

**SEDEBA**

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

# **Habilidades socioemocionales en contexto escolar I**

Revista digital



ISSN 3008 - 8852



Volumen 3, Número 1, 2026

# Habilidades socioemocionales en contexto escolar I

Revista digital  
Editorial Luz y Libertad

## Escriben

Carina Noelia Acosta	Erika Daiana Ruth Giuffrida	María Soledad Giménez
Aldana Luján Santandreu	Griselda Tejerina	Mariela López
María García Tuñon	Marina Lotito	Ariel Esquenazi
Natalia D'Ávola	Gisela Viggiani	María Gabriela Insfrán
María Laura Benítez	Sofía Julieta Martínez	Candela Pérez Aristimuño
Gisela Paola Mieres	Iván Alberto Darconzio	Ivana Edith López
Julia Acsama	Agostina Ieraci	Mariana Soledad Gutiérrez Posse
Sonia Micaela Lizzi	Alejandra Miriam Gutiérrez	Vanina Brunetti
María del Carmen Orellana	Virginia Laura Gago	Andrea Lorena Arcuri
Florencia Plante	Natalia Jesús García	Mariana Mástrico
Daniela Delgado	Macarena Fernández Recoba	Andrea Serrano
Agostina Bolasini	Ana Inés Lamouret	Lorena Benitez
Fátima Gavilán Lezcano	Paola A. Petrolo	Carina Ledesma
Rocío Celeste Córdoba	Romina Cinthia Verda	
Denise Giselle Gonzalez	Silvia Catalina González	
Florencia Sánchez	Vanina Laura Andrade	

## Directora de contenidos

Elizabeth Sosa

## Equipo editorial

Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

## Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

Sedeba.org.ar

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina

Contacto: [sedeba@sedeba.org.ar](mailto:sedeba@sedeba.org.ar)

ISSN 3008-8852

Fecha de aceptación: enero 2026

Fecha de publicación: febrero 2026

## Revista Transformación Educativa – N°1

*Proyectos de Nivel Primario*

### Editorial

Mg. Elizabeth Sosa..... 8

### Aulas que sienten

Educación emocional, alfabetización emocional y desarrollo de habilidades socioemocionales

#### Navegando habilidades socioemocionales

Carina Noelia Acosta ..... 11

#### Puentes de palabra: la alfabetización emocional como base de la convivencia en el último año de la primaria.

Aldana Luján Santandreu ..... 13

#### Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia de autorregulación y convivencia en tercer grado

María García Tuñón .....15

#### Más allá del coeficiente intelectual

Natalia D'Ávola..... 17

#### Emocionario: una experiencia de alfabetización emocional en tercer grado

María Laura Benítez..... 19

#### El idioma de las emociones

Cisela Paola Mieres ..... 21

#### Emociones a flor de piel

Julia Acsama ..... 23

#### ¿Qué hago con estas emociones? Una experiencia de educación emocional en el aula

Sonia Micaela Lizzi ..... 25

#### Las emociones que enseñan: por qué las habilidades socioemocionales son esenciales en la escuela del siglo XXI

María del Carmen Orellana ..... 27

#### Reconocerse antes de despedirnos: las habilidades socioemocionales en séptimo grado

Florencia Plante ..... 29

<b>La educación emocional como dimensión estructural del acto pedagógico</b>	
Daniela Delgado .....	31
<b>Cultivando la brújula interior. Una experiencia de alfabetización emocional en el aula de primaria</b>	
Agostina Bolasini .....	33
<b>Enseñar a sentir en la escuela primaria: una experiencia situada sobre habilidades socioemocionales en cuarto grado</b>	
Fátima Gavilán Lezcano .....	35
<b>Diálogos que construyen convivencia</b>	
Rocío Celeste Córdoba .....	37
<b>Convivir para aprender</b>	
Clima áulico, vínculos, respeto, inclusión y bienestar colectivo	
<b>La convivencia como punto de partida para aprender juntos</b>	
Denise Giselle Gonzalez.....	40
<b>El bienestar emocional colectivo y la gestión de aulas heterogéneas</b>	
Florencia Sánchez .....	42
<b>Proyecto “Conocerte”: educación emocional y construcción de la convivencia en séptimo grado</b>	
Erika Daiana Ruth Giuffrida .....	44
<b>Educación emocional y construcción de la convivencia escolar: una experiencia de intervención en el aula</b>	
Griselda Tejerina .....	46
<b>Emociones en acción: una experiencia áulica para fortalecer la convivencia escolar</b>	
Marina Lotito.....	48
<b>Habilidades socioemocionales y construcción del clima áulico en la escuela primaria</b>	
Sofía Julieta Martínez .....	50
<b>Experiencia de convivencia en cuarto grado</b>	
Mariana Soledad Gutiérrez Posse.....	52
<b>De la culpa al cuidado colectivo: una experiencia de educación emocional en sexto grado</b>	
Vanina Brunetti .....	54
<b>La construcción del respeto en aulas heterogéneas: una intervención pedagógica en cuarto grado</b>	
Andrea Lorena Arcuri .....	56

