



TESINA

Presentada para acceder al título de grado de la carrera de

LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA Ciclo de Complementación Curricular

Título: “Estrategias psicopedagógicas implementadas para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial de una escuela pública de la provincia de Jujuy en la actualidad”.

Autor:

Balderrama, Rocío de los Ángeles – N° DNI 35.309.214

Directora:

Dra. GIALLORENZI, María Laura

**Lugar:
Rosario**

**Fecha de presentación
13/07/2026**

Firma autor/es

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rocío', is enclosed within a hand-drawn oval border. The signature is located at the bottom center of the page.

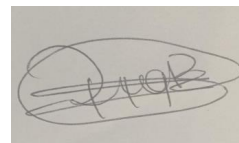
TÍTULO

“ESTRATEGIAS PSICOPEDAGOGICAS IMPLEMENTADAS PARA PROMOVER LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL NIVEL INICIAL DE UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE JUJUY EN LA ACTUALIDAD”

Autor

Balderrama, Rocío de los Angeles

Firma:



Tutora

Dra. Giallorenzi, María Laura

Firma:



AGRADECIMIENTOS

La realización de la presente tesina representa la culminación de una importante etapa de formación académica y personal. Por ello, deseo expresar mi más sentido agradecimiento a todas las personas que, de una u otra manera, hicieron posible este recorrido.

En primer lugar, agradezco a la Universidad del Gran Rosario, por brindar el escenario educativo con herramientas y propuestas innovadoras y a los docentes que colaboraron generosamente compartiendo sus saberes, aportando sus tiempos, experiencia y amor a la profesión.

A la tutora, Dra. María Laura Giallorenzi, por enseñarme a valorar la escritura como el mayor tesoro de producción propia de este y todos los tiempos, por acompañarme con paciencia durante todo el proceso y sugerencias constructivas a lo largo del desarrollo de la investigación.

A mi familia y amigos por ser mi punto de partida y puerto seguro, ese aliento, presencia y escucha constantes durante la formación.

Finalmente, agradezco a todos los compañeros de la XV corte quienes contribuyeron a disfrutar de cada encuentro y ser parte del crecimiento personal y profesional, permitiéndome llegar a este momento tan significativo.

La presente investigación es, en gran medida, de todos ustedes.

RESUMEN

La presente investigación se propone como principal objetivo conocer las estrategias que se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial de una escuela pública de la provincia de Jujuy en la actualidad. A partir de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo no experimental, se realizaron entrevistas a diez docentes de nivel inicial. Posteriormente de dicha instancia, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo de la información, tomando en consideración las categorías construidas y utilizando el criterio temático para la separación de las unidades de contenido. Para destacar un hallazgo principal podemos mencionar, según lo expresado por las entrevistadas, los recursos más utilizados en el aula para gestionar las emociones son los cuentos, caja de calma, diálogos en ronda poniendo en valor la palabra. Otro aspecto que se pone en manifiesto es, el rol docente activo en la mediación y contención emocional de los alumnos, interviniendo de manera intencionada ante situaciones que implican la expresión de las emociones. Por otra parte, el resultado obtenido con relación al juego especialmente el simbólico como escenario de ensayo en la primera infancia se demostró que los niños recrean situaciones de su vida cotidiana, lo que les permite procesar experiencias y ensayar formas de actuar. Las principales conclusiones se vinculan al abordaje psicopedagógico con respecto a brindar herramientas a docentes sobre inteligencia emocional dentro de las instituciones a partir de capacitaciones enmarcadas dentro de un enfoque integral.

PALABRAS CLAVES

Estrategias psicopedagógicas, inteligencia emocional, nivel inicial, escuela pública.

ÍNDICE GENERAL

Resumen.....	p.1
1. Introducción.....	p.3
2. Marco teórico.....	p.7
2.1 Estrategias psicopedagógicas.....	p.7
2.1.1 Promoción de estrategias psicopedagógicas.....	p.8
2.1.2 Diversidad en los procesos de aprendizaje.....	p.10
2.1.3 Prácticas pedagógicas en el nivel inicial.....	p.14
2.2 Inteligencia emocional.....	p.16
2.3 Nivel inicial.....	p.20
3. Marco Metodológico.....	p.22
3.1 Problema de investigación.....	p.22
3.2 Objetivos generales y específicos.....	p.22
3.3 Enfoque y metodología.....	p.22
3.4 Diseño y alcance la investigación.....	p.23
3.5 Participantes.....	p.23
3.6 Instrumentos de recolección de datos.....	p.23
3.7 Procedimientos de recolección de datos.....	p.24
3.8 Análisis de datos.....	p.24
4. Resultados.....	p.26
4.1 Prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones.....	p.26
4.2 Relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo en el nivel inicial.....	p.28
4.3 Lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.....	p.31
5. Conclusiones.....	p.35
6. Referencias Bibliográficas.....	p.38
7. Anexos.....	p.40

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación propone analizar las estrategias psicopedagógicas implementadas para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial.

Se realiza un breve recorrido de los principales antecedentes empíricos para nuestra mayor categoría *inteligencia emocional* que tiene una creciente relevancia en el ámbito educativo debido a su influencia en el desarrollo integral de los niños.

Investigaciones como, la que propone Gómez Cardona L.M (2017), llamada primera infancia y educación emocional tiene como objetivo identificar los elementos que van más allá de lo puramente académico y dirigir la mirada hacia esos factores que intervienen también en los procesos de aprendizajes en contextos institucionales. Los resultados obtenidos de dicha investigación fueron, por una parte, que la educación inicial debe incluir contenidos educativos potenciando lo cognitivo de cada estudiante, por otra parte, también es importante que la educación inicial debe prestar atención y brindar los escenarios que posibiliten la interacción de los niños en el mundo como seres sociales, autónomos, afianzando vínculos afectivos y todo aquello que configura el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida.

Otra investigación que presenta Barturén Mondragón y Saavedra Idrogo (2022) cuyo título es, modelo educativo para desarrollar inteligencia emocional en niños de educación inicial, el objetivo es mejorar la inteligencia emocional en niños de 4 a 5 años en instituciones educativas iniciales de una zona urbano residencial del norte peruano a través de un conjunto de herramientas docentes que involucren el compromiso de los padres y familia mediante propuestas en casa. El resultado conseguido es, el diseño de una propuesta para desarrollar la inteligencia emocional de los niños en las instituciones educativas de nivel inicial.

Además, la siguiente investigación de Quevedo (2022), con el nombre de inteligencia emocional en el nivel inicial: aportes de la psicopedagogía, tiene como objetivo principal indagar sobre como los y las docentes favorecen el

desarrollo de la inteligencia emocional y explorar cuales son las herramientas que brinda el campo de la psicopedagogía para que se logre esto. Los resultados son, los docentes dieron en cuenta que poseen conocimiento referido al reconocimiento y control de las propias emociones, pero, si bien es una herramienta es muy acotado por lo que se entiende que las docentes no cuentan con demasiada información del tema.

El recorrido de las investigaciones empíricas mencionadas anteriormente se orienta al abordaje del concepto de inteligencia emocional y la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que facilitan un tránsito favorable por experiencias sociales de aprendizaje, entendiendo que no se trata solo de la individualidad sino de sujetos inmersos en diversos contextos y en convivencia con otros. Ante ello, la escuela resulta ser un pilar fundamental, ya que su contribución es vital para el desarrollo integral de los niños, dependiendo de la aplicación de estrategias implementadas por docentes para la gestión de las emociones, las herramientas que les brinden, y la estimulación dada favorecen o no el desarrollo de la inteligencia emocional. Teniendo en cuenta este punto, fue lo que motiva el interés de proponer un trabajo de investigación que contemple como objeto de estudio el abordaje sobre la noción de la inteligencia emocional desde la psicopedagogía, en un marco institucional como lo es el nivel inicial, dentro del cual asisten niños en su primera aproximación al ámbito escolar brindándose así acercamientos al campo social.

Por otro lado, podemos mencionar ante la ausencia de investigaciones que estudien la noción de inteligencia emocional en nivel inicial en la provincia de Jujuy, motivo por el cual consideramos pertinente aproximarnos a dichas temáticas, retomando algunos aportes de grandes exponentes para pensar desde allí el abordaje psicopedagógico de la noción inteligencia emocional.

A raíz de esto, la pregunta que orienta la presente investigación es ¿Qué estrategias psicopedagógicas se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial de una escuela pública en la provincia de Jujuy en la actualidad?

