacciones sociales cooperativas como competitivas. Además, estas áreas de la corteza prefrontal han sido relacionadas con la manera en que las emociones pueden motivar conductas altruistas, morales, y sociales (Damasio, 2003). A continuación, se explican las principales habilidades asociadas con la cognición social, debidamente seguidas del sustrato neurobiológico que posibilita su funcionamiento.

Empatía como Aspecto de la Cognición Social

Rodríguez y colaboradores (2019) explica que la empatía es una habilidad social fundamental en el contexto actual; desde la teoría de las inteligencias múltiples, se destaca su relevancia para establecer relaciones asertivas y constructivas.

En términos conceptuales, la empatía se refiere a la capacidad de una persona para conectarse emocional y cognitivamente con otras, generando una respuesta congruente con el estado emocional observado. Esta respuesta puede coincidir con la emoción del otro, lo que se denomina resonancia afectiva, o, manifestarse con una reacción diferente, como el enojo que surge al presenciar la humillación pública de alguien. La empatía contiene dos tipos de procesos, por un lado, el afectivo, como la capacidad de "sentir con" la otra persona, y también el cognitivo, como la habilidad de imaginar lo que alguien podría estar sintiendo o pensando en una situación determinada. Precisamente se pueden diferenciar de la siguiente manera:

- Empatía cognitiva: Es la capacidad de comprender cómo se siente o piensa otra persona, pero sin experimentar sus emociones necesariamente. Es más, un proceso mental que emocional, y nos permite razonar sobre el estado de los demás y actuar de manera adecuada (Spaulding, 2017).
- Empatía emocional (o afectiva): Es la capacidad de experimentar o sentir las emociones que otra persona está atravesando. Es como "sentir con el otro", lo que genera una conexión emocional más profunda. (Oliver, 2018).

La habilidad empática, además, requiere el conocimiento de sí mismo, para que sea posible tomar consciencia del otro, de modo que el principio básico de esta habilidad es la comprensión (Castillo, 2016). Adicionalmente, Carkuff (1969, citado en Castillo, 2016) señala que la empatía es una competencia necesaria para relacionarse con los demás a partir del "respeto, la aceptación y la cercanía" (p.4), en este sentido, es una habilidad que promueve el vínculo social, la convivencia y la cohesión.

La empatía está arraigada en la compleja interacción de redes neuronales que nos permiten percibir las emociones de otros, resonar con ellas tanto emocional como cognitivamente, y adoptar su perspectiva. Los componentes de la empatía son críticos para dar forma al comportamiento prosocial, que se refiere a acciones que benefician a los demás o a la sociedad en general. La empatía no solo nos permite compartir las experiencias, necesidades y deseos de otros, sino que también proporciona un puente emocional que fomenta la cooperación, el altruismo y otras formas de conducta prosocial. Esto se ve respaldado por investigaciones que sugieren que la empatía está “cableada” en el cerebro, con representaciones neuronales compartidas para experiencias afectivas de primera mano y vicarias. (Bernhardt & Singer, 2012).

Desde el punto de vista de las neurociencias, la empatía es un proceso complejo que involucra múltiples áreas del cerebro y conexiones neuronales. Entre los sistemas esenciales involucrados en la empatía, se destacan dos: el sistema de las neuronas espejo y el sistema límbico.

Las Neuronas Espejo. Estas se activan cuando una persona observa a otra atravesando una situación de dolor, tristeza o alegría, generando en su cerebro una respuesta similar a la que se produciría si experimentara dichas emociones de manera directa. Este mecanismo neural resulta fundamental para el desarrollo de la empatía, ya que favorece la capacidad de conectarse emocionalmente con los demás y a compartir estados afectivos. Estas neuronas no sólo están involucradas en la empatía emocional, sino que también contribuyen a la empatía cognitiva, ya que permiten a las personas inferir intenciones y comprender las acciones y emociones de otros desde una perspectiva más racional. Al interpretar las acciones y reacciones de los demás, las neuronas espejo contribuyen a la predicción de sentimientos y comportamientos, lo que es fundamental para una interacción social efectiva. (Gallese, 2001, citado en Debes, 2017).

Sistema Límbico. Juega un papel fundamental en la empatía al ser responsable de regular las respuestas emocionales y facilitar la conexión con los sentimientos de otras personas. algunas de las estructuras cerebrales que participan en la empatía son:

- Amígdala: Es clave en la evaluación de la importancia emocional de los estímulos. Para la empatía, su función es detectar y responder a señales emocionales en los demás; permite experimentar una reacción interna coherente con las emociones de la otra persona, lo que a su vez impulsa el deseo de acercarse, consolar o compartir la experiencia ajena (Decety et al, 2009).
- Corteza Cingulada (CC): La corteza cingulada ayuda a regular la respuesta emocional al dolor y a la tristeza, no solo en la propia persona, sino también en respuesta a las emociones de los demás. Es una pieza clave en la capacidad de resonar con el sufrimiento de otros y, además, en la modulación de la respuesta emocional propia para adaptarse a las circunstancias sociales. Esto es esencial para la empatía cognitiva, ya que facilita la reflexión y permite ajustar la respuesta emocional para ofrecer apoyo o ayuda de manera efectiva.
- Hipocampo: Aunque el hipocampo se relaciona principalmente con la memoria, su papel en la empatía está vinculado a su capacidad para almacenar y recuperar recuerdos emocionales. Esta función permite a las personas reconocer patrones emocionales en situaciones similares, lo que facilita una respuesta empática basada en experiencias previas. La memoria emocional ayuda a predecir cómo puede sentirse alguien en una situación determinada y a responder con una empatía más informada y significativa (Schnell et al, 2011; Immordino-Yang & Singh, 2013).
- Corteza Insular: Esta área del cerebro procesa sensaciones viscerales, es fundamental para la “empatía visceral”, o la capacidad de sentir físicamente las emociones que observamos en otros. La activación de la ínsula permite que

> una persona sienta una representación interna del dolor o la alegría ajena. Este proceso es especialmente importante para la empatía emocional, ya que contribuye a una comprensión profunda de las experiencias sensoriales de otros, como sentir “dolor ajeno” al ver a alguien sufrir. La ínsula juega un rol importante en la percepción de las emociones internas y en la habilidad de sentir respuestas emocionales físicas.

Todas estas estructuras, en su conjunto, permiten que el cerebro procese y refleje las emociones de manera sincronizada. Al activar múltiples estructuras como la amígdala, la ínsula y la corteza cingulada, se crea una red que no solo permite identificar las emociones de los demás, sino también experimentar una resonancia interna que refuerza la conexión interpersonal. Esta integración permite que la empatía sea tanto emocional (sentir con el otro) como cognitiva (entender al otro), promoviendo así respuestas empáticas complejas y adecuadas a nivel social.

Desarrollo Emocional como Aspecto de la Cognición Social

Las emociones son entendidas como reacciones automáticas y universales que surgen en respuesta a estímulos internos o externos. Ejemplos de emociones son la alegría, el miedo, la tristeza o la ira. Estas reacciones son inmediatas y, en muchos casos, temporales.

El siglo XX se caracterizó por el auge y expansión del concepto “Inteligencia Emocional”. Daniel Goleman (1995) la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 2). Es una herramienta esencial para los seres humanos, ya que permite regular las respuestas que emitimos frente a las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana. La inteligencia emocional funciona como un recurso fundamental para la interacción social, dado que facilita el establecimiento de vínculos interpersonales sanos.

El autor señala que los principales componentes que integran la Inteligencia Emocional son:

- Reconocimiento de emociones propias: se refiere al conocimiento de los propios sentimientos y emociones, así como la comprensión de cómo influyen en el comportamiento. Resulta fundamental identificar de qué manera el estado anímico impacta en nuestras acciones, cuáles son nuestras capacidades y debilidades.
- Autorregulación emocional: permite reflexionar y dominar las emociones. Consiste en detectar las dinámicas emocionales, identificar cuáles son efímeras y cuáles son duraderas, también identificar qué aspectos de una emoción podemos aprovechar y de qué manera podemos relacionarnos con el entorno satisfactoriamente.
- Automotivación: este componente implica la capacidad de orientar las emociones hacia la consecución de objetivos y metas, favoreciendo el sostenimiento de la motivación a lo largo del proceso. Asimismo, permite dirigir de manera deliberada la atención hacia metas propuestas, en lugar de centrarse en los obstáculos que puedan surgir. Para que este factor se desarrolle de manera adecuada, resulta importante contar con cierto grado de optimismo e iniciativa.
- Reconocimiento de las emociones de los demás: este componente se refiere a la capacidad de identificar y comprender las emociones ajenas, aspecto fundamental en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales. Su desarrollo se basa en la interpretación adecuada de señales emocionales que las personas expresan de manera inconsciente, mediante el lenguaje no verbal, por ejemplo. La detección de estas manifestaciones permite inferir estados emocionales que no siempre se comunican con palabras. Este proceso favorece la construcción de vínculos más estrechos y significativos.

A continuación, se explica detalladamente el sustrato neurobiológico vinculado al desarrollo emocional, incluyendo las redes neuronales y la implicancia de los neurotransmisores en dicho desarrollo.

El proceso de asociación de las emociones a las experiencias implica la participación coordinada de diversas estructuras cerebrales que pueden agruparse en dos grandes

sistemas: las áreas corticales y las estructuras subcorticales. (Barett et al. 2017, citado por Flores, 2023) Estas regiones están conformadas por neuronas que se organizan en circuitos neuronales, es decir, redes de células interconectadas que establecen patrones específicos de comunicación. A través de estos circuitos, el sistema nervioso es capaz de procesar la información, integrarla y dar lugar a funciones complejas como la sensopercepción, el aprendizaje y la respuesta emocional.

Dentro de este entramado, los circuitos implicados en la generación y expresión de las emociones incluyen principalmente regiones corticales como la corteza prefrontal, el cíngulo anterior y la ínsula, junto con estructuras subcorticales como la amígdala, el hipocampo, los núcleos del tálamo y del hipotálamo. La interacción entre estas áreas permite articular los distintos componentes de la emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Para que esta articulación sea adecuada, es necesaria una actividad finamente coordinada entre los distintos circuitos neuronales emocionales. (Saarni 2011, citado por Flores, 2023).

A nivel microfisiológico, esta comunicación entre neuronas se encuentra mediada por neurotransmisores, sustancias químicas que posibilitan la transmisión de información a través de la sinapsis. Estos compuestos son sintetizados y liberados en las terminaciones nerviosas, donde se unen a receptores específicos en las células diana, generando efectos excitatorios, inhibitorios o moduladores. Según su acción, pueden provocar despolarización, como en el caso de los neurotransmisores excitatorios, o hiperpolarización en los inhibitorios, influyendo así en la probabilidad de generación de potenciales de acción. Asimismo, su efecto es generalmente rápido y transitorio, debido a mecanismos de degradación o recaptación. Desde el punto de vista químico, se clasifican en aminoácidos, monoaminas y catecolaminas.

En el contexto de la regulación emocional, ciertos neurotransmisores cumplen un papel particularmente relevante. El glutamato, principal neurotransmisor excitatorio, y el GABA, de carácter inhibitorio, constituyen la base del equilibrio funcional del sistema nervioso. La

adecuada regulación entre ambos resulta esencial para el procesamiento emocional, ya que permite modular la actividad de los circuitos neuronales implicados en la respuesta emocional. Este equilibrio influye directamente en estructuras clave como la amígdala y el hipocampo, cuya actividad depende tanto de la organización de las redes neuronales como de las conexiones establecidas a lo largo del desarrollo. (Holguín, 2026).

Estos circuitos poseen una base genética que dota al ser humano, desde el nacimiento, de la capacidad de experimentar y expresar emociones básicas. Sin embargo, la regulación de dichas emociones y el desarrollo de emociones más complejas dependen en gran medida del proceso de maduración neurológica. Este desarrollo ocurre a lo largo de toda la vida, aunque adquiere especial relevancia durante la niñez y la adolescencia, etapas en las que se consolidan las habilidades vinculadas a la competencia emocional.