<b>El laboratorio de las diferencias: alquimia pedagógica en cuarto grado</b>	58
Mariana Mástrico.....	
<b>Cuando la heterogeneidad se vuelve una oportunidad</b>	60
Lorena Benítez .....	
<b>Educación de las emociones en aulas heterogéneas: una experiencia docente desde la inteligencia emocional</b>	62
Iván Alberto Darconzio .....	
<b>Evaluar para incluir</b>	
Evaluación formativa, planificación y prácticas pedagógicas inclusivas	
<b>La evaluación como puente para incluir: una experiencia desde la educación socioemocional en el aula</b>	65
Agostina Ieraci.....	
<b>Habilidades socioemocionales y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia de intervención pedagógica</b>	67
Alejandra Miriam Gutiérrez.....	
<b>El desafío de alojarse en la diversidad a partir del aula</b>	69
Virginia Laura Gago .....	
<b>Alfabetización inicial y evaluación formativa en contextos de diversidad: una mirada desde la educación emocional</b>	71
Macarena Fernández Recoba .....	
<b>Planificación y evaluación en aulas heterogéneas de primaria</b>	73
Ana Inés Lamouret .....	
<b>Emociones que enseñan: propuestas didácticas y evaluación socioemocional en aulas heterogéneas</b>	75
Paola A. Petrolo .....	
<b>Cuando la diversidad enseña: propuestas didácticas y evaluación para incluir</b>	77
Romina Cinthia Verda .....	
<b>Educación de las emociones para incluir: propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas</b>	79
Silvia Catalina González .....	
<b>El espejo de la diversidad. Inteligencia emocional y evaluación formativa como arquitectura de la convivencia escolar</b>	81
Vanina Laura Andrade .....	

<b>Enseñar a tolerar la frustración en un aula heterogénea. decisiones didácticas y sentidos de la evaluación</b>	
Gisela Viggiani .....	83
<b>El aula como territorio expresivo</b>	
Lenguajes, literatura, escritura y experiencias didácticas situadas	
<b>Autoconocimiento: fortalecimiento de la inteligencia emocional a través de la literatura en sexto grado</b>	
Andrea Serrano .....	86
<b>Aulas heterogéneas en acción</b>	
María Soledad Giménez .....	88
<b>La palabra en juego: crónica de un encuentro literario</b>	
Mariela López .....	90
<b>Cuando la pluma empieza a volar: enseñar bádmiton en primaria y descubrir otras formas de jugar</b>	
Ariel Esquenazi .....	92
<b>Me pinto de rojo, amarillo y verde</b>	
María Gabriela Insfrán .....	94
<b>El semáforo que cambió nuestros recreos</b>	
Candela Pérez Aristimuño .....	96
<b>De la gramática al sentir. El tablero de opciones como puente en la transición de séptimo grado</b>	
Ivana Edith López .....	98
<b>Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia áulica breve</b>	
Carina Ledesma .....	100
<b>La evaluación como puente en la diversidad del aula</b>	
García Natalia Jesús .....	102
<b>Palabras finales</b> .....	104

## Editorial

### Educación de las emociones: una tarea pedagógica y política de la escuela pública

En el debate educativo contemporáneo, cada vez resulta más evidente que la escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares ni a la mera acumulación de saberes escolares. La educación es, ante todo, una práctica social profundamente humana, atravesada por vínculos, experiencias compartidas y procesos de construcción subjetiva. En ese marco, el desarrollo de habilidades socioemocionales se presenta hoy como una dimensión central de la formación integral de niñas y niños y como un desafío pedagógico ineludible para la escuela pública.