Desde el campo de la Psicopedagogía se puede acceder a distintos ámbitos donde observar las infancias y cómo estas son acompañadas por

docentes, visualizándose si aparecen herramientas educativas para el desarrollo de la inteligencia emocional. En ese contexto, los docentes son consideradas el recurso humano primordial para acompañar el desarrollo emocional de los infantes, de ello dependerá en gran medida que logren o no apropiarse de las herramientas y estrategias propias de la inteligencia emocional para acompañar las diferentes emociones que transiten los estudiantes. Según investigaciones, se cree que las docentes no cuentan con suficientes herramientas tales como capacitaciones sobre como acompañar las emociones de los niños. Lo que incentiva a la investigación es la creciente cantidad de niños que presentan desregulación emocional en la actualidad, por mencionar algunos ejemplos puede decirse desde conductas desbordadas, ataques de ira, golpearse a sí mismos o a otros, etc. Dicha desregulación se observa en el aula donde interviene el rol docente, que en ocasiones encuentran o no las herramientas necesarias para acompañar y guiar desde la educación emocional en el nivel inicial.

Pensar psicopedagógicamente la noción de promoción de inteligencia emocional en el nivel inicial, implica relevancia en su estrecha relación con los procesos de aprendizaje y con el desarrollo integral de los sujetos. Se reconoce que el aprendizaje no depende exclusivamente de capacidades cognitivas, sino también está atravesado por factores emocionales que intervienen en la motivación, la atención, la resolución de conflictos y la interacción con otros. En este sentido, la promoción de habilidades vinculadas al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones favorecen el bienestar personal y social de los niños, al mismo tiempo que contribuyen a la construcción de trayectorias educativas más significativas. Por ello, la psicopedagogía encuentra en la noción de inteligencia emocional un campo de intervención fundamental para acompañar el desarrollo de competencias que potencien tanto los aprendizajes escolares como la formación integral de las personas.

La presente investigación tiene el objetivo general conocer las estrategias que se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial, de este se desprende los objetivos específicos que consisten en, describir las practicas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al

reconocimiento y la gestión de las emociones; explorar la relación entre la convivencia escolar, la empatía y el aprendizaje significativo; conocer el lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

La estructura de la presente investigación está conformada por tres capítulos Marco Teórico, Marco Metodológico y Resultados. Dentro del capítulo correspondiente al Marco Teórico, se desarrollaron tres categorías tales como, estrategias psicopedagógicas, inteligencia emocional y nivel inicial. En el capítulo referido a Marco Metodológico se planteó los objetivos, el enfoque y diseño de investigación describiendo a la institución que ofreció como escenario empírico y a los participantes. También se especificó el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. El tercer capítulo contiene los principales Resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Finalmente, a modo de cierre se exponen las Conclusiones intentando realizar una contribución a la Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se desarrollan los principales conceptos y teorías que fundamentan la relación entre estrategias psicopedagógicas, inteligencia emocional y nivel inicial, considerando los aportes de varios autores. Estos permiten comprender cómo se relacionan las estrategias psicopedagógicas aplicadas en el aula con el desarrollo de habilidades emocionales, otorgando un rol significativo en los procesos de aprendizaje en la primera infancia.

2.1 Estrategias psicopedagógicas

Las estrategias psicopedagógicas son prácticas integrales que enlazan lo cognitivo, emocional y social, y no simples técnicas aisladas. En el nivel inicial tienen especial relevancia, pues los niños comienzan a construir su vínculo con la escuela y con el conocimiento. Según Bossa (2000), su función no es solo remediar dificultades, sino intervenir de manera preventiva, promoviendo el desarrollo integral dentro de un aula segura y de confianza.

El componente preventivo es clave: según Bossa (2000), detectar tempranamente signos de riesgo en el aprendizaje evita que se conviertan en obstáculos serios, lo que exige trabajo conjunto entre docentes y psicopedagogos. Maciel (2011) propone que esa prevención vaya de la mano con la construcción de un clima de aula enriquecido, donde el juego, la exploración y la curiosidad operen como motores del aprendizaje.

Asimismo, la mediación del adulto actúa como puente entre el niño, la cultura y el saber (Fernández, 2010). Y la perspectiva de la complejidad, Najmanovich, (2008) aporta que las estrategias deben adaptarse a la diversidad de los estudiantes: ritmos, estilos y contextos diferentes, reconociendo carácter único de cada trayectoria educativa. La dimensión emocional atraviesa todo este entramado: Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional debe ser eje transversal del proyecto educativo.

Estrategias como el juego, narración o expresión artística permiten no solo el aprendizaje de contenidos, sino también competencias socioemocionales: autorregulación, empatía y autoestima. Vygotsky (1979) destaca al juego como espacio privilegiado para la socialización emocional; Pitluk (2010) lo reafirma, siempre mediado por docentes en un ambiente de cuidado.

Las estrategias psicopedagógicas pueden definirse como un conjunto de intervenciones planificadas que buscan acompañar los procesos de aprendizaje de manera integral, considerando tanto las dimensiones cognitivas como las emocionales y sociales. Su propósito no se limita a resolver dificultades ya instaladas, sino que apunta a prevenirlas y promover un desarrollo equilibrado desde los primeros años escolares. En este sentido, Bossa (2000) señala que la tarea psicopedagógica debe anticiparse a los posibles obstáculos, generando espacios de confianza y seguridad que favorezcan la autonomía y la curiosidad infantil.

El psicopedagogo y el docente comparten un rol mediador entre el niño y el conocimiento, interviniendo para que las experiencias escolares sean significativas y acordes a las necesidades individuales y contextuales. Fernández (2010) destaca que esta mediación implica una construcción conjunta, donde la enseñanza se articula con la familia y la comunidad, reconociendo que el aprendizaje se desarrolla dentro de una red de vínculos.

Finalmente, Goleman (1995) sostiene que toda estrategia educativa efectiva debe integrar lo cognitivo y lo emocional, dado que las emociones guían la atención, influyen en la memoria y orientan las decisiones. De este modo, las estrategias psicopedagógicas se convierten en herramientas esenciales para promover aprendizajes profundos y sostenibles en el tiempo, permitiendo que los niños piensen, sientan y actúen de manera coherente dentro de un entorno escolar que los contenga y potencie.

2.1.1 Promoción de estrategias psicopedagógicas

Según Bossa (2000), las estrategias psicopedagógicas operan como un campo de intervención integral que atraviesa la educación, con especial protagonismo en el nivel inicial. No son simples herramientas correctivas, sino

prácticas situadas que aspiran tanto a la prevención como a la promoción del desarrollo, junto con la mediación entre los diversos actores educativos. Bossa (2000) sostiene que la intervención psicopedagógica no debe limitarse a remediar déficits, sino que debe anticiparse a posibles obstáculos, apoyando el crecimiento global del niño desde un marco de confianza.

Según Maciel (2011), la promoción implica no solo prevenir, sino fortalecer lo que ya existe en cada niño: curiosidad, autonomía y capacidades emocionales. En vez de colocar el foco en lo que falta, promover supone edificar sobre los saberes previos y favorecer contextos que estimulen la iniciativa y la seguridad. Bossa (2000) sugiere que la escuela deje de ser espacio focalizado en la detección de fallas, y pase a ser un escenario de oportunidades para desplegar talentos.

El clima de aula es el soporte esencial para que la prevención, la promoción y la mediación funcionen eficazmente. En un ambiente donde prime la confianza, el respeto y la expresión libre, los niños se sienten más seguros para explorar, equivocarse y aprender. En contraste, aulas rígidas, con autoritarismo o poca participación, suelen inhibir el desarrollo y agravar las dificultades. Fernández (2010) enfatiza que la mediación no puede separarse de la construcción de ese clima institucional positivo.

Asimismo, estas estrategias deben contemplar el desarrollo integral: no solo el rendimiento académico, sino también lo emocional y social. En la primera infancia, prevenir problemas emocionales con igual protagonismo que los cognitivos es esencial. Goleman (1995) sostiene que no puede haber un desarrollo intelectual pleno sin el acompañamiento de la inteligencia emocional— las emociones orientan atención, guían decisiones y moldean cómo procesamos la información. Por ello, las estrategias psicopedagógicas preventivas y promotoras han de incluir actividades que favorezcan la autorregulación, el reconocimiento de las propias emociones y la empatía hacia los demás.

Finalmente, la mediación, en su dimensión afectiva, implica que el docente y el psicopedagogo actúen como referentes emocionales: apoyan, sostienen, reconocen logros y suavizan momentos de inseguridad. Esa contención afectiva genera el marco de seguridad necesario para que el niño pueda arriesgarse,

explorar y aprender sin temor al error. Según Najmanovich (2008), el aprendizaje es un entramado complejo en el que múltiples dimensiones interactúan, y la emocional ocupa un lugar central en ese entramado.