En términos funcionales, los circuitos asociados a las emociones primarias se localizan predominantemente en regiones subcorticales. En este sentido, la amígdala desempeña un papel central, especialmente en la respuesta de miedo, actuando como un sistema de alerta que detecta amenazas y desencadena respuestas automáticas de defensa. Este procesamiento puede ocurrir incluso antes de que intervengan mecanismos conscientes, lo que resulta fundamental para la supervivencia del organismo.

En relación con esto, se han propuesto dos vías de procesamiento emocional. Por un lado, una vía rápida o subcortical, que conecta directamente el tálamo con la amígdala y permite respuestas inmediatas e inconscientes ante estímulos potencialmente peligrosos. Por otro lado, una vía lenta o cortical, que involucra la corteza sensorial y posibilita un análisis más detallado de la información antes de activar la respuesta emocional. Esta segunda vía permite evaluar, modular o incluso inhibir la reacción inicial generada por la vía rápida, evidenciando la interacción entre procesos automáticos y control cognitivo. (Damasio, 1994 citado por Holguín, 2026).

A medida que el sistema nervioso madura, se produce una reorganización progresiva de estos circuitos: inicialmente predomina la comunicación entre estructuras subcorticales,

luego se incrementa la interacción entre áreas subcorticales y corticales, y finalmente se establecen redes en las que predominan las conexiones corticales. Este proceso posibilita el reconocimiento, la interpretación y la regulación de emociones más complejas.

Es importante destacar que el desarrollo neurológico vinculado a la competencia emocional no tiene como objetivo suprimir las respuestas emocionales ni evitar las denominadas “falsas alarmas”. Por el contrario, su función es permitir que el individuo aprenda a identificar estas respuestas, evaluar su relevancia y decidir cómo actuar frente a ellas. En este sentido, las emociones cumplen un papel fundamental como señales que orientan la atención y el aprendizaje, indicando la posible importancia de determinados estímulos o experiencias en el entorno.

Juicio Moral como Aspecto de la Cognición Social

Según Rodríguez et. al. (2017), la moralidad sigue pautas de desarrollo y está íntimamente ligada al desenvolvimiento de los procesos cognitivos y afectivos, así como también a las relaciones interpersonales. Al determinar si un acto es moralmente bueno o moralmente malo toda persona realiza un juicio de valor para adjudicar carácter moral a dicha acción. Es decir que este juicio valorativo constituye un juicio moral. Una forma particular de juicio valorativo es la penalización de actos, la cual constituye un juicio moral acerca de la estimación de la gravedad del mismo. Es decir que supone evaluar si una determinada acción implica el transgredir o no normas morales, como también determinar en caso que sea una transgresión la gravedad de la misma.

En la adolescencia se produce un desplazamiento de la cultura o educación brindada por la familia y la escuela hacia la subcultura grupal de los pares. Esta influencia se incrementa y así los grupos de adolescentes favorecen los valores predominantes de la espontaneidad y la informalidad, de manera que todo lo convencional tiende a ser rechazado o despenalizado. A partir de esta etapa la gravedad de una acción no se mide por el resultado de la misma, sino por la voluntad explícita de la persona que ejecuta una acción de transgredir una norma o disposición establecidas.

En relación con las áreas cerebrales involucradas en el juicio moral, en las últimas décadas el avance de las neurociencias ha permitido profundizar en la comprensión de los mecanismos neurocognitivos implicados en este proceso. Diversos estudios experimentales han propuesto la existencia de un sistema encargado de regular la función valorativa de la mente. En este contexto, los enfoques tradicionales de tipo dualista, que oponen emoción y cognición, intuición y razonamiento, o automatización y control, han sido progresivamente cuestionados, dado que no presentan una correspondencia anatómica ni funcional estricta. En su lugar, se han desarrollado modelos multidimensionales que sostienen que diferentes procesos valorativos reclutan redes neuronales diversas, dependiendo de las demandas específicas de cada situación.

Narvaez y colaboradores (2013) expresa que, dentro de estas redes, la corteza prefrontal ventromedial (CPFVM) ocupa un lugar central. Esta región, perteneciente al circuito frontoestriatal, se encuentra implicada en la representación del valor asignado a acciones y resultados en función de experiencias previas. Asimismo, desempeña un papel relevante en la toma de decisiones en contextos de incertidumbre, particularmente en la evaluación de cambios en los reforzadores. La evidencia empírica proveniente de estudios con dilemas morales ha demostrado que la CPFVM actúa como un integrador de información emocional y cognitiva, permitiendo la ponderación de decisiones que involucran posibles daños a uno mismo o a otros. En este sentido, se ha asociado su funcionamiento con la representación del denominado “valor moral esperado”, en analogía con el valor esperado en decisiones económicas.

Por otro lado, la interacción entre la CPFVM y la amígdala constituye un circuito fundamental en la toma de decisiones con carga emocional. Este circuito funciona como una interfase entre los procesos cognitivos y afectivos, participando en el aprendizaje de asociaciones emocionales, la anticipación del riesgo, el control de la impulsividad y la regulación del comportamiento. En particular, se ha observado que, ante dilemas morales

con alto contenido emocional, este circuito presenta una mayor activación en individuos sanos. (Savulescu & Tracey, 2013 citado en Narvaez et. al, 2013).

La amígdala, a su vez, cumple un rol clave en el procesamiento del valor emocional de los estímulos. A través de la información recibida desde el tálamo, esta estructura evalúa la relevancia afectiva de los estímulos del entorno, permitiendo discriminar entre valencias positivas y negativas. Su activación se asocia a emociones básicas vinculadas a la supervivencia, tales como el miedo, la aversión, la culpa, el asco y la agresión, las cuales influyen de manera significativa en la formulación de juicios morales.

En contraposición, los dilemas morales de carácter impersonal, como el denominado problema del tranvía (Trolley Problem), tienden a involucrar en mayor medida la red de control frontoparietal, asociada a procesos cognitivos deliberativos. Esta red se vincula con funciones ejecutivas superiores, tales como el razonamiento abstracto, el control inhibitorio y la toma de decisiones basada en reglas, lo que sugiere la participación de distintos sistemas neuronales según el tipo de juicio moral requerido. (Narvaez et al., 2013).

Adicionalmente, investigaciones centradas en la toma de decisiones han identificado mecanismos neuronales implicados en el cálculo del valor esperado. En tareas donde los sujetos deben anticipar ganancias o pérdidas de distinta magnitud y probabilidad, se ha observado que la activación del núcleo accumbens se correlaciona con la magnitud de la recompensa anticipada, mientras que la corteza prefrontal medial se activa en función de la probabilidad de dicha recompensa. Estos hallazgos indican que las regiones mesolímbicas contribuyen al procesamiento afectivo del valor, mientras que las regiones corticales participan en la integración probabilística de la información, configurando así un sistema distribuido para la evaluación de decisiones.

Es importante considerar el desarrollo ontogenético de estas estructuras. Diversos estudios han demostrado que el cerebro humano continúa su maduración hasta aproximadamente la tercera década de vida. En particular, el córtex prefrontal, asociado al control de la impulsividad, la evaluación de las acciones y la conducta moral, alcanza su

madurez estructural alrededor de los 25 años, con la culminación del proceso de mielinización. No obstante, la plasticidad neuronal permite la formación continua de conexiones sinápticas. Estudios de resonancia magnética funcional han evidenciado que estas funciones experimentan cambios significativos durante la adultez temprana, lo que contribuye a explicar las diferencias en el juicio moral y el comportamiento entre jóvenes y adultos (Martínez y Montalvo, 2022). En los adolescentes estos cambios se ven reflejados en el comportamiento, por ejemplo, los adolescentes muestran mayores niveles de preocupación empática y un mejor desempeño en tareas de teoría de la mente que los niños, lo que sugiere una comprensión más compleja de los estados mentales y emocionales de los demás (Zabala et al., 2018).

Otro aspecto a destacar es que los adolescentes presentan una elevada sensibilidad al rechazo social. La exclusión o el rechazo por parte de sus compañeros puede generar respuestas emocionales más intensas que en la adultez. Diversos estudios muestran que, frente a situaciones de exclusión social, los adolescentes experimentan mayores niveles de ansiedad, malestar emocional y preocupación por su aceptación social. Esto se relaciona con que las áreas cerebrales encargadas de regular las emociones todavía se encuentran en proceso de maduración.

En síntesis, los diversos comportamientos característicos de la adolescencia, como la necesidad de aceptación por parte de los pares, la influencia del grupo social, la sensibilidad al rechazo y la construcción de la identidad, se entienden partir del continuo desarrollo de la cognición social y de las redes cerebrales implicadas en el procesamiento de la información social, cuyo proceso de maduración se extiende hasta la adultez temprana (Sebastián, 2015).

Componentes de la Cognición Social

Empatía. Se refiere a la capacidad de una persona para conectarse emocional y cognitivamente con otras, generando una respuesta congruente con el estado emocional observado. Esta respuesta puede coincidir con la emoción del otro, lo que se denomina

resonancia afectiva, o, manifestarse con una reacción diferente. Contiene dos tipos de procesos, por un lado, el afectivo, como la capacidad de “sentir con” la otra persona, y también el cognitivo, como la habilidad de imaginar lo que alguien podría estar sintiendo o pensando en una situación determinada.

Sustrato Neurobiológico: Neuronas Espejos. Este tipo de neuronas se activan cuando una persona observa a otra atravesando una situación de dolor, tristeza o alegría, generando en su cerebro una respuesta similar a la que se produciría si experimentara dichas emociones de manera directa. contribuyen a la predicción de sentimientos y comportamientos, lo que es fundamental para una interacción social efectiva.

Sustrato Neurobiológico: Sistema Límbico. Es responsable de regular las respuestas emocionales y facilitar la conexión con los sentimientos de otras personas. Algunas de las estructuras cerebrales que participan en la empatía son la amígdala, la corteza cingulada, el hipocampo y la corteza insular (Rodríguez et al., 2019 y Gallese 2001, citado en Debes, 2017).

Desarrollo Emocional. Las emociones son entendidas como reacciones automáticas y universales que surgen en respuesta a estímulos internos o externos. El siglo XX se caracterizó por el auge y expansión del concepto “Inteligencia Emocional”. Daniel Goleman (1995) la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p. 2). Es una herramienta esencial para los seres humanos, ya que permite regular las respuestas que emitimos frente a las diversas situaciones que se presentan en la vida cotidiana.

El proceso de asociación de las emociones a las experiencias implica la participación coordinada de diversas estructuras cerebrales que pueden agruparse en dos grandes sistemas: las áreas corticales y las estructuras subcorticales. Entre las primeras se encuentran la corteza prefrontal, el cíngulo anterior y la ínsula, y dentro de las estructuras subcorticales trabajan la amígdala, el hipocampo, los núcleos del tálamo y del hipotálamo.

La interacción entre estas áreas permite articular los distintos componentes de la emoción: el neurofisiológico, el conductual y el cognitivo. Para que esta articulación sea adecuada, es necesaria una actividad finamente coordinada entre los distintos circuitos neuronales emocionales. Por otro lado, a nivel microfisiológico ciertos neurotransmisores cumplen un papel particularmente relevante. El glutamato, principal neurotransmisor excitatorio, y el GABA, de carácter inhibitorio, constituyen la base del equilibrio funcional del sistema nervioso. La adecuada regulación entre ambos resulta esencial para el procesamiento emocional, ya que permite modular la actividad de los circuitos neuronales implicados en la respuesta emocional (Goleman, 1995; Barett et al. citado por Flores, 2023; y Saarni 2011, citado por Flores, 2023).

Juicio Moral. La moralidad sigue pautas de desarrollo y está íntimamente ligada al desenvolvimiento de los procesos cognitivos y afectivos, así como también a las relaciones interpersonales. Al determinar si un acto es moralmente bueno o moralmente malo toda persona realiza un juicio de valor para adjudicar carácter moral a dicha acción y este proceso implica necesariamente un juicio moral.