Lejos de constituir una moda pedagógica pasajera, la atención a las emociones forma parte de una tradición educativa que reconoce que aprender implica también comprenderse a sí mismo, reconocer al otro y construir formas de convivencia democrática. Las investigaciones en educación, psicología y ciencias sociales han mostrado con claridad que los procesos de aprendizaje están profundamente vinculados con las condiciones emocionales en las que se desarrollan. La posibilidad de regular emociones, desarrollar empatía, tolerar la frustración y sostener vínculos cooperativos incide directamente en las trayectorias escolares y en la construcción de comunidades educativas más justas e inclusivas.

Desde esta perspectiva, la educación socioemocional no puede pensarse como un agregado periférico al currículo escolar. Por el contrario, constituye una dimensión transversal del trabajo pedagógico cotidiano y una responsabilidad institucional de la escuela en tanto espacio público de formación ciudadana. En contextos sociales atravesados por profundas desigualdades y transformaciones culturales, la escuela se convierte en un ámbito privilegiado para acompañar a las nuevas generaciones en la construcción de herramientas personales y colectivas que les permitan comprender el mundo que habitan y participar activamente en la vida social.

El presente número de la revista reúne un conjunto de artículos que exploran esta problemática desde la experiencia concreta de las aulas y desde la reflexión pedagógica sobre el trabajo docente. Lejos de ofrecer recetas o soluciones simplificadas, los textos que integran este volumen ponen en evidencia que la educación de las

emociones es una tarea compleja, situada y profundamente vinculada con las condiciones institucionales en las que se desarrolla la enseñanza.

Para dar cuenta de esta diversidad de enfoques, el número se organiza en bloques temáticos que dialogan entre sí y construyen un recorrido pedagógico y conceptual.

El primer bloque se centra en las experiencias de aula vinculadas con la alfabetización emocional. Los trabajos que lo integran muestran cómo las emociones pueden convertirse en objeto de enseñanza y reflexión pedagógica, a través de estrategias que promueven el reconocimiento, la expresión y la regulación de los estados emocionales. En estas experiencias, el docente aparece como un mediador fundamental en la construcción de climas de aprendizaje basados en la confianza, el respeto y la escucha.

El segundo bloque profundiza en la dimensión relacional de la vida escolar, abordando la construcción de vínculos y la convivencia en el aula. Las experiencias aquí presentadas ponen de relieve que la educación socioemocional se vincula estrechamente con la formación de sujetos capaces de reconocer al otro, dialogar en la diferencia y participar en la construcción de comunidades escolares más solidarias y democráticas.

El tercer bloque amplía esta mirada al explorar el potencial del juego, la expresión artística y otras prácticas creativas como herramientas para el desarrollo emocional en la infancia. Estos trabajos muestran que la educación de las emociones no se limita al plano discursivo o reflexivo, sino que se nutre de múltiples lenguajes pedagógicos que permiten a los estudiantes expresar, elaborar y resignificar sus experiencias.

Finalmente, el último bloque propone una reflexión más amplia sobre el lugar de las habilidades socioemocionales en la construcción de escuelas inclusivas. En estos textos se destaca que la atención a las emociones forma parte de una pedagogía comprometida con el derecho a la educación y con el reconocimiento de la diversidad de trayectorias, identidades y experiencias que atraviesan a los estudiantes.

En conjunto, los artículos que integran este número ponen de manifiesto que educar las emociones es también una decisión pedagógica y política. Supone afirmar que la escuela pública no sólo transmite conocimientos, sino que también contribuye a la formación de sujetos capaces de convivir en la diversidad, ejercer la ciudadanía y construir proyectos colectivos.

En tiempos en que los sistemas educativos enfrentan múltiples tensiones y desafíos, resulta fundamental recuperar el sentido profundo de la tarea docente. Enseñar implica crear condiciones para que todos los estudiantes puedan aprender, pero también para que puedan

reconocerse como parte de una comunidad, desarrollar confianza en sus propias capacidades y construir vínculos basados en el respeto y la solidaridad.

La educación socioemocional, entendida desde esta perspectiva, no es una tarea adicional que se suma al trabajo docente, sino una dimensión constitutiva de la práctica pedagógica. Reconocerla y fortalecerla es, en definitiva, una forma de reafirmar el papel de la escuela pública como espacio de formación humana, social y democrática.

Con este número, la revista busca aportar a ese debate y ofrecer a los docentes reflexiones y experiencias que permitan seguir pensando la escuela como un lugar donde aprender también significa aprender a convivir, a comprender al otro y a construir colectivamente el futuro.