Según Fernández (2010) y Maciel (2011), prevención, promoción y mediación no son categorías independientes, sino ejes articulados que deben integrarse en una práctica coherente y situada. En el nivel inicial, esa integración es especialmente relevante: no se trata de aplicar recetas estándar, sino de construir estrategias sensibles al contexto, a cada niño y al entramado social que lo rodea. En suma, estas prácticas permiten que la escuela deje de ser un espacio centrado únicamente en lo académico y se convierta en un ámbito de cuidado, exploración y crecimiento humano.

2.1.2 Diversidad en los procesos de aprendizaje

La categoría de diversidad, complejidad y singularidad en los procesos de aprendizaje se fundamenta en los aportes teóricos de Najmanovich (2008), Maciel (2011), Fernández (2010) y Bisquerra (2000), quienes coinciden en que el aprendizaje no puede comprenderse desde una perspectiva homogénea o lineal. Según Najmanovich (2008), el paradigma de la complejidad invita a abandonar las visiones reduccionistas y a reconocer que “los procesos de aprendizaje no son lineales ni fragmentados, sino entramados que combinan dimensiones múltiples” (p. 29). Esta mirada permite entender que en el ámbito educativo intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales y culturales que se articulan de manera dinámica.

Desde esta perspectiva, la diversidad no constituye un obstáculo, sino una característica inherente al aprendizaje. Maciel (2011) sostiene que cada sujeto construye su conocimiento a partir de sus experiencias, intereses y contextos particulares, por lo que las estrategias psicopedagógicas deben diseñarse atendiendo a esa heterogeneidad. En el nivel inicial, esto se traduce en reconocer que cada niño presenta diferentes ritmos, modos de expresión y necesidades emocionales, lo cual exige propuestas pedagógicas flexibles y adaptadas.

Fernández (2010) refuerza esta idea al señalar que el aprendizaje es un proceso singular, en el que el docente y el psicopedagogo actúan como mediadores entre el niño y el conocimiento, construyendo entornos de enseñanza que contemplen las diferencias individuales. Bisquerra (2000), desde el enfoque de la educación emocional, agrega que respetar la singularidad implica también valorar las diferencias afectivas y relacionales que atraviesan los aprendizajes. Este enfoque coincide con lo planteado por Maciel (2011), quien subraya que la psicopedagogía preventiva debe atender a la singularidad de cada sujeto, reconociendo que cada trayectoria educativa es irrepetible y que las intervenciones deben adaptarse a esa condición.

La complejidad del aprendizaje también exige superar la tendencia a considerar los problemas escolares como fallas individuales del niño. Muchas veces, las dificultades no se explican únicamente por déficits cognitivos, sino por factores emocionales, familiares o sociales que impactan en el desempeño escolar. En este punto, Fernández (2010) señala que la intervención psicopedagógica debe comprenderse como un proceso mediador que integre estas dimensiones, evitando reducciones simplistas. El niño no es un receptor pasivo ni un “caso clínico”, sino un sujeto en interacción constante con su entorno, y es en esa interacción donde se producen los aprendizajes.

El reconocimiento de la singularidad implica, además, adoptar una mirada ética sobre la práctica educativa. Tratar a los niños como sujetos únicos, con historias, contextos y necesidades diferentes, supone renunciar a la idea de estandarización que muchas veces domina en los sistemas escolares. Bisquerra (2000), desde la perspectiva de la educación emocional, advierte que una intervención homogénea no solo es ineficaz, sino que también puede ser dañina, porque visibiliza las particularidades de los estudiantes y refuerza la sensación de fracaso en aquellos que no logran adaptarse a un modelo único. En cambio, reconocer la singularidad de cada niño significa diseñar estrategias que no partan de lo que falta, sino de lo que está presente y puede potenciarse.

Desde la perspectiva de la complejidad, los aprendizajes también deben entenderse como procesos no lineales. Esto quiere decir que los niños no avanzan de manera progresiva y ordenada por etapas claramente delimitadas,

sino que experimentan avances, retrocesos, estancamientos y saltos cualitativos que forman parte de su proceso singular. Goleman (1995) recuerda que los aprendizajes están estrechamente ligados a las emociones, y estas son variables que no siguen un patrón rígido, sino que fluctúan según el contexto y las experiencias vividas. Una estrategia psicopedagógica eficaz debe contemplar esta no linealidad, aceptando que el progreso de los niños no siempre se ajusta a los tiempos institucionales o curriculares establecidos.

La noción de complejidad también invita a reconocer la influencia del contexto sociocultural en los procesos de aprendizaje. Vygotsky (1979) ya había planteado que el desarrollo cognitivo se produce en interacción con el entorno social y cultural, a través de mediaciones simbólicas como el lenguaje. Esto significa que no existen aprendizajes “neutros” o descontextualizados, sino que todo conocimiento se construye en un marco cultural determinado. En consecuencia, las estrategias psicopedagógicas deben adaptarse no solo a la singularidad del niño, sino también al contexto cultural de pertenencia. Un recurso que puede ser eficaz en un grupo determinado puede no tener el mismo impacto en otro, porque las experiencias, valores y prácticas sociales son diferentes.

La diversidad también se expresa en las trayectorias escolares de los niños. Algunos llegan al nivel inicial con experiencias previas de socialización en jardines maternos, mientras que otros lo hacen sin haber tenido contacto con instituciones educativas. Algunos provienen de familias con acceso a recursos materiales y simbólicos abundantes, mientras que otros crecen en contextos de vulnerabilidad. Estas diferencias inciden directamente en las formas de aprender y en las expectativas respecto de la escuela. Por eso, Maciel (2011) plantea que la psicopedagogía debe tener en cuenta la diversidad de trayectorias y diseñar estrategias que no reproduzcan desigualdades, sino que compensen las diferencias para garantizar la inclusión.

Un aspecto clave al hablar de singularidad y diversidad es la necesidad de evitar la patologización de las diferencias. Muchas veces, cuando un niño no responde a las expectativas escolares, se lo etiqueta rápidamente con diagnósticos que lo ubican en la categoría de “déficit”. Sin embargo, desde una

perspectiva psicopedagógica crítica, estas etiquetas deben cuestionarse, ya que pueden convertirse en estigmas que acompañen al niño a lo largo de toda su trayectoria escolar. Fernández (2010) señala que la intervención psicopedagógica debe partir de una mirada integral que busque comprender las causas de las dificultades sin reducirlas a una categoría diagnóstica. La singularidad, en este sentido, no es un problema para resolver, sino una condición a respetar.

Najmanovich (2008) aporta otra clave importante al señalar que la complejidad del aprendizaje no solo se encuentra en los niños, sino también en las instituciones y en los docentes. Los procesos educativos se desarrollan en sistemas que tienen sus propias dinámicas, tensiones y limitaciones. Una estrategia psicopedagógica que busque ser eficaz debe tener en cuenta no solo las características individuales de los alumnos, sino también las condiciones institucionales en las que se implementa: el número de estudiantes por aula, los recursos disponibles, la formación de los docentes, las políticas educativas vigentes. Todos estos factores forman parte del entramado complejo que condiciona las posibilidades de aprendizaje.

En síntesis, hablar de diversidad, complejidad y singularidad en los procesos de aprendizaje implica reconocer que no existen dos trayectorias idénticas y que, por lo tanto, las estrategias psicopedagógicas deben ser diseñadas desde un enfoque flexible, contextual y respetuoso de las particularidades de cada niño. Esto supone abandonar la idea de un modelo único de enseñanza y apostar por intervenciones situadas, que integren lo cognitivo, lo emocional y lo social en un entramado complejo. Como sostienen Najmanovich (2008), Maciel (2011), Fernández (2010) y Bisquerra (2000), el desafío de la psicopedagogía contemporánea no es uniformar los aprendizajes, sino acompañar la diversidad en toda su riqueza, garantizando que cada niño tenga la oportunidad de desplegar sus potencialidades en un marco de respeto, inclusión y dignidad.

2.1.3 Prácticas pedagógicas en el nivel inicial.

Cuando se habla de estrategias psicopedagógicas en el nivel inicial, resulta inevitable destacar la dimensión emocional y el juego como ejes articuladores de la práctica pedagógica cotidiana. Según Bisquerra (2000) y Vygotsky (1979), las emociones constituyen la base desde la cual los niños interpretan el mundo, mientras que el juego es el espacio privilegiado para expresarlas, elaborarlas y transformarlas en experiencias de aprendizaje significativo. Pensar las estrategias desde este marco implica reconocer, como sostiene Pitluk (2010), que la educación temprana no puede reducirse a la transmisión de contenidos académicos, sino que debe propiciar un desarrollo integral donde lo cognitivo, emocional y social se entrelacen.

Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional no debe concebirse como un área independiente del currículo, sino como un eje transversal que atraviesa toda propuesta pedagógica. En la práctica, esto implica que las actividades escolares no solo favorezcan el desarrollo cognitivo (lectoescritura, lógica), sino que también fomenten competencias socioemocionales como la autorregulación, la empatía, la autoestima y la capacidad de establecer vínculos sanos. Cuando un niño reconoce y expresa sus emociones de modo adecuado, está en mejores condiciones para interactuar con los demás y construir aprendizajes con sentido.

Goleman (1995) afirmó que las emociones orientan la atención, guían decisiones y moldean cómo procesamos la información. En el nivel inicial esta afirmación adquiere especial relevancia: un niño inseguro o temeroso tiene dificultades para concentrarse en tareas cognitivas complejas, mientras que quien se siente confiado y escuchado puede desplegar sus recursos. Por ello, el diseño de estrategias psicopedagógicas eficaces debe dar prioridad a la dimensión emocional.

El juego emerge como herramienta pedagógica esencial. Vygotsky (1979) lo considera no solo actividad recreativa, sino espacio simbólico donde los niños

elaboran experiencias, negocian reglas, asumen roles, resuelven conflictos y desarrollan autorregulación y socialización. Pitluk (2010) coincide en que en el nivel inicial el juego debe ocupar un lugar central: las docentes actúan como mediadoras, elaborando propuestas que partan de los saberes previos e intereses de los niños, respetando sus tiempos y posibilidades expresivas.

La dimensión emocional y el juego no operan en compartimentos separados sino de modo integrado. Una dramatización de una situación cotidiana permite trabajar contenidos lingüísticos y, al mismo tiempo, expresar y transformar emociones como alegría, tristeza o enojo. En esos momentos, el docente o psicopedagogo medía no solo cognitivamente, sino también afectivamente, generando un marco de seguridad para que los niños se animen a explorar. Fernández (2010) destaca que esta mediación implica acompañamiento emocional, no solo orientación pedagógica.

Desde una perspectiva práctica, las estrategias psicopedagógicas deben diseñarse como dispositivos integrales que fusionen lo cognitivo y lo emocional. Por ejemplo, talleres de expresión artística (dibujo, música, teatro) no deben limitarse a competencias plásticas, sino ofrecer espacios para la autorregulación emocional, la reflexión sobre sentimientos y la construcción de autoestima. Bisquerra (2000) advierte que estas actividades son esenciales para mantener coherencia en la educación emocional, integrándola con el resto del currículo.

El rol de la familia es clave en este entramado, ya que, como subraya Maciel (2011), las estrategias psicopedagógicas no deben permanecer confinadas al ámbito escolar, sino extenderse al hogar mediante espacios de diálogo y encuentro entre docentes y padres, lo que potencia los aprendizajes y fortalece las competencias socioemocionales de los niños en su vida cotidiana.

Además, el juego permite abordar la diversidad y la singularidad en los procesos de aprendizaje. Cada niño juega e interpreta según sus intereses, experiencias y mundo interior. Estas elecciones brindan pistas valiosas a docentes y psicopedagogos para comprender sus necesidades y potencialidades. Najmanovich (2008) sostiene que los aprendizajes deben entenderse desde la complejidad: no hay trayectorias uniformes, y las

estrategias no pueden generarse como fórmulas estándar, sino como respuestas adaptadas al contexto y al sujeto.

También es importante destacar que las estrategias en el nivel inicial no solo buscan preparar a los niños para etapas posteriores, sino tienen valor en sí mismas. Muchas concepciones ven la educación temprana como tránsito hacia la primaria, sin considerar su riqueza intrínseca. Pero Goleman (1995) y Bisquerra (2000) coinciden en que las competencias socioemocionales adquiridas en estos años fundamentan los aprendizajes futuros. En ese sentido, integrar la dimensión emocional y el juego no es un complemento, sino un eje central que sustenta la educación inicial.

Finalmente, es imprescindible evitar que las estrategias psicopedagógicas se conviertan en un recetario de actividades predefinidas. Fernández (2010) advierte el riesgo de la estandarización: al aplicar la misma fórmula en todos los contextos, se ignora la singularidad de cada niño y situación. En lugar de ello, se propone construir estrategias situadas, diseñadas colectivamente por docentes, psicopedagogos y familias, que respondan a las necesidades reales de los estudiantes. Solo así la dimensión emocional y el juego dejarán de ser elementos laterales para convertirse en ejes vertebradores de una práctica pedagógica comprometida con el desarrollo integral de los niños.

2.2 Inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional fue introducido por Salovey y John Mayer (1990), quienes la definieron como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Posteriormente, Goleman (1995) amplió esta noción, señalando que la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás de motivarnos y de manejar adecuadamente las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones. En otras palabras, se refiere a la capacidad de reconocer, entender, manejar y usar las emociones de manera positiva para aliviar las actividades diarias, manejar el estrés, comunicar de manera efectiva y alentar a los pares superando desafíos propios y en

conjunto.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional comprende de cinco competencias fundamentales: *autoconciencia emocional* es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, *autorregulación o control emocional* es la habilidad para manejar los impulsos y controlar las emociones negativas, *motivación* consiste en orientar las emociones hacia la consecución de metas y objetivos personales, *empatía* es la capacidad para reconocer y comprender las emociones de los demás, *habilidades sociales* son las competencias necesarias para interactuar positivamente con los demás.

Estas dimensiones facilitan el bienestar personal y social, influyendo directamente en los procesos de aprendizaje, la toma de decisiones y el desarrollo de vínculos, es por ello que tiempo después, Salovey y Mayer (1997), por su parte, también expresan un modelo en el cual la inteligencia emocional se estructura en cuatro ramas interrelacionadas: la percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional, relación emocional.

Salovey y Mayer (1997) y Goleman (1995) permiten comprender y poner en valor la importancia que tiene el desarrollo de la inteligencia emocional como factor clave en los procesos de aprendizajes. Ambos autores coinciden en que la educación emocional debe propiciar experiencias que permitan a los niños desarrollar estas competencias desde edades tempranas.

Para Goleman (1995) las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y dominar los hábitos mentales que favorecen su propia productividad.

Goleman (1995) sostiene que estas competencias no son innatas, sino que pueden aprenderse y desarrollarse a lo largo de la vida, especialmente en los contextos educativos. En este sentido, la escuela cumple un papel clave al brindar oportunidades para que los niños reconozcan y desarrollen sus emociones.

En el contexto educativo, Goleman (1995) advierte que el aprendizaje emocional es tan importante como el aprendizaje académico. La escuela,

además de transmitir conocimientos, debe enseñar a los estudiantes a gestionar sus emociones, a trabajar en equipo y a desarrollar la empatía.

Desde allí, es cuando se empieza a poner énfasis en el término de educación emocional, Bisquerra (2000) fue uno de los autores pioneros en conceptualizar la educación emocional de manera sistemática, definiéndola como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano.

Esta definición de Bisquerra (2000) coloca a la educación emocional en el corazón de la tarea educativa, con la misma relevancia que los aprendizajes cognitivos tradicionales. A partir de este enfoque, resulta evidente que el trabajo con las emociones no puede ser entendido como una actividad ocasional, sino como un proceso sostenido y planificado.

Para Bisquerra (2000) la educación emocional se estructura en torno al desarrollo de cinco grandes bloques de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades para la vida y el bienestar. La educación emocional trabaja en cada uno de estos frentes, utilizando diversas estrategias pedagógicas adaptadas a la edad y contexto de los participantes.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía, la educación emocional cumple una doble función. Por un lado, es preventiva, porque contribuye a evitar el surgimiento de problemas de convivencia, conductas disruptivas o dificultades de autorregulación. Por otro lado, cabe señalar que, es promotora, en tanto fortalece las habilidades sociales, la empatía y la autoestima, que son indispensables para una participación en la vida escolar y social (Fernández, 2010; Maciel, 2011).

Otro autor más actual es, Eteessam (2018) aporta desde el paradigma de la neurociencia una mirada más amplia de inteligencia emocional es el estudio de las bases neuronales de las habilidades emocionales. Se centra en investigar qué partes del cerebro están involucradas en el procesamiento de las emociones, cómo interactúan entre sí y cómo esta actividad cerebral se relaciona

con la capacidad de percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera efectiva.

Por otro lado, Etessam (2018) define en su investigación expone la educación emocional, por tanto, estudia y aplica metodologías para enseñar las competencias que la neurociencia identifica como base de la inteligencia emocional. El aporte del auto no solo se limita a la teoría, sino que busca la práctica y la integración de estas habilidades en la vida cotidiana.

La neurociencia no solo valida la importancia de la educación emocional, sino que también informa sobre las mejores maneras de implementarla, sugiriendo momentos clave del desarrollo para intervenir y tipos de actividades que pueden ser más beneficiosas para el cerebro emocional Etessam (2018).