La corteza prefrontal ventromedial (CPFVM) ocupa un lugar central. Esta región, perteneciente al circuito frontoestriatal, se encuentra implicada en la representación del valor asignado a acciones y resultados en función de experiencias previas. Además, actúa como un integrador de información emocional y cognitiva, permitiendo la ponderación de decisiones que involucran posibles daños a uno mismo o a otros. La amígdala, a su vez, cumple un rol clave en el procesamiento del valor emocional de los estímulos. A través de la información recibida desde el tálamo, esta estructura evalúa la relevancia afectiva de los estímulos del entorno, permitiendo discriminar entre valencias positivas y negativas. En contraposición, los dilemas morales de carácter impersonal, tienden a involucrar en mayor medida la red de control frontoparietal, asociada a procesos cognitivos deliberativos. Esta red se vincula con funciones tales como el razonamiento abstracto, el control inhibitorio y la

toma de decisiones basada en reglas (Rodríguez et al, 2017 y Savulescu & Tracey, 2013, citado en Narvaez et. al, 2013).

Implicancia en las Relaciones Interpersonales

El desarrollo óptimo de un ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forman en sus etapas más tempranas del ciclo vital, y en las relaciones entre el individuo y el contexto social donde se desenvuelve (Carpendale y Lewis, 2004). Para Aristóteles, el individuo no podría entenderse sin la sociedad ni ser anterior a ésta. Argumentaba que la totalidad es anterior a las partes y que, por tanto, la sociedad era anterior a la familia y a cada uno de nosotros. El concepto de sociabilidad está tan ligado a nuestra propia historia y evolución que incluso, a nivel filogenético, observamos que las áreas cerebrales vinculadas con la interacción social presentan en el humano un desarrollo notorio y superior al de otras especies.

Para los seres humanos, al igual que para otras especies, la supervivencia depende de un funcionamiento social eficaz. Las habilidades sociales no solo facilitan el acceso a recursos necesarios para el sostenimiento, sino que también brindan protección y compañía. De este modo, las personas con mayor competencia social tienden a presentar mejores niveles de salud y mayor longevidad (Cohen, 2004).

No obstante, en los seres humanos la interacción social es especialmente compleja en comparación con otras especies. Esto se debe a que implica la integración de múltiples procesos, tales como la percepción de los propios estados internos, el autoconocimiento, la comprensión de las opiniones ajenas y las motivaciones interpersonales. Estas competencias cognitivas se desarrollan a partir de la interacción entre la acción individual y los vínculos con otros, y atraviesan un proceso de transformación continuo a lo largo de la vida, reflejándose en los cambios propios de un cerebro en desarrollo.

La cognición social tiene presente la percepción de sí mismos y la de los otros a través de sus vínculos y las formas de interacción que se establecen en un contexto sociocultural. Su interés está en cómo se percibe, se describe e interactúa en el mundo social. Se aborda

a partir del lenguaje o discurso, de los sentidos y significados, de las percepciones y representaciones sociales, de los esquemas mentales, las atribuciones y actitudes, de las subjetividades e intersubjetividades. Ha sido estudiada desde diferentes teorías al integrar aspectos neurobiológicos, cognitivos y socioafectivos. Su desarrollo se debe a los intereses e influencias de la psicología evolutiva, cognitiva y social.

Pasaje de Primaria a Secundaria

En el desarrollo de su itinerario académico, los estudiantes en distintas oportunidades deben tomar opciones que implican un amplio rango de sucesos, procesos, experiencias y consecuencias para su vida académica teniendo, por lo tanto, distintas transiciones; estas pueden ser ambivalentes, con distintos significados para las personas. Una transición, por ejemplo, para un sujeto puede tener efectos progresivos para el crecimiento personal y social, valorándose como ascenso en el proceso de maduración y para otro, considerarse como pérdida de estatus o de posibilidades y por lo tanto de disminución o retroceso (Gimeno, 1996, citado por Montoya, 2016; p. 131). Las transiciones educativas se caracterizan por:

- Constituir un fenómeno vital en el contexto de acceso a la educación.
- Son múltiples, en cuanto que los sistemas educativos están articulados o estructurados en etapas o ciclos con requerimientos diferentes.
- Tienen un carácter procesal que se articula en un “antes-durante-después”.
- Sus resultados positivos suponen progreso-avance en el desarrollo de la persona.

Monarca (2012, citado por Balaguera y Aponte, 2020), denotan cambios durante la transición educativa, algunos positivos y otros negativos. Los resultados dependen de diversos factores externos e internos y del tipo de acompañamiento que se le dé al estudiante. El conjunto y la combinación de diferentes variables pueden llevar a resultados más eficaces en términos de mejorar la transición para un estudiante de primaria rural a secundaria urbana.

Existen diferentes perspectivas que explican las transiciones, entre ellas se encuentra la psicológica. Montoya (2016) explica que desde la perspectiva psicológica la transición se entiende “como un acontecimiento o situación en que la persona experimenta una discontinuidad importante en su trayectoria vital, teniendo que desarrollar nuevas conductas en respuesta a la nueva situación” (p. 133).

El modelo psicológico centra su análisis en la persona, ya que ésta es la que experimenta discontinuidades en su trayectoria vital que le exige un reajuste o adaptación, lo que le lleva a desarrollar nuevas conductas como respuesta a dicha situación. Estudia la dinámica personal del proceso en el contexto personal, familiar, relacional y laboral. Este modelo incluye diferentes teorías como la de la transición de Schlossberg, N. K. (1984) y los enfoques cognitivos de Bandura, A. (1977, 1990, 1997) y Lazarus, R.S. y Folkman, S. (1986). A continuación, se describen dos que son consideradas más importantes.

La Teoría de la Transición de Schlossberg, (1984) se centra en la transición como un acontecimiento, que produce cambios en las relaciones, en las rutinas, en los roles, a nivel personal, de trabajo y familiar social/relacional, de salud y/o económico. El autor ofrece un modelo de clasificación:

- Según la previsión o anticipación: transiciones anticipadas o no anticipadas, es decir si podemos prever qué va a suceder o, de lo contrario, no estaban planificadas.
- Según la duración: transiciones crónicas, por su insistencia en el tiempo. Las transiciones breves son las que se caracterizan por ser menos insistentes.
- Según su nivel de generalización: Las considera normativas o de sucesos generales, como los cambios de etapa educativa. De lo contrario las no normativas son las no generales, como el divorcio o muerte de un familiar.
- Según el contexto de aparición: directas o indirectas Las directas es cuando afecta a uno mismo y las indirectas cuando no afectan a la persona, pero si a su contexto.

La teoría de Bandura A. (1977, 1990, 1997) se centra en que la persona es el agente autorregulador de su propio comportamiento mediante dos mecanismos cognitivos fundamentales: el pensamiento, a través del cual el individuo anticipa la ocurrencia de determinados acontecimientos y crea los medios para ejercer el control sobre aquellos que afectan a su vida cotidiana y la motivación que indicará la intensidad y la perspectiva de la respuesta.

El autor considera que “el proceso de socialización” es el nutriente inicial del sistema de creencias de la persona. Durante los primeros años la familia se constituye como guía la cual mediatiza la auto apreciación de su conducta. Después, el grupo de pares, profesores y comunidad, serán los modelos que le servirán de cánones para evaluar sus acciones.

Se puede concluir que la transición de la escuela primaria a la secundaria es uno de los cambios más significativos dentro de la trayectoria educativa, ya que involucra cambios en el entorno pedagógico, en las relaciones sociales y en las demandas académicas. Galton (1999) señalan que este pasaje suele generar una disminución inicial en el rendimiento y en el compromiso escolar, dado que el alumnado debe adaptarse a nuevas metodologías de enseñanza, una mayor fragmentación curricular y una estructura institucional más compleja. Este proceso también impacta en variables psicológicas: estudios revelan que la transición puede aumentar los niveles de ansiedad, reducir la autoeficacia y afectar la percepción de apoyo docente, especialmente durante las primeras semanas de incorporación.

En términos socioemocionales el paso de la primaria a secundaria afecta, en primer lugar, al sentido de pertenencia ya que el estudiantado ingresa a un entorno más amplio y desconocido, donde debe construir sus vínculos y encontrar su lugar dentro del grupo. En segundo lugar, impacta sobre la autoeficacia académica, porque las nuevas exigencias pueden generar dudas sobre la propia capacidad para enfrentar tareas más complejas. Asimismo, la regulación emocional se pone a prueba ante situaciones novedosas que requieren habilidades de afrontamiento más maduras.

En conjunto, estas dimensiones muestran que la transición no constituye simplemente un cambio institucional, sino todo un proceso multifactorial que incide tanto en el desarrollo psicológico como en el desempeño académico (Jindal, 2016).

Materiales y Métodos

El presente capítulo expone de manera detallada la metodología empleada durante el desarrollo de las prácticas profesionales supervisadas, cuyo objetivo fue analizar la cognición social de los estudiantes de sexto grado de educación primaria. La práctica tuvo lugar entre los meses de octubre y diciembre de 2024, cumpliendo un total de 150 horas reloj, incluyendo asistencia presencial de cuatro jornadas por semana a la institución. En la misma se llevaron adelante actividades tales como observaciones áulicas y diseño e implementación de entrevistas, planificación de actividades, y taller.

La metodología se enmarcó en un enfoque cualitativo, seleccionado por su pertinencia para explorar en profundidad los procesos de interacción, las percepciones y las habilidades socio-cognitivas de los participantes en su contexto natural.

La unidad de análisis con la que se trabajó fueron alumnos de 11 y 12 años, que se encontraban cursando el último año de nivel primario.

En base a las actividades realizadas durante las prácticas entre ellas, observaciones áulicas, entrevistas con docentes y con el Equipo de Orientación Escolar, se decidió implementar un taller lúdico con los alumnos denominado “Emociones y Encuentro con el Otro” cuyo objetivo general fue trabajar los diferentes componentes de la cognición social en el alumnado y fomentar habilidades propias de la misma.

Primer Contacto con la Institución Educativa

Durante la primera instancia, se realizó un recorrido completo por la institución, dirigido por la tutora de campo, quien permitió a la practicante el contacto y conocimiento de la historia del colegio, la estructura institucional, el equipo directivo, docentes y alumnos.

Posteriormente se mantuvieron diversas reuniones con la Licenciada en Psicología y la Licenciada en Psicopedagogía del equipo de orientación, con el objetivo de conocer la modalidad de trabajo, las funciones, actividades y propuestas ejercidas por el mismo, brindando la posibilidad de una participación y comprensión adecuada de las propuestas y la metodología.

En el recorrido se observó la disposición de las aulas, la división de espacios entre nivel inicial, primario y secundario, así como los espacios comunes de juego y el lugar que ocupa el equipo de orientación de nivel primario. Además, en este primer contacto se focalizó en la práctica profesional y se acordaron la distribución de actividades, los horarios establecidos, y el aprendizaje de los modos generales de trabajo con docentes, alumnos y familias, desde el equipo de orientación y apoyo escolar.

Entrevistas con Docentes

Se realizaron entrevistas abiertas con los docentes de 6to grado, a cada uno, de forma individual y en diferentes momentos del proceso. Las mismas fueron planificadas por la practicante en conjunto con el equipo de orientación y apoyo escolar. El objetivo principal fue explorar las características del alumnado tanto en situación de clases como de recreo, incluyendo las estrategias didácticas implementadas por los docentes, la identificación de situaciones que pusieran de manifiesto dificultades en la convivencia escolar, así como también el conocimiento de aspectos vinculados a la cognición social, su desarrollo y sus subcomponentes.

Además, se abordaron temas relacionados con el entorno educativo, incluyendo el desempeño de los estudiantes, las actividades desarrolladas y la evolución de los mismos con respecto al manejo de emociones, proceso de toma de decisiones, control de impulsos, validación del otro, entre otros.

Entrevistas con Equipo de Orientación y Apoyo Escolar

Se efectuaron entrevistas semidirigidas con la Lic. en Psicología y la Lic. en Psicopedagogía del Equipo de Orientación del colegio. El propósito de las misma es indagar sobre las percepciones del equipo respecto al desarrollo de habilidades socio-cognitivas de los estudiantes de sexto grado; recabar información sobre antecedentes y estrategias implementadas previamente para fomentar la interacción social y por último explorar las sugerencias del equipo de orientación, en relación con el fortalecimiento de competencias sociales y emocionales del grupo.