Mg. Elizabeth Sosa

## **Aulas que sienten**

*Educación emocional, alfabetización emocional y desarrollo de habilidades socioemocionales*

# Navegando habilidades socioemocionales

Carina Noelia Acosta

## Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en el nivel primario orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales. La propuesta se implementó desde un enfoque transversal que articuló recursos audiovisuales, literarios y proyectos de aula para promover la autorregulación emocional, la convivencia y la construcción de vínculos saludables. Los resultados evidencian avances en la participación de los estudiantes, en la expresión de emociones y en la resolución dialogada de conflictos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; inteligencia emocional; convivencia escolar; autorregulación; escuela primaria.

## Introducción y contextualización

La experiencia se desarrolló con estudiantes del nivel primario durante el ciclo lectivo 2025. El grupo estaba conformado por veinticinco alumnos de aproximadamente diez años de edad. Dos estudiantes se incorporaron al inicio del año y otros tres lo hicieron hacia el final del ciclo, situación que generó una dinámica grupal en permanente proceso de reconfiguración.

La propuesta pedagógica se orientó a trabajar el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de diversos recursos didácticos, tales como videos, cuentos y proyectos transversales. El objetivo principal fue ofrecer a los estudiantes herramientas que les permitieran identificar y expresar sus emociones de manera adecuada, resolver conflictos mediante el diálogo y fortalecer procesos de autorregulación que favorecieran tanto metas personales como objetivos colectivos.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se concibió como un componente fundamental del proceso educativo, capaz de contribuir no solo al

bienestar individual de los estudiantes, sino también a la construcción de una convivencia escolar más respetuosa y colaborativa.

## El diagnóstico como punto de partida

Durante el período inicial de observación se identificaron diversas situaciones que requerían ser abordadas pedagógicamente. En particular, se registraron episodios de angustia que algunos estudiantes encontraban difíciles de gestionar cuando debían enfrentar conflictos con sus pares. Estas situaciones dificultaban la escucha atenta y el diálogo, generando respuestas impulsivas que obstaculizaban la resolución constructiva de los desacuerdos.

Asimismo, se observaron conductas vinculadas con la frustración frente a las devoluciones pedagógicas. Algunos estudiantes intentaban ocultar producciones corregidas cuando los resultados no coincidían con sus expectativas. Estas actitudes evidenciaron la necesidad de trabajar aspectos vinculados con la aceptación del error, la autoestima académica y la regulación emocional.

El diagnóstico inicial permitió reconocer que el desarrollo de habilidades socioemocionales debía ser abordado de manera intencional y sistemática, integrándose a las prácticas pedagógicas cotidianas.

## Desarrollo de la propuesta pedagógica

Partiendo de la idea de que los estudiantes aprenden con mayor profundidad cuando se sienten motivados y emocionalmente seguros, se diseñó una propuesta que promoviera el conocimiento de las propias emociones y el desarrollo de herramientas para gestionarlas.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) definen la autoeficacia como la percepción que tiene una persona acerca de sus capacidades para alcanzar determinados objetivos. Desde esta perspectiva, se generaron instancias de trabajo en las que los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus metas personales, analizar si estas eran factibles y pensar qué acciones podían ayudarlos a lograrlas.

A lo largo del proceso se implementaron momentos de evaluación, autoevaluación y coevaluación vinculados con diferentes aspectos de la vida cotidiana: la convivencia, la salud, el ámbito familiar y el desempeño escolar. Estas instancias propiciaron procesos de introspección y diálogo que permitieron reflexionar sobre la importancia de respetar las normas de convivencia, incorporar hábitos saludables, fortalecer el vínculo con las familias y mejorar el rendimiento académico.

La propuesta se sustentó en la idea de que la competencia emocional implica movilizar conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes para actuar de manera eficaz en distintos contextos. Esto incluye no solo el saber conceptual, sino también el saber hacer, el saber estar y el saber ser (Bisquerra Alzina & Pérez Escoda, 2007).

### Recursos y experiencias significativas

Durante el ciclo lectivo se desarrollaron diversas actividades orientadas a favorecer el reconocimiento y la expresión emocional.

Entre ellas, se trabajó con los cortometrajes *El puente* y *El hombre indiferente*, que permitieron analizar situaciones de la vida cotidiana, establecer relaciones con experiencias personales y reflexionar sobre diferentes formas de actuar ante conflictos o situaciones de ayuda.