Invertir en educación emocional, basándose en los principios de la neurociencia, reporta innumerables beneficios a lo largo de la vida tales como, mejora el rendimiento académico, salud mental y bienestar, relaciones interpersonales más.

Las investigaciones en este campo a menudo utilizan técnicas de imagen cerebral como la resonancia magnética funcional, han identificado varias áreas cerebrales clave. Una de las más conocidas es la amígdala, una pequeña estructura con forma de almendra situada en el lóbulo temporal. La amígdala actúa como un detector de amenazas emocional, procesando rápidamente estímulos emocionales, en especial aquellos relacionados con el miedo o el peligro. Su respuesta es casi instantánea y puede desencadenar reacciones fisiológicas antes incluso de que seamos plenamente conscientes de la emoción Etessam (2018).

Etessam (2018) desde sus investigaciones aporta una mirada desde la neurociencia nos muestra que la inteligencia emocional no reside en una única parte del cerebro, sino que emerge de la compleja interacción de diversas redes neuronales. Además, y quizás lo más importante para la educación, la neurociencia ha validado el concepto de neuro plasticidad. El cerebro no es una estructura fija, sino que cambia y se adapta en respuesta a la experiencia. Esto

significa que las redes neuronales implicadas en la inteligencia emocional pueden fortalecerse y modificarse a través del aprendizaje y la práctica.

En conclusión, esta investigación se inclina y toma los aportes de las neurociencias en relación con nuestro objeto de estudio, permite comprender con mayor profundidad los procesos cerebrales que intervienen en la inteligencia emocional y explica cómo funciona el cerebro emocional. Desde sus aportes, se reconoce que las emociones no son opuestas a la razón, sino que ambas interactúan de manera constante en el cerebro, esta integración entre emoción y cognición explican como las experiencias emocionales influyen en el aprendizaje, la toma de decisiones y el desarrollo de las habilidades sociales, contribuyendo al bienestar integral del niño.

2.3 Nivel inicial

El nivel inicial constituye la primera etapa del sistema educativo formal, orientada al desarrollo integral de los niños desde la primera infancia. Según el diseño curricular de educación inicial del ministerio de educación de la nación argentina (2012), este nivel tiene como propósito ofrecer experiencias educativas que promuevan aprendizajes significativos, garantizando el desarrollo afectivo, cognitivo, social, motriz y expresivo de los niños desde los 45 días hasta los 5 años.

La Ley de Educación Nacional N°26.206 regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado en el artículo 14° de la Constitución Nacional y establece a la educación y al conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado. De este modo, la educación se constituye en una política de Estado prioritaria para la construcción de una sociedad más justa y democrática.

En el marco de la presente investigación se realizó en una escuela de nivel inicial de gestión pública en la provincia de Jujuy. Según el diseño curricular de nivel inicial (2018) en Jujuy, el Estado Provincial garantiza el derecho individual y social a la educación a través de la Ley de Educación Provincial N° 5.807/13

asegurando así la igualdad de oportunidades, el acceso sin discriminación a los servicios educativos públicos y la calidad en la prestación que brinda el sistema. Promueve, además, el respeto por la interculturalidad y las semejanzas y diferencias identitarias, garantizando el ejercicio del derecho a la igualdad de educación.

Asimismo, la Provincia de Jujuy, adhiere y trabaja de forma articulada con las distintas modalidades educativas establecidas: educación especial, educación artística, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación domiciliaria y hospitalaria y educación en contextos de privación de libertad.

La autora Pitluk (2010) expone en sus escritos, el nivel inicial es un espacio educativo que reconoce al niño con sujeto de derecho, protagonista activo de su propio aprendizaje portador de saberes, emociones y potencialidades que deben ser acompañadas y fortalecidas por el docente.

En esta línea, Pitluk (2015) enfatiza que enseñar en el nivel inicial implica generar condiciones para que los niños se apropien del conocimiento a partir del juego, la exploración y la interacción, en un contexto donde el vínculo afectivo y la contención emocional son fundamentales para el aprendizaje.

Pitluk (2010) en tanto a las prácticas pedagógicas enfatiza y resalta que en el nivel inicial deben situar al juego en el centro de la enseñanza, ya que este posibilita no solo aprendizajes cognitivos sino también emocionales y sociales. También, el juego es el eje pedagógico del nivel inicial, un puente entre el desarrollo emocional, cognitivo y social del niño y es tarea del docente propiciar momentos de juego.

Desde otra perspectiva, Gómez Cardona (2017) pone en valor de la educación emocional como elemento que prepara al sujeto para lidiar con las vicisitudes que puede presentar la cotidianidad, y la manera como estos aprendizajes pueden potencializarse a través de las prácticas psicopedagógicas de los agentes educativos que atienden a la primera infancia; se pone en relieve que estos últimos poseen un papel fundamental en la educación de las

emociones y en general en la educación integral.

En síntesis, el nivel inicial es una etapa educativa fundamental en la que se promueve el desarrollo integral del niño, reconociendo la importancia del juego, las emociones y los vínculos como pilares del aprendizaje. Supone un espacio pedagógico que articula educación y cuidado favoreciendo la formación de los sujetos activos, críticos y sensibles desde sus primeros años.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Problema de investigación

¿Qué estrategias psicopedagógicas se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial en una escuela pública de la provincia de Jujuy en la actualidad?

3.2 Objetivos

General: Conocer las estrategias que se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial de una escuela pública de la provincia de Jujuy en la actualidad.

Objetivos Específicos:

1.Describir las prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes, equipo psicopedagógico que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones en una escuela pública de la provincia de Jujuy.

2. Explorar la relación entre la convivencia escolar, la empatía y el aprendizaje significativo en el nivel inicial.

3.Conocer el lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

3.3 Enfoque metodológico

La presente investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo con Bangochea & Levín (2012), se orienta a la comprensión de los

fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores, buscando interpretar los significados y sentidos que las personas otorgan a sus experiencias.

Asimismo, este enfoque se caracteriza también por buscar la profundidad de los datos, ya que en esta oportunidad preferimos trabajar con menos datos para tomarnos tiempo para describirlos profundamente, reconociendo la comprensión de una realidad particular, también es importante la contextualización del ambiente y entorno, buscamos conocer, analizar, investigar los fenómenos en sus entornos naturales, se pretende realizar experiencias únicas.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen. Según Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina (1998), el diseño de investigación cualitativo se caracteriza por ser flexible, es decir no sigue una secuencia rígida de etapas, sino que implica un proceso circular y recursivo en el que la recolección y análisis de la información se desarrollan de manera simultánea.

Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina (1998) sostienen que la investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad social. En este sentido, la investigación adquiere un alcance descriptivo, orientando a revelar las dinámicas y sentidos que atraviesan las estrategias psicopedagógicas implementadas en nivel inicial, y su relación con el desarrollo de la inteligencia emocional.

3.5 Participantes

Los participantes de esta investigación están conformados por diez (10) docentes que se desempeñan en nivel inicial en una escuela pública en la provincia de Jujuy. La duración estimada de cada entrevista será 30 minutos aproximadamente.

3.6 Instrumento de recolección de datos

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, estas permitirán guiar la conversación con preguntas previamente diseñadas, brindando también flexibilidad para profundizar en las respuestas de los entrevistados.

3.7 Procedimientos de recolección de datos

En la presente investigación buscamos una escuela de nivel inicial de gestión pública, la misma búsqueda se realizó teniendo en cuenta la cercanía de domicilio para acceder de manera presencial, es en la Provincia de Jujuy. Consiste en una entrevista realizada a diez docentes comprometidos actualmente en el nivel inicial.

En un acercamiento inicial, se contactó vía telefónica a la institución para consultar direcciones y disponibilidad de tiempo. Luego, con nota de consentimiento de participación en las entrevistas, modelo de nota facilitado por la Universidad Del Gran Rosario. Posteriormente, coordinamos días y horarios con los docentes que accedieron para la realización de las entrevistas, las mismas fueron grabadas con el consentimiento de los mismos.

3.8 Análisis de datos

Se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas y tiene como propósito traducir los datos textuales que devino de las desgravaciones de las entrevistas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos.

Se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido, haciendo cortes en el texto al reconocerse cambios de tema por parte de las entrevistadas, es decir, la separación de una unidad de contenido y la otra está marcada por el cambio de tema.

Para organizar los datos se utilizaron matrices, se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando en las columnas las subcategorías y los datos de cada entrevistada. De este modo se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna.

En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el

proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis empleado

Categoría: Prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones.

Subcategorías:

- Estrategias para el reconocimiento y gestión de emociones.
- Recursos didácticos utilizados.
- Intervenciones docentes ante situaciones emocionales.

Categoría: Relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo en el nivel inicial.