Por otra parte, se profundizó en la exploración de los registros conservados por dicho equipo. Para ello se realizó la lectura de informes sobre las trayectorias de los alumnos, los cuales incluían diagnósticos, evaluaciones e intervenciones realizadas por profesionales externos a la institución, certificados de asistencia a terapias y actas sobre entrevistas con padres y profesionales, entre otros documentos.

Observación Áulica

En otra instancia, se obtuvo conocimiento por parte de la Lic. en Psicología acerca de las demandas y necesidades recientes de quienes concurren al establecimiento, lo cual llevó a tomar la decisión de realizar observaciones áulicas en los dos cursos de sexto grado. Se llevaron a cabo tres veces por semana, en ambos cursos, a fin de analizar los comportamientos del estudiantado durante su cursado; se incluyeron, además, observación de los recreos. Se prestó especial atención a los modos de vinculación y a las formas de comunicación que emergen en estos contextos.

Para la observación de clase se utilizó recurso estandarizado como la Escala Sistémica de Observación de Clase abreviada, con la cual se buscó indagar sobre: los modos de comunicación verbal y no verbal, la flexibilidad entre docentes y alumnos y, además, la cohesión del aula como sistema. Otro de los instrumentos implementados fueron los autorregistros con el fin de analizar y describir la frecuencia de conductas prosociales entre pares. Por último, se hizo uso de diarios de campo para registrar situaciones que evidencian habilidades de empatía y resolución de conflictos dentro del grupo.

A partir de la información recolectada de las observaciones y las entrevistas, se planificó una actividad-taller lúdica destinada a fomentar habilidades asociadas a la cognición social en los alumnos de sexto grado.

Taller con Alumnos de 6to Grado: Emociones y Encuentro con el Otro

En base a todo lo explicado anteriormente, se planteó realizar una actividad lúdica dirigida a los alumnos del último año de la primaria, quienes se encuentran en una etapa crucial de sus vidas, caracterizada por cambios, miedos e incertidumbres debido a la

transición de nivel. A su vez, evidencian transformaciones físicas, psicológicas, emocionales y sociales, propias de la pubertad y la preadolescencia. El objetivo general fue trabajar los componentes de la cognición social en los alumnos de sexto grado A y B; los objetivos particulares fueron:

- Promover el desarrollo de la empatía, favoreciendo la comprensión de estados emocionales, pensamientos y perspectivas de los otros.
- Favorecer el reconocimiento y la comprensión de emociones propias y ajenas mediante actividades vivenciales y lúdicas.
- Proporcionar un espacio de intercambio y construcción colectiva que facilite el diálogo y la participación activa; promover la cooperación y el trabajo en equipo
- Fomentar el respeto mutuo y la valoración del otro como parte esencial del aprendizaje social y emocional.

El taller de emociones y encuentro con el otro se llevó a cabo en los dos cursos, en una jornada completa con momentos de receso entre actividades. La misma se llevó a cabo luego de haber generado un acercamiento con los alumnos.

El taller se dividió en cuatro fases con actividades específicas en cada una, destinadas a trabajar una habilidad en particular. En cada etapa se fortalecieron la empatía, el desarrollo de emociones, juicio moral y toma de decisiones. Al finalizar cada dinámica se ofreció un momento de reflexión y apertura al diálogo sobre lo que experimentó cada participante.

El encuentro se realizó en el patio del establecimiento, al aire libre. La coordinadora dio inicio al taller, comenzando con una breve presentación de las actividades a realizar, explicando los objetivos y la metodología del mismo a todos los alumnos presentes. Al finalizar la presentación se les solicitó a los alumnos que se ubicaran en el centro del patio.

Primera Actividad: Juego con Globos

Para esta actividad, cuyo eje estuvo orientado al desarrollo de la empatía, los alumnos se dividieron en grupos de 6 mediante números distribuidos, se tomaron de las manos, formando un círculo, y se les dio un globo a cada participante. La consigna de esta

actividad fue “En su globo cada uno tiene que colocar su nombre y un deseo o aspiración personal”. Al principio hubo que consignar y explicar brevemente el concepto de aspiración y deseo, ya que algunos estudiantes no lograron el entendimiento de la consigna en primera instancia. La tarea fue no dejar caer los globos y, sin soltarse las manos, mantenerlos en el aire. Esta actividad se realizó con el propósito de que los participantes logren tanto un trabajo en equipo como la cooperación conjunta para completar la actividad. Además, esta intervención fue una herramienta adecuada para romper el hielo y disminuir ansiedades. Siguiendo la indicación “no dejen caer a su compañero” se buscó que los alumnos se hagan conscientes de sí mismos y de los demás.

Al final de la dinámica se llevó a cabo un espacio para el diálogo sobre lo trabajado. Se profundizó sobre temas como la significación de la empatía y sus enlaces e implicaciones sobre el desarrollo social del ser humano. Se realizó de forma oral y luego se dio la posibilidad a los alumnos de tomar la palabra para aportar su apreciación personal. Se armó una conclusión grupal a partir de unas preguntas orientadoras: ¿Cómo te sentiste? ¿Cuál sentís que fue la dificultad del juego?

Segunda Actividad: Taboo de las Emociones

Esta dinámica tuvo como propósito trabajar el desarrollo emocional de los niños. Luego de la reflexión de la primera actividad y manteniendo los mismos grupos se seleccionó a un integrante de cada uno y se le entregó una tarjeta con una emoción escrita en la parte superior y debajo una lista de palabras asociadas. La consigna fue que el resto del grupo pueda adivinar la emoción, pero sin que el representante nombre las palabras asociadas. Para ello, los chicos podían actuar la frase, mencionar otras palabras y contar situaciones asociadas a la emoción dada. Esta actividad tuvo como propósito la relación de distintas emociones con experiencias, situaciones y eventos de la vida cotidiana, favoreciendo el reconocimiento y la expresión de respuestas emocionales. Por último, se destinó un espacio para compartir ideas y pensamientos sobre lo trabajado.

Luego de finalizar el juego y con la intención de favorecer el intercambio de ideas, se reunió nuevamente al grupo en su totalidad y se realizaron preguntas orientadoras para reflexionar sobre lo trabajado:

- ¿Cuál fue la principal dificultad?
- ¿Para qué crees que te sirve conocer las emociones?

Tercera Actividad: A Jugar Razonando

En esta dinámica se propuso trabajar y fomentar la toma de decisiones y el juicio moral de los alumnos, ahondando en lo más profundo de las ideologías, los valores y los principios de los chicos. Para ello nuevamente se los dividió en grupos de 4 al azar y se les repartió a cada uno diferentes tarjetas con situaciones hipotéticas, los alumnos la leyeron y eligieron de qué modo actuarían ellos ante la situación dada.

En cada una de las tarjetas se exponía un evento vinculado a un dilema moral. Luego, en una hoja, desarrollaron los pros y contras de la opción meditada según lo que ellos consideraron adecuado para después pasar al frente de sus compañeros a leer la situación que les había tocado y a su vez debieron explicar qué decisión tomaron y por qué. De este modo se los invitó a reflexionar sobre la importancia de los procesos involucrados en la toma de decisiones, tales como: selección de alternativas, análisis profundo de la situación total, discriminación de aspectos positivos y negativos de cada dilema, así como también los modos de comunicación entre pares.

Al final se realizó un momento de reflexión sobre la dinámica donde se dialogó acerca de la toma de decisiones, las áreas del cerebro involucradas en el proceso, la importancia de tomar decisiones sobre todo en la etapa en la que se encuentran cargada de incertidumbres, dudas y miedos. Para ello se reunió al grupo en su totalidad y se les pidió que mencionen alguna palabra o momento del juego que haya quedado o que recuerden y, a partir de eso, se construyó una conclusión colectiva sobre lo trabajado.

Cuarta Actividad: Abanico de Aspectos Positivos

Con el fin de culminar la jornada y que los participantes cierren este taller, se propuso un juego que promueva el encuentro con el otro y fortalezca los lazos sociales entre pares. Este consistió en que los alumnos se colocaran en ronda con un papel y escribieran su nombre en la parte superior. La consigna consistió en que todos giren la hoja a la derecha, de manera que cada uno reciba el de un compañero y escriba en él un aspecto positivo sobre el propietario del papel, y luego pasarlo hacia la derecha nuevamente para recibir una hoja nueva. Repitieron la acción hasta que le llegó a cada uno el propio papel, lleno de mensajes positivos. Al finalizar la escritura, cada estudiante procedió a doblar la hoja de modo que únicamente quedará visible el nombre, ocultando los mensajes redactados.

Esta dinámica permitió profundizar el reconocimiento del otro y propiciar un encuentro interpersonal para fortalecer los vínculos sociales. Luego de la actividad se compartió con los alumnos palabras de finalización y se invitó a que compartieran ideas y reflexiones sobre la jornada en general, a modo de cierre.

Materiales Utilizados

Durante las diferentes actividades realizadas, se utilizó la siguiente lista de materiales

- Globos
- Marcadores
- Tarjetas con nombres de emociones (ver Apéndice G)
- Tarjetas con una situación en particular (ver Apéndice I)
- Hojas

Resultados

Este apartado corresponde a la exposición de los resultados obtenidos durante el periodo de las Prácticas Profesionales Supervisadas en el área de Psicología Educacional.

Gracias a la participación del psicólogo y a las diversas tareas realizadas en la institución, se trabajó la cognición social de los preadolescentes que cursan el último año del nivel primario y se encuentran próximos a la transición hacia el nivel secundario. Se fomentó la empatía mediante propuestas orientadas al intercambio de distintas perspectivas frente a un mismo acontecimiento. Asimismo, se fortalecieron los procesos de reconocimiento e identificación de emociones y se generaron espacios de reflexión sobre los modos de actuación en determinadas situaciones a través de dinámicas de juicio moral.

En función de estos objetivos, se llevó a cabo un proceso de recopilación de datos que incluyó observaciones detalladas, entrevistas con docentes y con miembros del equipo de apoyo y orientación escolar, así como un taller vivencial dirigido a estudiantes de sexto grado.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las instancias desarrolladas durante el proceso.

Contacto con la Institución Educativa

Los encuentros con la Institución resultaron altamente fructíferos, provechosos y útiles, dado que permitieron recabar información detallada acerca de la trayectoria histórica del colegio y los diversos niveles educativos que ofrece.

La institución educativa de nivel primario desarrolla sus actividades en el turno siesta-tarde, y cada grado se encuentra conformado por dos divisiones, denominadas A y B. Las prácticas profesionales comenzaron con la presentación ante el equipo directivo y el cuerpo docente del establecimiento. Durante este encuentro inicial, los referentes institucionales manifestaron expectativas favorables y expresaron una valoración positiva respecto a la dinámica de trabajo. Asimismo, en esta instancia se estableció un primer

diálogo con el equipo de orientación y apoyo escolar, en el cual se acordó la participación de la practicante durante cuatro días semanales, en el horario de 14 a 17 horas.

De manera complementaria, se definió su incorporación a las actividades propias del Equipo de Orientación Escolar, incluyendo talleres y propuestas colectivas coordinadas por dicho equipo. También se consensuó su participación en reuniones del EOE, así como en encuentros con familias y docentes, posibilitando de este modo interiorizarse sobre el funcionamiento institucional y al rol del psicólogo educacional. Del mismo modo, se acordó la exploración y análisis de las trayectorias escolares de los alumnos, con fines observacionales y formativos.

Por otra parte, se realizó un recorrido por las instalaciones del establecimiento, lo que permitió visualizar la disposición de las aulas, el gabinete psicopedagógico y los espacios comunes destinados al juego y la recreación. Las aulas se encuentran organizadas alrededor de un patio central, el cual articula la circulación interna y se conecta de manera directa con la iglesia departamental. En cuanto al EOE, este se halla ubicado estratégicamente en una de las esquinas del edificio, contiguo al jardín de infantes, lo que favorece el acceso y la articulación entre los distintos niveles educativos.