Subcategorías:

- Clima de convivencia áulica.
- Desarrollo de habilidades empáticas.
- Rol docente en la construcción de aprendizajes significativos en el aula.

Categoría: Lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

Subcategorías:

- El juego como medio de expresión emocional.
- Juego como estrategia de regulación emocional.
- Intervención docente en el juego.

4. RESULTADOS

El presente capítulo tiene como objetivo exponer los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas realizadas. Los mismos se organizan en función de las categorías de análisis previamente establecidas: prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones, relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo y lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones. A su vez, se presentan subcategorías emergentes que permiten profundizar la comprensión del análisis de los resultados.

4.1 Prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones.

Durante el primer apartado desarrollaremos las categorías y subcategorías referidas a las *prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones*.

En cuanto a las prácticas psicopedagógicas, se obtuvo acuerdos en las respuestas de las entrevistadas, los datos evidencian que las docentes implementan diversas prácticas orientadas al reconocimiento y gestión de las emociones en el nivel inicial.

A partir del análisis se identificaron las siguientes subcategorías: *estrategias para el reconocimiento y gestión de las emociones, recursos didácticos utilizados, intervenciones docentes ante situaciones emocionales*. Entre ellas, se destacan los diálogos en ronda, canciones, respiración, yoga, rincón de calma, caja de calma, cuentos, dibujos, dramatizaciones, juegos de roles, títeres y poner en valor las palabras en las cuales los niños pueden expresar cómo se sienten, favoreciendo la identificación y verbalización de emociones.

Estas prácticas se vinculan con lo planteado por Goleman (1995), quien

sostiene que el reconocimiento de las propias emociones constituye una de las competencias básicas de la inteligencia emocional.

A continuación, presentamos el relato de una docente: *“Después de leer un cuento donde un personaje atraviesa distintas emociones, conversamos sobre cómo se sintió y si alguna vez a ellos les pasó algo parecido. Esto ayuda a que puedan reconocer y nombrar sus propias emociones”*.

En relación con los *recursos didácticos utilizados*, se identifican diversos recursos aplicados por las maestras. En este sentido, las propuestas incluyen instancias de encuentros con la calma y tranquilidad de los alumnos que favorecen y suman positivamente al clima áulico.

Una persona entrevistada señala: *“Cuando están enojados se realizan actividades para volver a la calma mediante canciones, respiración, yoga, mantras, caja de la calma, objetos como peluches, revistas para colorear botellas y pelotas antiestrés y con estas herramientas brindarle su espacio para expresar y gestionar sus emociones”*.

Estas prácticas se vinculan con lo planteado por Goleman (1995), la inteligencia emocional comprende habilidades como reconocer las propias emociones, regularse y relacionarse adecuadamente con los demás, capacidades que pueden desarrollarse en el ámbito educativo mediante estrategias y recursos adecuados.

De las diez (10) entrevistadas, ocho (8) de ellas acuerdan que uno de los recursos más utilizados en el aula para gestionar las emociones son los cuentos. Los cuentos constituyen una herramienta pedagógica privilegiada en nivel inicial, ya que permite a los niños identificar, expresar y regular sus emociones en un contexto simbólico y seguro, a través de los cuentos, los niños pueden proyectar sus propias vivencias en los personajes, facilitando la comprensión emocional.

A cerca de, las intervenciones docentes ante situaciones emocionales, entendidas como aquellas acciones, estrategias y respuestas que las docentes despliegan frente a manifestaciones emocionales de los niños, tales como el enojo, la frustración, la tristeza o la alegría.

Los datos encontrados evidencian que las maestras asumen un rol activo en la mediación y contención emocional de los alumnos, interviniendo de manera intencionada ante situaciones que implican la expresión de emociones. Estas intervenciones se caracterizan por priorizar el acompañamiento, la contención y la habilitación de la palabra como recursos fundamentales para favorecer la gestión emocional.

Según Bisquerra (2000), la educación emocional implica un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales, donde el docente cumple un rol fundamental como mediador en la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

Relato de una docente entrevistada: *“Cuando surge esta situación por lo general se analiza la situación y se busca la raíz del problema si se trata de la frustración por no lograr cierta actividad se busca ayudarlo a completarla mostrándole al pequeño que él puede lograrlo y que equivocarse es parte de aprender usando quizás palabras positivas resaltando las capacidades que tiene considero que antes de intervenir en cualquier situación es necesario analizar la razón o motivos que genera esa situación”*.

En este sentido, se observa que de las diez (10) entrevistadas, siete (7) de ellas establecen y utilizan una estrategia que es poner en valor la palabra, escuchar a los alumnos, invitando a los alumnos a identificar y poner en palabras aquello que sienten. Esta acción contribuye a que los niños puedan reconocer sus estados emocionales y comenzar a gestionarlos de manera más consciente.

El siguiente subapartado es en relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo en el nivel inicial.

4.2 Relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo en el nivel inicial.

En concordancia con la categoría, *relación entre convivencia escolar, empatía y aprendizaje significativo* y desde los datos analizados permiten evidenciar una estrecha vinculación entre las siguientes subcategorías, *clima de convivencia áulica, desarrollo de habilidades empáticas y rol docente en la*

construcción de aprendizajes significativos en el aula.

A partir de los relatos docentes, se observa que las interacciones cotidianas basadas en el respeto, la escucha y la contención emocional favorecen no solo a convivencia escolar, sino también una mayor disposición de los alumnos hacia los aprendizajes.

Según Goleman (1995), la empatía y la autorregulación son cruciales para el autocontrol y la convivencia pacífica, lo que permite a los estudiantes gestionar el conflicto.

Relato extraído de una docente: *“Una de las actividades importantes que realizamos al inicio del ciclo escolar es la construcción de las normas o acuerdos de convivencia del aula este es un momento en el que conversamos con los niños sobre como queremos estar en la sala y que necesitamos para sentirnos bien y trabajar juntos a partir de esas conversaciones se establecen reglas simples como cuidar los materiales respetar turnos o escuchar cuando otro habla”.*

Al respecto, todas las docentes entrevistadas acuerdan en tener como principal eje las normas de convivencia escolar establecidas entre los alumnos, sientan las bases del desarrollo integral, emocional y social de los niños.

El desarrollo de habilidades empáticas emerge como una competencia fundamental que media las relaciones de los alumnos y contribuye a generar ambientes educativos amables.

Asimismo, las docentes destacan que cuando se promueven prácticas orientadas al reconocimiento del otro, como diálogos en rondas, juegos grupales, construcciones compartidas, proyectos juntos, dramatizaciones en grupos, se fortalecen vínculos positivos dentro del grupo de compañeros, lo cual impacta directamente en los procesos de enseñanzas y aprendizajes.

Según Bisquerra (2000), la educación emocional es fundamental para el desarrollo de competencias sociales como la empatía, las cuales inciden directamente en la calidad de la convivencia escolar y en los procesos de aprendizaje.

Una docente entrevistada expresa: *“Por ejemplo cuando realizamos construcciones con bloques o producciones con diferentes materiales los niños deben ponerse de acuerdo sobre qué y cómo hacerlo en este proceso aparecen negociaciones, acuerdos, y también pequeños conflictos que se transforman en oportunidades de aprendizaje social.”*

En contexto donde predomina una buena convivencia los niños se muestran más participativos, seguros y motivados, facilitando la apropiación de contenidos y el desarrollo integral.

En cuanto a la subcategoría, *rol docente en la construcción de aprendizajes significativos en el aula*, los datos analizados plasman que la figura de las docentes ocupa un lugar central como mediador entre la convivencia escolar, el desarrollo de la empatía y los procesos de aprendizajes.

Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce en interacción con otros, siendo el docente un mediador clave en este proceso.

Una entrevistada expone su relato: *“Si claro, intento que el aula sea un espacio donde los niños se sientan seguros, escuchados y respetados. El clima de aula es fundamental en el nivel inicial porque cuando los alumnos se sienten contenidos emocionalmente están más dispuestos a participar y aprender.”*

A partir de los testimonios recogidos, se observa que las intervenciones docentes no solo se orientan a la transmisión de contenidos, sino también a la creación de un escenario afectivo que favorece la participación, confianza y respeto mutuo.

En este sentido, nueve (9) de las diez entrevistadas destacan la importancia de general espacios de escucha, acompañamiento y validación emocional, entendiendo que los niños aprenden mejor en contextos donde se sienten seguros y valorados. Así, el rol docente trasciende lo estrictamente académico, posicionándose como un referente que guía las interacciones, promueve vínculos empáticos y habilita escenarios donde las experiencias de aprendizajes toman sentido.

Del mismo modo, se identifica que las estrategias para promover un buen

clima áulico, el desarrollo de la empatía y el rol docente contribuyen a fortalecer alumnos cálidos, unidos mediante un fin en común que es el aprender. En estos escenarios, el docente actúa como facilitador, artista de saberes nuevos y fortalece la construcción colectiva de los aprendizajes.