Observación

En este periodo se llevaron a cabo diferentes observaciones en los dos grados de 6to. En 6to A se observó al estudiantado durante las jornadas tanto de clases como de recreo. Se vio un comportamiento caracterizado por momentos de inhibición al principio frente a la participación de la practicante. Dentro del curso, los alumnos mostraron una actitud tranquila hacia los demás y hacia los docentes, se limitaron a realizar las actividades propuestas por los mismos; para hablar o manifestar alguna queja solo levantaban la mano o hablaban directamente para expresar una dificultad. Entre ellos, el trato era cordial y ordenado y al momento de terminar alguna tarea el docente daba la oportunidad de un receso para charlar en voz baja, esto generó en los alumnos un aumento de la concentración y atención hacia el docente.

El trato de los docentes hacia los estudiantes se caracterizaba por un estilo comunicacional cercano y basado en la confianza. Esta modalidad facilitaba las interacciones dentro del curso.

En general los estudiantes mantenían un buen nivel de fluidez dentro del sistema. La interacción entre pares era adecuada, dialogaban con respeto y respetaban los turnos para pedir alguna tarea o útil escolar. Sin embargo, cuando se abordaban cuestiones correspondientes al grupo, como la exposición de dudas correspondientes a evaluaciones o la realización de tarea pendiente, todos hablaban al mismo tiempo, imposibilitando la escucha y el intercambio de ideas. Esto se vio principalmente en el recreo y en el dictado de materias especiales. Si bien el clima áulico se mantenía tranquilo, ocasionalmente existían momentos puntuales en los que los alumnos se mostraban más exaltados, levantándose de su silla para hablar con sus compañeros, o actuaban de manera apresurada respondiendo antes de que el compañero termine de hablar, por ejemplo. Además, se notó una dificultad para regular su comportamiento, lo que terminaba afectando el orden dentro del espacio común. Por lo general esto sucedía al terminar la actividad asignada por el docente o en el cambio de turno entre los mismos con los de materias especiales.

El grupo de 6to B tuvo un comportamiento más desestructurado y desinhibido, acompañado de una actitud inquieta; por momentos presentaban dificultad para hacer silencio y atender a las consignas dictadas por la docente, también había momentos en los que se paraban constantemente y debido a la existencia de muchos subgrupos, generaba que se molestaran unos con otros, lo cual impedía que la clase fluya adecuadamente. Eran reiteradas las veces en las que la docente pedía silencio y, aunque los alumnos podían enfocarse, esto solo se lograba luego de varios llamados de atención por parte de la maestra. Otro aspecto clave que se vio es que, ante intervenciones más estructuradas por parte de la docente, el grupo conseguía modificar su disposición. En aquellos momentos donde la docente adoptaba una postura más estricta o establecía límites más precisos, los

estudiantes respondían de manera favorable. Bajo estas pautas los chicos podían prestar atención hacia las tareas asignadas.

Al haber numerosos subgrupos, la comunicación entre los integrantes se volvía progresivamente poco flexible y tendía a estancarse, tanto entre docentes y alumnos como entre los mismos estudiantes, ello se evidenció en momentos donde hablaban todos a la vez o contestaban mal al maestro. Esta dinámica no solo afectaba a la interacción cotidiana, sino también a la expresión emocional y a la posibilidad de comunicar inquietudes personales o académicas.

Durante las observaciones se identificó que, antes situaciones de malestar emocional o cuando alguno era percibido por sus pares como angustiado, estos no disponían de los recursos comunicacionales necesarios para expresarse y transmitir dicha queja que generalmente estaba vinculada con el estado de ánimo.

Si bien la interacción entre los alumnos no presentaba características de disrupción grave, se advirtió que los intercambios eran especialmente breves y restringidos. Esta modalidad de interacción, aunque exenta de conflictos explícitos, no favoreció a la socialización entre los estudiantes ni contribuyó al fortalecimiento de los vínculos sociales dentro del aula. En consecuencia, las relaciones interpersonales tendían a mantenerse en un nivel superficial, dificultando la construcción de un ambiente integrado y colaborativo.

Entrevistas con Docentes

Durante este periodo de entrevistas, el docente del sexto grado A afirmó que el comportamiento de los alumnos se había mantenido en un nivel constante a lo largo del año, destacó el compromiso de los estudiantes en lo vinculado al desempeño académico, incluyendo la actitud cooperativa, hacia las tareas dentro del aula, las evaluaciones, trabajos prácticos, prestando los útiles a los compañeros, levantándose de la silla solo si era necesario y con preparación para los exámenes correspondientes.

Con respecto a la relación entre los alumnos, expresó que, si bien comparten una interacción fluida, existen momentos que se caracterizan por la euforia, la falta de escucha

de unos con otros, la falta de empatía y el escaso control emocional. El docente destacó la oportunidad de poder abordar estas temáticas ya que podría ser un obstáculo a la hora de generar una cohesión grupal y podría perjudicar los vínculos entre pares. Además, confirmó que los alumnos presentaban temores y miedo e inseguridades con respecto a la transición de nivel y el paso a lo desconocido.

En lo que respecta a la relación entre estudiantes y docentes, se marcó que en general la comunicación es buena y fluida, pero a menudo cambia la actitud dependiendo del maestro, por ejemplo, con los docentes de materias especiales el comportamiento suele ser inquieto, caracterizado por gritos y falta de atención y escucha.

Las problemáticas más frecuentes que se identificaron fueron periodos turbulentos dentro del aula donde se les dificulta a los alumnos poder conectar entre sí debido a la excitación y la euforia que obstaculizan el acercamiento interpersonal y la posibilidad de conocer y vincularse con las emociones de los demás. Por lo general estas situaciones se desataban por algún hecho puntual como una pelea entre compañeros u ocasionalmente en la última hora de la jornada escolar. En consecuencia, estas dinámicas terminan incidiendo de manera negativa en la toma de decisiones importantes que competen al grupo.

Con respecto al grupo de sexto B, el docente afirmó que el comportamiento de los estudiantes en general no presentaba desajustes graves, pero si consideraba que los alumnos tenían una dificultad para relacionarse entre sí, dado que existían muchos subgrupos. También, destacó que hay períodos en los que les cuesta prestar atención y hacer silencio, otros en los que aprovechan para molestarse entre los pequeños grupos, esto termina obstaculizando el desarrollo de la clase y obliga al docente a parar y reconsignar varias veces.

Siguiendo con lo anterior, el docente también marcó la necesidad de trabajar en la regulación emocional y el acercamiento con los demás compañeros debido a que, en momentos puntuales, los estudiantes mostraban pequeñas señales de angustia y tristeza,

pero cuando el docente se acercaba a indagar sobre el estado de sus alumnos, estos mostraban una clara imposibilidad de expresión, se les dificultaba la puesta en palabras de aquello que los quejaba.

En cuanto a la relación entre alumnos y docente, expresó que la comunicación interna del grupo no siempre era fácil. Las clases eran interrumpidas por distracciones y dificultad para enfocar la atención, lo que obligaba al docente a detener la actividad, realizar llamados de atención y luego continuar con el desarrollo de la clase. Así mismo la presencia de subgrupos incidía de manera negativa en la dinámica grupal ya que esta fragmentación impedía el acercamiento con los demás y la posibilidad de establecer vínculos con ellos. En consecuencia, no se lograba una participación cohesionada ni un trabajo colaborativo.

Las problemáticas identificadas fueron la poca conexión de los alumnos entre sí puesto que existían subgrupos dentro del aula y el escaso desarrollo de las relaciones interpersonales más allá de lo estrictamente académico.

Entrevistas con el Equipo de Orientación y Apoyo

Estas entrevistas se realizaron con el equipo conformado por una psicóloga y una psicopedagoga, ambas presentes en las mismas.

En cuanto a la conducta de los chicos, expresaron que el comportamiento de estos era constante a lo largo del año, sin embargo, hacia el final de este se evidenciaron ciertas dificultades en cuanto al manejo emocional, el control de los impulsos y la conexión entre los estudiantes, sobre todo en el Sexto B.

En relación con las intervenciones que llevan a cabo, el equipo señaló que realizan observaciones de los estudiantes cuando se identifican situaciones que así lo requieran. En estas se incluyen diálogos y entrevistas con los docentes y alumnos, a quienes convocan al espacio del equipo con el fin de sintetizar demandas y necesidades y de brindar acompañamiento. Asimismo, en determinadas oportunidades se acercan a las aulas para realizar seguimientos y observar las dinámicas grupales en su contexto habitual.

Por otra parte, implementan talleres y actividades específicas orientadas al abordaje de las temáticas emergentes. Estas propuestas se desarrollan de manera planificada y buscan trabajar las dificultades existentes.

El equipo manifestó la necesidad de trabajar y profundizar en diversas temáticas vinculadas al desarrollo de relaciones interpersonales, al fortalecimiento del manejo emocional y a la promoción de la empatía. Consideran que estos contenidos resultan fundamentales, ya que pueden constituirse en un punto de partida para brindar herramientas significativas que acompañen a los estudiantes en la etapa de transición que están próximos a iniciar.

Taller con Alumnos de 6to Grado

La actividad se realizó en el patio del colegio con una duración de aproximadamente 3 horas reloj, con los recreos como receso. Se llevó a cabo luego de haber efectuado un primer acercamiento con los niños. Participaron 43 alumnos. Al principio 29 participantes se mostraron con una actitud inhibida, común frente a una situación desconocida; los 14 restantes manifestaron desde el inicio una actitud participativa y colaborativa. A medida que avanzaba la tarea, los más tímidos comenzaron a manifestar entusiasmo y compromiso frente a las explicaciones del juego.

Primera Actividad: Juego con Globos

Durante el desarrollo de la primera actividad, los alumnos manifestaron inicialmente una actitud de timidez, aunque prestaron atención a la consigna propuesta. Si bien algunos de ellos no evidenciaron interés ni entusiasmo, ni realizaron preguntas en relación con la actividad, el resto del grupo mostró curiosidad y compromiso, expresados a través de consultas reiteradas sobre la consigna y solicitudes de aclaración respecto del procedimiento por parte de la coordinadora.

Luego de brindar la consigna de manera general, se realizó un recorrido por los distintos grupos con el objetivo de reforzar las indicaciones y evacuar posibles dudas. Posteriormente, cada grupo aguardó de forma paciente la distribución de los globos y los

marcadores. Durante este proceso, algunos alumnos formularon preguntas tales como: “¿Qué es una aspiración personal?” o “¿Debo colocar mi nombre?”. Algunas de las aspiraciones escritas fueron “tener más amigos”, “no llevarme ninguna materia”, “estar contento”, “sentirme bien en la secundaria”.

En líneas generales, el comportamiento del grupo se caracterizó por una actitud inicial de reserva y escasa participación, evidenciada por la ausencia de preguntas o comentarios en el comienzo de la actividad. No obstante, a medida que avanzó la propuesta, dicho clima dio lugar a un espacio de mayor involucramiento, entusiasmo y disfrute por parte de los alumnos.

En el espacio destinado a preguntas y reflexión, los alumnos expresaron de manera oral que la actividad les había resultado agradable. Asimismo, señalaron que, mientras intentaban mantener su propio globo en el aire, debían también sostener el globo de su compañero, lo cual implicaba un trabajo coordinado. Del mismo modo, manifestaron que la principal dificultad del juego residía en mantener las manos tomadas y conservar el equilibrio, con el objetivo de evitar que alguno de los globos cayera al suelo.

Segunda Actividad: Taboo de Emociones

Durante el desarrollo de esta actividad, el estudiantado manifestó un marcado entusiasmo, evidenciado en un incremento del nivel de energía general.

Tras la explicación de la consigna, la propuesta fue bien recibida; no obstante, se observó un aumento en la cantidad de preguntas y dudas, lo que hizo necesario reconsignar la actividad en tres oportunidades. Las preguntas más frecuentes fueron ¿cómo es el juego? ¿se juega en grupos? ¿las emociones para adivinar, son muy difíciles?

A medida que la coordinadora pasaba por los grupos a explicar, este permanecía callado y atento a las indicaciones.

A lo largo de la dinámica, se registró un incremento progresivo de la exaltación emocional. Mientras se distribuían las tarjetas, los alumnos expresaban verbalmente su deseo de continuar participando, manifestando que la actividad les resultaba “muy

divertida". Al recibir las tarjetas, los alumnos encargados de hacer adivinar al resto, asociaron diferentes emociones a situaciones que les ocurren cotidianamente y a gesticulaciones propias. Por ejemplo, en la tarjeta que contenía tristeza, expresaron "cuando tu mamá te quita la *play* por no limpiar la casa", o en la tarjeta que decía alegría, realizaron gestos correspondientes a ella como la sonrisa, el sonido de la risa, o expresaban "cómo te sentís cuando te juntas con tus amigos". en la tarjeta de furia, muchos de los compañeros hicieron alusión a la película "Intensamente", actuando esta con las muecas comunes del personaje, con expresiones faciales y corporales.

Al momento de finalizar la actividad para dar lugar al trabajo de la conclusión, el grupo continuaba entretenido con el juego, por lo que fue necesario volver a focalizar la atención en la reflexión final. Incluso, se solicitó silencio con el objetivo de favorecer la escucha mutua y propiciar un cierre adecuado de la propuesta. Sumado a esto, las respuestas más comunes de los alumnos fueron "me gusto este juego porque me hizo pensar en cómo me siento cuando me pasan cosas en mi", "algunas de las emociones que me tocaron fueron muy fáciles".

Tercera Actividad: Jugar Razonando

A través de esta dinámica el alumnado logró ahondar en lo profundo de sus ideologías y principios, creando espacios de reflexión sobre los dilemas comunes en esta etapa.

Previo al inicio del juego, el grupo manifestó signos de cansancio y fatiga. La coordinadora explicó la consigna y en líneas generales fue bien recibida, salvo por algunos grupos que se encontraban atrás y no lograban escuchar la indicación con claridad. Posteriormente a esto la practicante se acercó a estos para reconsignar. En el tiempo que les tomó debatir y decidir que alternativa tomar, se recorrió todos los grupos para evacuar dudas o explicar consignas nuevamente. Los chicos tardaron aproximadamente 30 minutos en escribir y fundamentar su respuesta.

Para la parte oral de la dinámica, el grupo se mostró un tanto tímido e inhibido, pero a medida que cada uno pasaba al frente, estas actitudes disminuían construyendo un

espacio seguro para la escucha y el intercambio de ideas. A continuación, se detallan las respuestas de los estudiantes a cada situación brindada.

Respuesta situación 1: “Lo que haríamos nosotros es ayudarlo a estudiar para que no repruebe el examen y convencerlo de que no se copie. es lo correcto porque si no, se romperá la confianza con sus papas”.

Respuesta situación 2: “Hablaríamos con Verónica y le diríamos que no está bien resolver las cosas de ese modo. Buscaríamos charlar con un adulto sobre el asunto para encontrar una solución”.

Respuesta situación 3: “Le diríamos a María que no es necesario que cambie de personalidad para estar con su grupo y que sería mejor buscar otro grupo con quienes se sienta más cómoda”.

Respuesta situación 4: “Le diríamos a Alicia que espere a que su abuela regrese para poder ir con su amiga, eso evitará que la reten y que pase un momento feo”.

Respuesta situación 5**:** “Lo que haríamos es decirle a Juan que ayude a Tomas y que no importe si lo molestan o no. Los amigos no deberían molestarlo”.

Cuarta Actividad: Abanico de Aspectos Positivos

En esta última actividad, los estudiantes lograron fortalecer la interacción social entre pares y trabajar en las relaciones interpersonales dentro de la escuela.

Durante el desarrollo de la misma el grupo se mostró eufórico y un poco desatento, por lo que primero se pidió silencio y se realizaron técnicas de respiración para volver a focalizar en esta última tarea. Posteriormente se explicó la actividad y la consigna, esta no logró el entendimiento de los alumnos en primera instancia, por lo que hubo que repetirla varias veces. Luego de las explicaciones comenzó la dinámica y los alumnos denotaron entusiasmo y cooperación, expresaron que les estaba gustando mucho el juego.

Algunas de las respuestas más frecuentes fueron “este juego fue mi favorito”, “estaba ansioso por leer los comentarios de mis compañeros”, “me encantó leer lo que mis compañeros escribieron de mí”. Algo importante a destacar fue que una minoría de chicos

se mostraron movilizados al leer su papel, por lo que la coordinadora se acercó y promovió la expresión de las emociones. Los mensajes que predominaron fueron halagos hacia la personalidad de sus compañeros, por ejemplo “sos divertido”, “me gusta como sos” o aspectos físicos de los mismos “tenés lindos ojos”, “me gusta cómo te reís”.

Discusión

El presente trabajo integrador final permitió constatar la importancia de analizar los aspectos vinculados a la cognición social en los alumnos de 6to grado.

Conclusiones Generales

La intervención llevada a cabo, configurada por las observaciones áulicas, entrevistas a docentes, entrevistas al equipo de orientación y apoyo escolar y el desarrollo de talleres con alumnos de sexto grado, demostró que el fortalecimiento de las habilidades sociales y emocionales ligadas a la cognición social constituye una herramienta esencial para mejorar y potenciar el desarrollo de las relaciones interpersonales y el fortalecimiento del manejo de las emociones.

El análisis de los resultados obtenidos durante las Prácticas Profesionales Supervisadas permitió identificar particularidades en el desarrollo de la cognición social en los estudiantes de sexto grado, así como las diferencias en las dinámicas vinculares entre ambos cursos. Tal como sostienen Rodríguez y Cardenas (2016) y Lindblom (2020), la cognición social se expresa en la capacidad de los sujetos para comprender, interpretar y coordinar conductas y emociones dentro de un contexto interpersonal, aspecto que se manifiesta claramente en el ámbito escolar.

En relación con el primer objetivo de este trabajo: describir el pasaje de la infancia a la adolescencia y los cambios físicos, emocionales y sociales que implica, los resultados coinciden con lo que plantea Bjorklund y Blasi (2011): los adolescentes se ven envueltos en un periodo crítico de cambios biológicos, comportamentales y sociales que incluyen un rápido crecimiento físico, la adquisición de la madurez sexual, cambios emocionales y sociales que, a su vez, les permiten desarrollar y reafirmar su personalidad, autoestima, su autoconciencia y, en definitiva, su identidad.

Haciendo referencia al segundo objetivo particular: conocer las características relativas a la cognición social, en la adolescencia temprana, los resultados permitieron identificar vicisitudes centrales de la cognición social en esta etapa, tales como una mayor capacidad

para comprender las propias emociones y las de los demás y considerar puntos de vista diferentes. En concordancia, Rivas (2023), revela la importancia del desarrollo de las habilidades vinculadas a la cognición social, ya que gracias a ellas la persona logrará su integración en el mundo, y es determinante de la diferenciación de su propio ser. El contacto con los demás es fundamental para desarrollar las habilidades sociales a través del aprendizaje que se genera en conjunto con los otros, adquiriendo el entendimiento de las pautas de la interacción social, ayudando a regular las emociones, cogniciones, conducta y a la vez entender la conducta de los demás.

Finalmente, y de acuerdo con el tercer objetivo particular: explorar el grado de desarrollo de los componentes de la cognición social en los alumnos de sexto grado. Los talleres implementados permitieron identificar manifestaciones vinculadas a la empatía, el desarrollo emocional y el juicio moral. Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes fueron capaces de reconocer emociones, comprender situaciones desde la perspectiva de otras personas y reflexionar sobre diferentes dilemas morales. Estos hallazgos coinciden con lo planteado por Lopez (2014) quien considera a la empatía como una habilidad necesaria para los seres humanos ante los acontecimientos de la vida, los cuales transcurren en contextos sociales distintos y complejos. Asimismo, las respuestas de los participantes reflejan aspectos asociados al desarrollo emocional, en línea con los aportes de Bisquerra (2009, 2011, 2016) quien destaca la importancia de las competencias emocionales a lo largo de todo el ciclo vital. En cuanto al juicio moral, los resultados evidenciaron la consideración de las normas, valores y expectativas sociales al momento de fundamentar las decisiones, lo que va en concordancia con lo que expresa Kohlberg (1992) sobre la evolución progresiva del razonamiento moral durante esta etapa del desarrollo.

En cuanto a la observación en sexto grado A se denoto un funcionamiento relativamente organizado, con interacciones mayormente respetuosas y una comunicación fluida entre pares y con docentes, si bien se registraron momentos de euforia e impulsividad, estos no

interfieren de manera persistente en la cohesión del grupo ni en el desarrollo de actividades áulicas. Este clima favorece a la participación y cumplimiento de las consignas, lo que coincide con lo planteado por Berger (2007), quien destaca que un entorno escolar con vínculos estables y normas claras contribuye al desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Por el contrario, en el sexto grado B se evidenció una dinámica grupal más fragmentada, caracterizada por la presencia de numerosos subgrupos, dificultades en la comunicación y menor flexibilidad vincular. Estas características impactan de manera directa en el clima áulico, generando interrupciones frecuentes, dificultades para sostener la atención y escasas instancias de intercambio emocional profundo entre los estudiantes. Durante la adolescencia temprana, las áreas encargadas de la regulación emocional aún se encuentran en proceso de maduración, lo que explica, en parte, las dificultades observadas en el control de impulsos y en la gestión de emociones.

Asimismo, las entrevistas con el equipo de orientación y apoyo escolar, permitieron identificar que, en ambos cursos, pero con mayor intensidad en el sexto B, existían limitaciones en la expresión emocional. Estas se manifestaron en la imposibilidad de verbalizar malestares, en la escasa escucha entre pares y en respuestas impulsivas frente a situaciones de conflicto, lo cual da cuenta de un desarrollo incipiente de ciertas habilidades asociadas a la cognición social. Esto coincide con lo expresado por los docentes, donde identificaron al sexto grado A como un grupo más comunicativo y colaborador, y, al sexto B, con más dificultades en cuanto a la expresión de las emociones y poca cohesión grupal.

Resulta clave esta contribución, ya que refuerza la iniciativa de continuar configurando estrategias institucionales destinadas a fomentar la empatía, la comunicación, y la expresión y reconocimiento de emociones propias y de los demás.

El análisis de los resultados permitió identificar que la empatía constituye una habilidad central en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente en el contexto de

la preadolescencia, etapa caracterizada por importantes transformaciones a nivel físico, psicológico y social. Tal como sostiene Arce (2019), la empatía implica la capacidad de comprender los estados emocionales de otros, favoreciendo conductas prosociales y favoreciendo vínculos interpersonales.

La implementación del Juego con globos permitió generar un espacio vivencial orientado al fortalecimiento de la empatía mediante el trabajo cooperativo. La consigna de “no dejar caer al compañero” promovió la toma de conciencia tanto de las propias acciones como de las necesidades del otro, favoreciendo la coordinación grupal. A través de esta dinámica los estudiantes pudieron experimentar de manera concreta la importancia del cuidado mutuo y el acompañamiento del grupo, aspectos centrales del comportamiento empático.

Desde la perspectiva del desarrollo psicosocial propuesta por Erikson, la construcción de la identidad se ve profundamente influenciada por las interacciones sociales significativas. La empatía, en este marco, se constituye como recurso fundamental para el fortalecimiento del yo y la consolidación de vínculos saludables. Los resultados sugieren que la inclusión a propuestas lúdicas y vivenciales en el ámbito escolar favorece al desarrollo de empatía, contribuyendo a una mejor convivencia dentro y fuera del aula.

El reconocimiento y la regulación emocional constituyen componentes fundamentales para el desarrollo socioemocional y de la cognición social, especialmente durante la etapa de la adolescencia. Los resultados obtenidos reflejan que, a partir de la actividad Taboo de las Emociones, se logró que los alumnos pudieran reconocer las emociones, asignarles nombre y asociarlas a distintas situaciones de la vida cotidiana y experiencias personales, favoreciendo procesos de identificación y expresión emocional de sí mismos y de los demás. El entusiasmo y la participación activa de los estudiantes evidenciaron la necesidad de contar con espacios que habiliten la palabra dentro de la institución.

Tal como plantea Goleman (1995), la inteligencia emocional implica la capacidad de reconocer las propias emociones y de los demás, procesarlas y ofrecer una respuesta adecuada. En el ámbito escolar, estas habilidades resultan esenciales para el

establecimiento de vínculos saludables y para el aprendizaje en la escuela, teniendo en cuenta el momento evolutivo que se transita en esta etapa: el paso de la educación primaria a la educación secundaria.