El próximo subapartado es, en relación con el lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

4.3 Lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

En el marco del desarrollo de la tercer y última categoría, se despliegan las subcategorías obtenidas desde el análisis, ellas son: *el juego como medio de expresión emocional, juego como estrategia de regulación emocional, intervención docente en el juego.*

A cerca de la subcategoría, *el juego como medio de expresión emocional*, los datos analizados permiten evidenciar que el juego constituye un espacio privilegiado a través del cual los niños exteorizan sus emociones, muchas veces de manera más espontanea que en otros contextos del aula.

En referencia de lo compartido por las docentes entrevistadas, se observa que, durante las situaciones lúdicas, los alumnos expresan sentimientos como alegría, enojo, frustración, poniendo en escena vivencias personales que no siempre logran verbalizar.

Las docentes destacan que, a través del juego especialmente el simbólico los niños recrean situaciones de su vida cotidiana, lo que les permite procesar experiencias y ensayar formas de accionar.

En este sentido, el juego no solo cumple una función recreativa, sino que se configura como una herramienta fundamental para autorregulación emocional, ya que posibilita a que los niños reconozcan, elaboren y canalicen sus emociones en un entorno simbólico y seguro.

Estos hallazgos se vinculan con los planteado por Winnicott (1971), el juego

es un espacio potencial donde el niño puede expresar su mundo interno y elaborar sus experiencias emocionales.

A continuación, se muestra un fragmento de una persona entrevistada: *“El juego ocupa un lugar central en el nivel inicial y cumple un papel muy importante en la regulación emocional, a través del juego los niños expresan sentimientos, recrean situaciones de la vida cotidiana y elaboran experiencias.”*

También, compartimos el relato de otra docente entrevistada: *“En el juego simbólico, por ejemplo, muchas veces representan escenas familiares o situaciones que vivieron, lo cual les permite comprender mejor lo que sienten y encontrar formas de resolver conflictos.”*

Todas las entrevistadas coinciden en la importancia del juego en el nivel inicial, es la herramienta pedagógica y base de todos los futuros escenarios de aprendizajes, ya que permite a los niños explorar y comprender el mundo, desarrollando su creatividad, habilidades sociales, físicas y emocionales.

En relación con la subcategoría *el juego como estrategia de regulación emocional*, los resultados evidencian que las docentes reconocen al juego como un recurso privilegiado para acompañar a los niños en la gestión de sus emociones. Lejos de ser entendido únicamente como un espacio de esparcimiento, el juego se configura como una estrategia didáctica que permite canalizar, expresar y reorganizar estados emocionales.

En los discursos docentes, se identifica el juego ofrece un marco seguro y simbólico en el cual los alumnos pueden externalizar emociones como el enojo, la frustración o la ansiedad, favoreciendo procesos de autorregulación.

Además, se destaca que, a través de propuestas lúdicas guiadas, las docentes intervienen promoviendo la identificación emocional, el reconocimiento de estados internos y la búsqueda de alternativas de resolución. En este sentido el juego no solo habilita la expresión, sino también favorece la construcción de estrategias de afrontamiento.

Como sostiene Vygotsky (2009) señala que el juego permite al niño actuar más allá de su conducta habitual, desarrollando funciones superiores como el

autocontrol y la autorregulación a partir de normas compartidas.

Seguidamente presentamos un fragmento de una persona entrevistada: *“El juego es una herramienta permanente dentro del aula, utilizamos juegos de roles, dramatizaciones y también títeres para representar situaciones cotidianas. Por ejemplo, en algunas ocasiones representamos con muñecos una situación simple, como cuando dos personajes quieren el mismo juguete. Luego preguntamos a los niños que podrían hacer los personajes para resolver el problema.”*

Desde las entrevistas realizadas siete (7) de diez docentes (10) docentes acuerdan en dedicar tiempo a estos escenarios donde el juego ocupa una posición central clave para la regulación emocional.

De lo contrario podemos ver una diferencia en cuanto al tiempo y la atención que dedican a juego como estrategia de regulación emocional las docentes, se identificó que tres (3) de ellas por cuestiones de tiempos no dedican esos espacios a los alumnos.

Referente a, *intervenciones docentes en el juego*, los resultados evidencian que la presencia activa del docente durante las situaciones lúdicas resulta fundamental para potenciar tanto los aprendizajes como los procesos de regulación emocional. Desde esta perspectiva, el juego no se configura como un espacio espontáneo desligado de la enseñanza, sino como una instancia que requiere intencionalidad pedagógica y acompañamiento docente.

En función de los datos recolectados en las entrevistas realizadas a las docentes, se observa que las intervenciones docentes adoptan diversas formas: desde la observación atenta y la escucha activa, la participación directa en el juego, la formulación de preguntas, la mediación en conflictos hasta el no tener tiempo para acompañar y guiar las estrategias de juegos.

Relato compartido por una docente entrevistada: *“Mediante juegos integro diariamente diferentes enseñanzas y entre ellas últimamente compartimos las emociones en grupos, pero no tengo mucho tiempo como quisiera.”*

Ponemos en valor, que las docentes de mayor experiencia y antigüedad en

sus cargos coinciden en tener poco tiempo para desarrollar y acompañar estrategias de juegos con los alumnos. Lo que conduce como un elemento central como lo es el juego no se esté dando el tiempo suficiente para transformar el juego en una experiencia de aprendizaje integral, en la que se articulan dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. De este modo, las docentes no solo habilitan el juego, sino que lo potencia o no, como herramienta pedagógica y de desarrollo emocional.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten evidenciar la relevancia de las prácticas docentes en la promoción de la inteligencia emocional desde edades tempranas, así como la estrecha relación entre el clima de convivencia escolar, el desarrollo de la empatía y los procesos de aprendizajes.

5. CONCLUSIONES

En el presente capítulo comenzamos recuperando el objetivo general de la investigación, que ha sido orientado a, conocer las estrategias que se implementan para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial en una escuela pública en la actualidad. Dicho objetivo constituyó el eje central del capítulo y permitió reflexionar acerca de la relevancia que adquieren las emociones en los procesos educativos durante la primera infancia, etapa fundamental para el desarrollo integral de los niños.

A partir de lo manifestado en las entrevistas realizadas a docentes, se llevó a cabo una síntesis de los principales resultados obtenidos, entre los hallazgos fue posible reconocer la importancia de las estrategias aplicadas por docentes, en tanto y en cuanto al reconocimiento del otro, así también, mediante la utilización de recursos didácticos utilizados y aplicados en el aula, los acuerdos y normas de convivencia escolar establecidos desde los primeros días de clases que favorecen la convivencia escolar resaltando el respeto al otro y los momentos brindados para el juego, que ocupa un lugar central como recurso pedagógico y emocional, ya que posibilita que los niños expresen emociones, ensayen diferentes manera de accionar ante una situación en un contexto significativo y acorde a su etapa evolutiva.

En este sentido, queda visibilizado la importancia de brindar un acompañamiento y destacar el rol docente que mediante prácticas e intervenciones genere momentos en los cuales los alumnos reconozcan sus emociones, las validen y den paso al desarrollo de sus emociones.

En cuanto al, reconocimiento del otro, las docentes mencionan prácticas como los diálogos en rondas, canciones grupales, juegos de roles, favoreciendo la identificación del otro, que implica que los niños de edades tempranas reconozcan la presencia de un otro, respeten los turnos y comiencen a comprender que existen otras personas con emociones diferentes a las propias. Este proceso resulta esencial durante la primera infancia, debido a que favorece el desarrollo de la empatía y la construcción de vínculos dentro del ámbito escolar.

Al respecto de los recursos didácticos podemos mencionar que, de acuerdo

con lo enunciado por las entrevistadas, los cuentos, la caja de la calma, los títeres, revistas para colorear, engloban los recursos didácticos utilizados frecuentemente por las maestras en el aula para promover el desarrollo de la inteligencia emocional.

En consonancia con lo explicitado anteriormente, en relación con los acuerdos de convivencia escolar mencionado por las docentes, es esencial establecer ciertas normas de convivencia, compartirlas en grupo y mencionar la importancia de estas, dejando en claro que el respeto por el otro es el punto de partida para lograr una buena convivencia áulica.