En este sentido, los resultados del presente trabajo refuerzan la importancia de la escuela como espacio esencial para fomentar el reconocimiento y expresión de las emociones, la regulación de estas no solo mejora la convivencia escolar, si no también brinda herramientas a los estudiantes para afrontar desafíos propios de la etapa evolutiva y de la transición educativa que se acerca.

A lo largo de esta actividad taller, los alumnos lograron explorar sus principios y valores. Se alcanzó un espacio reflexivo y de intercambio de ideas fundamental sobre la importancia de los valores que rigen y guían la conducta de las personas. Sin embargo, resulta importante marcar que los estudiantes se encuentran aún en un proceso de construcción progresiva de capacidades como el cuestionamiento de normas, pautas y valores.

Los resultados obtenidos coinciden con lo planteado por Kohlberg (1984) en su teoría del desarrollo moral, quien propone distintos niveles de razonamiento moral. En particular los estudiantes se encuentran en un nivel convencional, característico de la adolescencia. En esta etapa los juicios morales se estructuran desde la perspectiva del sujeto como miembro del grupo social, tomando como referencia las normas, expectativas y reglas establecidas por el entorno. El individuo busca la aprobación social y la adecuación a roles esperados, priorizando el cumplimiento de las reglas compartidas por el grupo.

En consonancia con esta conceptualización, durante la actividad de Jugar Razonando, se observó que los alumnos fundamentaban sus elecciones en función de lo que “está bien” y lo que “está mal” según lo que el grupo, la escuela, o los adultos esperan de ellos. Las elecciones de los chicos se encontraron orientadas mayormente a evitar sanciones, mantener la armonía grupal o responder a normas compartidas.

Los aportes de Bandura (1977, 1997) permiten comprender que la toma de decisiones se encuentra mediada por mecanismos de autorregulación y por las creencias de autoeficacia. En el contexto escolar, los modelos ofrecidos por docentes y pares cumplen un rol importante en la manera en que los estudiantes evalúan sus conductas y anticipan consecuencias. Los resultados del taller evidencian que, cuando se brinda un espacio de reflexión y diálogo, los alumnos pueden desplegar sus recursos cognitivos y emocionales que favorecen decisiones más responsables.

Todo lo anteriormente expresado refuerza la idea de que propiciar espacios para el desarrollo óptimo de habilidades como la empatía, el desarrollo emocional, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales repercute de manera significativa en los estudiantes y sus vínculos dentro de la institución, sobre todo por el periodo evolutivo que atraviesan: el traspaso de la primaria a la secundaria, que, como plantea Galton (1999) es un proceso de discontinuidad en la vida del sujeto que exige de él nuevas conductas para responder a la situación novedosa y desconocida. En este contexto, tal pasaje genera en los alumnos sentimientos de incertidumbre, temor e inseguridad, que pueden afectar a sus vínculos y su comportamiento. Por esto la transición no puede ser entendida sólo como un cambio a nivel académico, sino como un proceso influido por variables psicológicas y sociales que requieren acompañamiento y atención.

Las propuestas llevadas a cabo permitieron fortalecer habilidades socioemocionales, promover la reflexión grupal y brindar herramientas que faciliten una adaptación más saludable a los desafíos futuros. De este modo, el equipo de orientación y apoyo escolar se presentan como agentes fundamentales en la promoción de la salud mental y en el desarrollo integral de los alumnos.

Acerca de la Utilidad de las Prácticas Profesionales Supervisadas

Las Prácticas Profesionales Supervisadas constituyen un periodo fundamental en la formación del psicólogo ya que permiten articular los conocimientos teóricos con la práctica en contextos reales. Esta instancia formativa resultó de gran valor para comprender las

particularidades del quehacer profesional en el ámbito escolar y para generar una mirada integral sobre las dificultades que atraviesan los estudiantes, docentes y equipo de orientación escolar. El profesional se presenta como un agente activo dentro de la escuela, con funciones y tareas específicas destinadas a la prevención, promoción y contención de los actores intervinientes en la institución.

La inserción a la institución educativa posibilitó un acercamiento directo a las dinámicas escolares cotidianas, incluidas las de enseñanza-aprendizaje, convivencia y vinculaciones interpersonales. A través de observaciones áulicas, las entrevistas con docentes y con el equipo de orientación y apoyo escolar, y la participación activa en diversos espacios, fue posible identificar problemáticas concretas y configurar intervenciones dirigidas a trabajarlas.

Las prácticas también permitieron desarrollar competencias propias del rol del psicólogo educacional, como lo son la escucha activa, la observación sistemática, el análisis de información recabada, y la contención y acercamiento con los diferentes agentes dentro de la institución educativa. En este sentido, las actividades desarrolladas constituyeron una experiencia enriquecedora y de profundo aprendizaje.

Otro aspecto relevante de las Prácticas Profesionales Supervisadas fue la interiorización y exploración de las dinámicas de trabajo interdisciplinario entre las áreas de Psicología y Psicopedagogía, lo que permitió potenciar una mirada más completa sobre las demandas y problemáticas abordadas, comprender la importancia del trabajo en equipo y reconocer el valor del aporte que cada profesional brinda desde su campo de conocimiento.

Durante el periodo de prácticas se logró comprender de manera significativa la importancia del despliegue socioemocional de los alumnos y cómo ésta impacta no solo en la construcción de vínculos y relaciones interpersonales sino también en el rendimiento académico. Así mismo se comprendió la relevancia de fomentar y trabajar habilidades tales como la empatía, el desarrollo emocional y la toma de decisiones para promover vinculaciones sanas dentro del aula.

Desde una mirada personal, las prácticas significaron un gran aprendizaje para el futuro rol profesional. Las estrategias llevadas a cabo incluidas la observación, la realización de entrevistas y la confección del proyecto junto con su ejecución permitieron un nuevo espacio para el autoconocimiento y el crecimiento profesional. La implicación en estas actividades fue una oportunidad valiosa para trabajar habilidades tales como el manejo de un grupo, la organización de tiempos y el orden de actividades. Otro aspecto relevante a destacar fue el aprendizaje relacionado con la adaptación constante a dificultades que pudieran presentarse, como por ejemplo la modificación de los juegos, las consignas y los periodos de tiempo empleados para cada uno.

Con respecto a las fortalezas, se puede mencionar en primer lugar la capacidad para escuchar y leer necesidades y demandas provenientes tanto de docentes como de alumnos y familias, además la habilidad de planificación y configuración de talleres e intervenciones colectivas y por último la iniciativa para generar espacios de confianza y seguridad antes, durante y después del taller realizado.

Finalmente, esta experiencia contribuyó al proceso de identidad profesional dentro del contexto escolar y en relación con la labor con niños, docentes y familias. La posibilidad de intervenir, reflexionar sobre la práctica y evaluar los efectos de las propuestas favoreció el desarrollo de una actitud crítica, responsable y comprometida con la promoción del bienestar psicológico y el desarrollo integral de los estudiantes. De este modo las Prácticas Profesionales Supervisadas se presentan como un espacio formativo fundamental para la preparación del ejercicio profesional futuro.

Propuestas

Se propone a la Universidad Católica de Cuyo seguir potenciando los espacios de Prácticas para favorecer el desempeño profesional dentro de contextos reales garantizando su presencia a lo largo de la carrera y promoviendo la exploración de distintas instancias que hagan posible la interacción con distintas problemáticas y realidades sociales. Todo aquello con el fin de continuar enriqueciendo el conocimiento práctico.

También, se sugiere seguir potenciando los dispositivos de supervisión, entendiendo esta como un momento privilegiado para la formación, análisis y aprendizaje. El acompañamiento de docentes es fundamental ya que permite la construcción de un razonamiento más crítico e integral, generando también la configuración de intervenciones éticas y responsables.

Al Área de Psicología Educacional se le propone seguir ampliando la inserción de los estudiantes en distintos ámbitos institucionales, posibilitando la participación de estos en contextos de prácticas que permitan crear puentes entre los conocimientos teóricos y prácticos, favoreciendo la formación integral de los alumnos.

Además, a los practicantes se les propone llevar a cabo un nuevo espacio destinado a la reflexión e introspección de las temáticas vinculadas a la cognición social en el propio alumno practicante. Esto llevará a pensar si se tiene un grado óptimamente desarrollado de estas variables, que servirán de herramienta para garantizar una intervención más personalizada, pudiendo actuar de manera empática, reconociendo emociones propias y ajenas, actuando con juicio moral y tomando decisiones asertivas.

Se propone a la institución educativa la instauración de estrategias que fomenten y fortalezcan las habilidades abordadas en este trabajo, con el fin de que los alumnos adquieran nuevas herramientas para el futuro que sirvan para la promoción conductas proactivas, que contribuyan al bienestar psicológico y que promuevan en ellos una actitud contenedora y empática hacia los demás, no solo en la etapa inicial de la adolescencia sino también teniendo en cuenta el adulto que está comenzando a formarse.

Para ello se sugieren periodos, dentro de la jornada escolar, destinados a la expresión emocional a través del registro en un cuaderno o libreta personal. Allí, podrán escribir experiencias vividas tanto positivas como negativas, describir eventos ocurridos durante el día o simplemente trasladar emociones prevalentes durante el momento de clase.

Por otro lado, con el fin de promover en ellos una actitud empática, se sugiere la realización de trabajos prácticos que lleven como eje central la importancia de la empatía

como aspecto formador en la personalidad de los sujetos, acompañado de un momento de reflexión en la que se compartan las ideas en qué coinciden y se respeten en las que difieren. Esto fomentará en ellos la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender emociones y pensamientos.

Para trabajar toma de decisiones y juicio moral, sería positiva la implementación de talleres que utilicen como recurso el planteo de situaciones que alternan entre ejemplos en los que ellos deben decidir cómo proceder y ejemplos donde deban evaluar el proceder de personajes hipotéticos involucrados en dilemas morales, propios del estadio vital en la que se encuentran. Esta tarea estaría a cargo de la docente y funcionaria como mediadora. Los talleres deberían realizarse con frecuencia semanal, dado que la repetición constante de estas actividades favorece la consolidación de los aspectos de la cognición social.

Referencias

Alegría, M. A., & Zúñiga, D. M. S. (2020). Importancia de la inteligencia emocional y su impacto en la vida de los estudiantes de la educación superior. *TEPEXI Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, *7*(14), 20-25.

Ammer, N. M. (2020). Cognición social, bienestar psicológico y salud mental. Universidad de la Laguna, Tenerife, España.

Atenas, T. L., Ciampi Diaz, E., Venegas Bustos, J., Uribe San Martín, R., & Cárcamo Rodríguez, C. (2019). Cognición social: conceptos y bases neurales. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, *57*(4), 365-376.

Barceló, E., Benítez, J. C., Ospina, M. G., Florez, K., Navarro, E., & De Oro, C. (2023). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes en contexto de bullying. *Revista de Psicología*, *41*(1), 523-548.

Betancourt, Y. U. (2009). El impacto de las experiencias tempranas en la cognición social. *Psychologia. Avances de la disciplina*, *3*(1), 61-80.

Biosca, J. T. (2021). ¿Es la adolescencia necesariamente una etapa destructiva y convulsa? La Torre del Virrey: revista de estudios culturales, (30), 101-108.

Cojulún, D. G. C., de León Rivas, J. M., & Joachín, C. R. G. (2023). Desarrollo de la cognición social en el adolescente confinado durante la pandemia por COVID-19. *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, *3*(1), 187-195.

Espinoza, L. K. B., Calle, M. A. L., Rodríguez, P. E. R., & Faican, R. G. E. (2022). Desarrollo psicológico del adolescente: una revisión sistemática. *Pro Sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, *6*(42), 389-398.

Flores, A. G. R., & Villada, T. F. (2023). Neurobiología de las emociones en el proceso de aprendizaje. A. Ramírez y J. Hernández (coords.), Miradas a la formación de docentes para el siglo XXI, 79-111.

Flórez-Madroñero, 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.

Francés, M. Á., Pérez, M. C. S., & Baquero, A. B. (2022). Factores que facilitan y dificultan la transición de educación primaria a secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, *40*(1), 147-164.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, *86*(6), 436-443.

Garcia Bravo, M. A., & Blázquez Resino, J. J. (2025). Neurotransmisores y Neuronas Espejo: Efecto como Reguladores de la conducta desde la Perspectiva del Neuromarketing.

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., & Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*, *5*(1), 7-22.

Hernández, C. E. N., del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., & Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (47), 37-49.

Huerta, A. O., González, D. C., Rodríguez, G. Q., & Favela, M. F. A. (2021). El diseño de un programa psicopedagógico orientado al fomento de la empatía como estrategia de disminución del Bullying entre adolescentes. DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia, (39).

Jaimes, C., Cruz, L., Vega, E., Balladares, P., & Matta, H. (2019). Habilidades sociales en estudiantes adolescentes de un centro preuniversitario de Lima Norte. *Peruvian Journal of Health Care and Global Health*, *3*(1), 39-43.

León Rodríguez, D. A., & Cárdenas, F. (2016). Aproximación neurodinámica a la cognición social. *Universitas Psychologica*, *15*(SPE5), 1-25.

Martínez, R. M., & Montalvo, L. E. E. (2022). Razonamiento moral en la educación a través de la neurobiología. Revista Conrado, 18(S1), 213-224.

Massa, J. L. P., & Álvarez, L. M. (2000). Desarrollo psicosocial de la adolescencia: bases para una comprensión actualizada. *Documentación social*, *120*, 69-90.

Montoya, F. R. (2018). ¿Cómo vive el alumnado la transición de la educación primaria a la educación secundaria? *Revista de Orientación Educacional*, *32*(62), 77-97.

Moreno, G. (2019). Aproximaciones sobre la pubertad. Hacia una economía de los goces. *Revista de Psicología*, *5*, 1-6.

Organización Mundial de la Salud. (2015). Estrategia mundial para la salud de la mujer, el niño y el adolescente (2016-2030). Disponible en: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/estrategiamundial-mujer-nino-adolescente-2016-2030.pdf?ua=1

Ortiz Cubillos, A. (2019). Cambios que se dan en el desarrollo de la pubertad, físicos, cognitivos y psicológicos.

Pàmpols, C. F. (2020). Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *RES. Revista Española de Sociología*, *29*(3), 11-26.

Pérez, M. (2006). Desarrollo de los adolescentes III Identidad y relaciones sociales. *México–Hacienda*.

Pulido Acosta, F., & Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, *11*(1), 29-39.

Quispe Apcho, Y. M. (2021). Desarrollo físico, intelectual y social de la pubertad, adolescencia, juventud y adultez. Aplicación didáctica: Diseño de clase.

Rodríguez Montoya, F. M. (2016). Transición de primaria a secundaria: factores de éxito.

Rodríguez, A., & Betancor, V. (2007). La cognición social. *Psicología social*, 124-167.

Rodríguez, L. M., Mesurado, M. B., & Moreno, J. E. (2018). Penalización de actos: El juicio moral en adolescentes y jóvenes.

Rojas, J. R. G., Flores, R. A. F., Cáceres, R. F., & Franco, Y. J. H. (2021). Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista de investigación de la Facultad de Humanidades*, *9*(1), 59-66.

Saltos, E. R. R., Martínez, M. E. M., & Gámez, M. R. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, *6*(3), 23-50.

Torres-Torres, K. E., Solis-Coaguila, S. H., & Herrera-Simón, V. R. (2021). Inteligencia emocional en adolescentes de escuelas públicas: Una revisión sistemática. *Polo del conocimiento*, *6*(7), 681-691.

Ureña, R. C. S., & Peralta, S. R. T. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(3), 1398-1413.

Urrego Betancourt, Y., Restrepo, J. G., Pinzon, S., Acosta, J., Diaz, M., & Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research*, *7*(2), 51-63.

Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia.

Wellman, H. M. (2016). Cognición social y educación: teoría de la mente. *Pensamiento Educativo*, *53*(1).

Apéndice

Apéndice A: Guía de entrevista a los docentes

- ¿Cuántos alumnos tiene a su cargo?
- ¿Cómo se comporta este grupo durante las clases? ¿Y en los recreos?
- ¿Cómo es la comunicación entre ellos?
- ¿Cómo es la comunicación con ustedes, los docentes?
- ¿Cuáles son las problemáticas que más se observan en el aula?
- Ante situaciones problemáticas ¿Que estrategias son las que implementan? ¿funcionan?

Apéndice B: Guía de entrevista al Equipo de Orientación y Apoyo Escolar

- En líneas generales, ¿cómo describes el comportamiento de los alumnos?
- Ante situaciones conflictivas, ¿cómo procede el equipo?
- ¿Cómo es la comunicación entre pares?
- En cuanto al desarrollo emocional de los chicos, ¿considera que logran reconocer y expresar adecuadamente sus emociones?
- ¿Qué problemáticas son las más prevalentes dentro del grupo?
- ¿Qué aspectos consideras los más importantes para trabajar con sexto grado?

Apéndice C: Escala de Observación Áulica

ESCALA SISTÉMICA DE OBSERVACIÓN DE CLASES ABREVIADA					
Fecha: Octubre 2025		Nunca	A veces	Regularmente	Constantemente
Curso: 6to grado					
Docente: Xxxxxxx Xxxxxxx					
Observadora: Ana Paula Lucero					
Cohesión					
1	Los alumnos colaboran entre sí.				x
2	Existe sentido de pertenencia al grupo.		x		
3	Se observan conductas de ayuda mutua.		x		
Flexibilidad					
1	El grupo se adapta a cambios en la actividad.		x		
2	Se aceptan diferentes formas de participación.		x		
3	Las normas pueden ajustarse según las necesidades.		x		
Liderazgo					
1	El docente organiza y orienta la tarea.			x	
2	Se identifican referentes positivos dentro del grupo			x	
3	Las decisiones favorecen el trabajo conjunto.		x		
Comunicación					
1	La comunicación es clara y respetuosa.		x		
2	Los alumnos expresan sus opiniones.			x	
3	Existe escucha activa entre los participantes.		x		

Apéndice D: Esquema de la propuesta de Actividad Taller

Habilidad a trabajar	Actividad	Materiales	Tiempo estimado en minutos
Empatía	Juego con globos	• Globos • Marcadores	30
Emociones	Taboo de las emociones	• Tarjetas con nombres de emociones	30
Juicio moral	Jugar razonando	• Papel • Lápiz • Tarjeta con situación	50
Lazos sociales	Abanico de aspectos positivos	• Hoja en blanco • Lápiz	50

Apéndice E: Actividad: Dinámica de Globos

Consigna

"En este globo van a tener que escribir su nombre y un deseo o aspiración que tengan, o simplemente escribir algo que los haga felices. Formando grupos de a 6, deberán tomarse de las manos en círculo y lanzar los seis globos al aire sin que ninguno toque el suelo."

Preguntas disparadoras

- Bueno, ¿cómo se han sentido? ¿Saben que hemos trabajado acá?
- Todos pusieron sus recursos, hombros y pies para no hacer caer los globos que los representaban a ustedes, en sentido simbólico, no es que lo sostenían literalmente.
- ¿Les gustó?
- ¿Cuál fue la dificultad?

Apéndice F: Actividad de Tabú de las Emociones

Consigna

“Ahora se van a enumerar del 1 al 6 y todos los 1 forman grupo, los 2 otro y así. De a uno por vez van a seleccionar una tarjeta y deberán transmitir la emoción que les haya tocado. Tengan cuidado de no mencionar las palabras prohibidas. En total van a ser cinco emociones por grupo.”

Preguntas disparadoras

- ¿Qué les pareció el juego? ¿Cuál fue la dificultad?
- ¿Saben la diferencia entre una emoción y un sentimiento?

Apéndice G: Tarjetas del Tabú de las Emociones

Alegría Diversión Entusiasmo Tristeza Felicidad	**Alegría** Diversión Entusiasmo Tristeza Felicidad	**Alegría** Diversión Entusiasmo Tristeza Felicidad
Tristeza Pena Alegría Llorar Corazón	**Tristeza** Pena Alegría Llorar Corazón	**Tristeza** Pena Alegría Llorar Corazón
Enojo/Furia Rabia Ira Calma Pelear	**Enojo/Furia** Rabia Ira Calma Pelear	**Enojo/Furia** Rabia Ira Calma Pelear

Miedo/Temor Pánico Oscuridad Fantasma Escalofrío	**Miedo/Temor** Pánico Oscuridad Fantasma Escalofrío	**Miedo/Temor** Pánico Oscuridad Fantasma Escalofrío
Desagrado Repulsión Náuseas Disgustar Repugnante	**Desagrado** Repulsión Náuseas Disgustar Repugnante	**Desagrado** Repulsión Náuseas Disgustar Repugnante

Apéndice H: Actividad de Jugar Razonando

Consigna

"Ahora con los mismos grupos van a recibir y trabajar juntos una situación. Van a leerla en grupo y escribir en un papel qué harían ustedes en el lugar del personaje principal y por qué eligen hacer eso. Luego de unos minutos compartiremos la situación y la solución que pensó cada grupo."

Preguntas disparadoras

- ¿Se les hizo difícil elegir qué hacer en estas situaciones?
- En este ratito ustedes, dentro de su cerebro, han llevado a cabo varias actividades para elegir: 1) Han leído detenidamente la situación, 2) han analizado y 3) han dicho "bueno si elegimos esto, pero tiene tan consecuencia, o esto otro, pero esto también tiene consecuencias".
- Todo eso se llama razonamiento moral. Y también es súper importante, ya que ¿nosotros somos seres que nacen solitos y aprenden a caminar solos? No, durante toda nuestra vida vamos a estar en contacto con los demás y vamos a estar dentro de grupos. Hasta cuando sean grandes y profesionales, siempre les va a tocar debatir e intercambiar ideas que suelen no coincidir. Hay que aprender a aceptar que el otro tiene una idea diferente. Es muy importante trabajarlo desde ahora.

Apéndice I: Situaciones de la dinámica Jugar Razonando

Un día Pedro llega a clases muy angustiado porque se peleó con los papás un día antes de un examen muy importante en la escuela. Le comenta a su amigo que va a copiarse en la prueba pero que no debe decir nada porque si no aprueba, sus papas no lo dejaran ir a la matinée el fin de semana.

Verónica observa que algunas de sus compañeras siempre molestan a Gimena, su amiga. La agreden físicamente y hacen circular rumores sobre ella. Un día, Gimena le pide ayuda para planear una venganza. Verónica es su amiga y quiere defenderla, pero al mismo tiempo cree que está mal resolver las cosas de ese modo.

María tiene un nuevo grupo de amigas con las que se lleva muy bien. A María le encanta este grupo porque son muy conocidas en la escuela y todos quieren charlar y compartir con ellas. Al cabo de un tiempo se da cuenta que ya no comparten las mismas cosas, pero no quiere dejar de ser aceptada, esto le produce angustia e inseguridad.

Alicia está sola en su casa mientras su abuela, quien la cuida, salió a hacer trámites y le pidió que no salga hasta que ella vuelva. Su amiga Andrea vive al lado y le pide a Alicia que vaya a verla porque quiere contarle algo que le ocurrió con su amigo.

Juan y su grupo de amigos son inseparables por lo que vienen juntos desde el jardín. Un día juan ve que sus amigos han estado excluyendo a un compañero llamado Tomas porque ¨es aburrido Juan considera que esta mal hacer eso, pero teme que si se acerca a Tomás también lo excluyan a él.

Apéndice J: Actividad de Abanico de Aspectos Positivos

Consigna

"Ahora van a armar dos rondas, una ronda del "A" y una del "B". En estas hojas van a colocar en la parte superior su nombre, de manera que sea visible para quien lo lea. Luego, van a pasar la hoja a su compañero de la derecha y van a recibir la hoja del compañero de la izquierda. En la hoja que reciban deberán leer sólo el nombre del dueño y escribirle un mensaje positivo en uno de los pliegues, sin ver ni leer lo que otros escribieron. Al terminar, vuelven a plegar la hoja y la pasan nuevamente sin que se vea lo que escribieron ustedes. La actividad termina cuando la hoja, llena de mensajes positivos, regresa a su propietario."