Acerca de la mención de las prácticas docentes en relación con el juego, que ocupa un lugar central dentro de las practicas desarrolladas en el nivel inicial, a través de las experiencias lúdicas los niños tienen la posibilidad de expresar emociones, fortalecer vínculos muchas veces de manera más espontanea, permitiendo escenarios donde manifestar sus emociones sea puente de alegrías, miedos, tristezas, ira, recreando también situaciones de su vida cotidianas, que jugando les permite ensayar diferentes formas de accionar. Los aspectos mencionados ponen de manifiesto algunas particularidades vinculadas a las estrategias implementadas por docentes como lo son los recursos didácticos, los acuerdos de convivencia en el aula y el juego como actividad lúdica más representativa en esta etapa evolutiva. Esto se articula con el abordaje que se lleva a cabo desde la psicopedagogía educativa donde a partir de la importancia que tienen la gestión de las emociones se reflexiona acerca de la relevancia de continuar fortaleciendo la formación docente sobre inteligencia emocional y de generar propuestas institucionales que integren a las familias, alumnos y comunidad educativa para reflexionar, dialogar y poner en valor las situaciones actuales que vivimos atravesados como sociedad. Promover la inteligencia emocional en el nivel inicial implica reconocer los niños no solo aprenden contenidos académicos, sino también formas de sentir, expresar, comprender y relacionarse con los demás.

Durante la primera infancia se producen aprendizajes fundamentales vinculados con la construcción integral como personas, por lo que la escuela adquiere un papel esencial como espacio de acompañamiento emocional y

social, considerando tantos sus aprendizajes cognitivos como sus emociones, intereses y modos de vincularse con otros dentro de la sociedad.

Aludiendo ahora a las limitaciones de la presente investigación, resulta pertinentes señalarlas a fin de reconocer aquellos aspectos que pudieron influir en el desarrollo y alcance de la investigación.

Podemos mencionar que el principal obstáculo estuvo vinculado con el armado de la agenda debido al receso de verano y a los cortos tiempos disponibles.

No obstante, pese a las limitaciones mencionadas anteriormente, la investigación permitió aproximarse a la comprensión de las estrategias implementadas por docentes para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial, ofreciendo aportes significativos para reflexionar sobre la importancia de incorporar la dimensión emocional dentro de las prácticas educativas actuales.

Finalmente, como sugerencia para futuras líneas de investigación, resulta pertinente mencionar la posibilidad de profundizar el análisis de estrategias implementadas por docentes que trabajen en otras instituciones educativas. Esto permitiría ampliar la comprensión como un modo de acercamiento a otros puntos de vistas y modos de abordajes de la inteligencia emocional en el nivel inicial.

En consecuencia, resulta fundamental continuar investigando y profundizando prácticas que permitan consolidar las emociones como parte esencial del proceso educativo, promoviendo una educación que contemple no solo los aspectos cognitivos, sino también las necesidades emocionales y vinculares de cada niño y niña.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arce Gutiérrez, K. M., Medina Gonzales, R. H., Ulloa Parravicini, C.E., Mendoza Montoya, L. M., & Sánchez Sánchez, M. J. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en niños del nivel inicial. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 7392-7411. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/7481>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bossa, N. (2000). *La práctica psicopedagógica: teoría y clínica*. Paidós.

Fernández, A. M. (2010). *La intervención psicopedagógica en contextos escolares*. Novedades Educativas.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Gómez Cardona, J. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 100-118. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950>

Maciel, A. (2011). *Psicopedagogía preventiva: aportes para la educación inicial*. Homo Sapiens.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional y emocional de la inteligencia* (pp. 3-31). Paidós.

Modelo educativo para desarrollar inteligencia emocional en niños de educación inicial. (2022). *TZHOECOEN*, 14(1), 43-58. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/2142>

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: paradigmas de la complejidad y subjetividad*. Paidós.

Pitluk, M. (2010). *La enseñanza en el nivel inicial: estrategias y desafíos*. Aique.

Quevedo, A. (2022). Inteligencia emocional: aportes de la psicopedagogía. *Revista de Psicopedagogía*, 39(121), 56-67. <https://repositorio.uai.edu.ar/items/a2bbace0-0d35-4bcb-b8a4-8cb2b7029555/full>

Revisión sistemática sobre la inteligencia emocional y su influencia en la adquisición de habilidades sociales en niños de nivel inicial. (2024). *Psicología*

UNEMI, 8(15), 150-160. <https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1983>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Jesús Porta Etessam (2018). Ineurociencias. <https://ineurociencias.org/educacion-emocional-y-neurociencias/>

Diseño curricular de nivel inicial de la Provincia de Jujuy (2018). <https://padlet.com/inicial58/direcci-n-de-educaci-n-inicial-gepsnzseufikqin/wish/1xkVaq2debzwQl0e>

Diseño curricular de nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires (2022). <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-04/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20%28imprimible%29.pdf>

7. ANEXO

Modelo de recolección de datos

Datos generales:

1. ¿Qué rol desempeña en la institución y cuántos años de experiencia tiene en el mismo?
2. ¿En qué nivel educativo trabaja?

Explorar la relación entre la convivencia escolar, la empatía y el aprendizaje significativo en el nivel inicial:

3. ¿Considera que en su trabajo en el aula logra generar un clima de confianza y seguridad? ¿De qué manera lo promueve?
4. ¿Qué actividades o propuestas considera que contribuyen a una buena convivencia en el aula?
5. En la convivencia surgen diferentes emociones, ¿cuáles son las más frecuentes entre los niños y niñas?
6. ¿Qué situaciones suelen generar mayores dificultades emocionales? ¿Por qué cree que ocurren?

Describir las prácticas psicopedagógicas implementadas por docentes, equipo psicopedagógico que contribuyen al reconocimiento y la gestión de las emociones en dos escuelas públicas de la Ciudad de San Salvador de Jujuy y Buenos Aires.

7. ¿Qué recursos o estrategias emplea para que los niños puedan expresar y gestionar sus emociones?
8. Cuando un niño experimenta emociones intensas (como enojo, frustración o tristeza), ¿cómo interviene para acompañarlo en la regulación emocional?
9. ¿Cuáles nuevos recursos cree que faltan proponer en el sistema educativo para trabajar las emociones? ¿por qué?

Conocer el lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad.

Conocer el lugar que desempeña el juego en la autorregulación de las emociones dentro de la escuela en la actualidad:

10. ¿Integra el juego para experiencias vinculadas a la gestión de las emociones en el nivel inicial? ¿Cómo los integra?

11. ¿Qué rol le asigna al juego dentro del proceso de aprendizaje general? ¿Qué recursos considera más adecuados para trabajarlo en el aula?

Momento de cierre:

12. Para usted ¿Qué papel tienen las emociones en el proceso de aprendizaje en el nivel inicial?

13. En su planificación diaria o semanal, ¿qué lugar ocupan las actividades destinadas al trabajo con las emociones y cómo las articula con los contenidos pedagógicos?

14. Agradecemos su tiempo y predisposición. ¿Desea agregar algún comentario o reflexión final?

Modelo de consentimientos informados de participación

Consentimiento Informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada Estrategias Psicopedagógicas implementadas para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial de dos escuelas públicas de la Provincia de Jujuy y Bs. As. cuya responsable es Rocio de los Angeles Bolleromo DNI 35.309.214

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario. El objetivo principal de esta investigación es conocer las estrategias que se implementaron para promover la inteligencia emocional en el nivel inicial.

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades: entrevistas a docentes que estén actualmente trabajando en la escuela.

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente, yo DNI acepto participar de la presente investigación.

.....
Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

CURRICULO VITAE

Datos Personales:

Nombre y Apellido: Rocío de los Ángeles Balderrama

Numero de celular: 3515200500

Correo Electrónico: roangbalderrama@gmail.com

Dirección: Río Santa Cruz N°432 B° San Ignacio del Loyola- Jujuy

Trayectoria Educativa:

2025 – 2025

Universidad del Gran Rosario. Ciclo Complementario en la Licenciatura en Psicopedagogía

2012 – 2015

Instituto Superior del Milagro (Salta). Psicopedagoga. Técnica en Psicopedagogía

Habilidades:

- Escucha activa
- Capacidad de dialogo con familias y docentes
- Aptitud positiva
- Colaboración y predisposición para trabajar en equipo
- Flexibilidad

Experiencia Laboral:

- Pasantía Profesional 2018

Escuela Córdoba- Provincia de Jujuy

Acompañamiento escolar niño de 1º grado. Seguimiento en escuela tres veces por semana durante un año. Observación y entrevistas a docentes y padres.

- Tallerista en foros virtuales 2020

Ministerio de la Mujer Provincia de Jujuy

Durante el período de pandemia, conforme el equipo interdisciplinario de talleristas en la realización de foros virtuales con jóvenes y adolescentes de la zona de quebrada y puna de la Provincia de Jujuy, bajo un marco de ESI (educación sexual integral) abordado desde diferentes disciplinas.

- Inclusión Escolar 2026

Centro de Rehabilitación Amun

Acompañamiento escolar de pacientes del centro de rehabilitación.