Asimismo, se incorporó la lectura de textos como *Palabras semillas*, *Vacío*, *Un hueco*, *Mi joya interior* y *Aprender a decir no*. A partir de estas propuestas, los estudiantes lograron poner en palabras emociones y experiencias personales, compartir vivencias y construir reflexiones colectivas que contribuyeron al fortalecimiento de la convivencia grupal.

Desde una perspectiva transversal, la propuesta también incluyó el trabajo sobre los componentes básicos de la inteligencia emocional señalados por Teruel Melero (2000): autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y comprensión de las acciones de los demás para orientar las propias decisiones.

Con el paso del tiempo se observó el desarrollo de una mentalidad de crecimiento frente a los desafíos y una mayor capacidad para reconocer y regular sentimientos propios y ajenos. Esta evolución se hizo especialmente visible durante el campamento escolar, donde los estudiantes tomaron iniciativas en el trabajo en equipo, colaboraron en la organización de actividades y se acompañaron mutuamente en distintas tareas.

Desde este enfoque transversal, las habilidades socioemocionales permitieron a los estudiantes construir herramientas para expresar, razonar y regular frustraciones y tensiones propias del proceso de aprendizaje (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

### Resultados de la propuesta

Los resultados de la intervención se fueron evidenciando de manera progresiva a lo largo del año. Algunos cambios se observaron de forma inmediata, mientras que otros se consolidaron con el paso del tiempo.

Entre los avances más significativos se destacaron la mayor participación de estudiantes que inicialmente se mostraban más introvertidos, quienes comenzaron a intervenir con mayor frecuencia en las actividades de clase e incluso a participar en actos escolares.

Asimismo, se observó un crecimiento en la capacidad de reflexión sobre las propias acciones y una mayor disposición para asumir responsabilidades frente a situaciones conflictivas.

### Cierre y proyección pedagógica

Uno de los aspectos más valiosos de la propuesta fue su carácter transversal y sostenido en el tiempo. Las instancias de diálogo y reflexión permitieron observar un proceso progresivo de maduración emocional en el grupo, que se expresó en una mejora significativa de la convivencia y en una actitud más reflexiva frente a los desafíos escolares.

Como proyección futura, se considera importante fortalecer la participación de las familias mediante clases abiertas o encuentros específicos orientados a abordar estas temáticas, con el objetivo de acompañar el desarrollo socioemocional de los estudiantes también desde el ámbito familiar.

El trabajo sistemático sobre las emociones, el diálogo y la autorregulación constituye una herramienta pedagógica fundamental para favorecer aprendizajes significativos y la construcción de vínculos respetuosos dentro de la escuela.

### Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Puentes de palabra: la alfabetización emocional como base de la convivencia en el último año de la primaria

Aldana Luján Santandreu

## Resumen

El cierre de la escolaridad primaria constituye un momento clave en la construcción de la identidad y los vínculos. Este artículo presenta una intervención desarrollada en séptimo grado orientada a fortalecer la alfabetización emocional como herramienta para transformar la reactividad verbal en diálogo, promoviendo empatía, responsabilidad afectiva y regulación emocional en un año de transición hacia el nivel secundario.

Palabras clave: alfabetización emocional; convivencia escolar; regulación emocional; transición educativa; educación primaria

## Introducción

El último año de la escuela primaria representa una etapa de transición significativa. Los estudiantes se encuentran atravesando cambios evolutivos propios de la preadolescencia y anticipan el pasaje al nivel secundario, lo que puede intensificar tensiones vinculares y reacciones impulsivas.

En el grupo con el que se desarrolló esta intervención —conformado por 23 estudiantes de aproximadamente 12 años— se observaban dificultades persistentes para sostener vínculos respetuosos: altos niveles de reactividad verbal, escasa escucha y tendencia a resolver conflictos mediante el agravio.

Ante este escenario, se diseñó una propuesta centrada en la construcción de un clima de seguridad emocional que permitiera transitar el cierre de la escolaridad primaria de manera más consciente y asertiva.

## Fundamentación teórica

El proyecto se sustenta en el modelo de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra

y Pérez Escoda (2007), quienes definen la competencia emocional como un conjunto de capacidades que incluyen la conciencia, la regulación, la autonomía y la competencia social.

En consonancia con esta perspectiva, Teruel Melero (2000) sostiene que la inclusión de la educación emocional en el currículo amplía la concepción de inteligencia humana y responde a los desafíos contemporáneos de la escuela.

Asimismo, el rol docente como modelo emocional resulta central. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) subrayan que la regulación emocional del profesor incide directamente en el clima del aula.

Desde un enfoque complementario, Perkins (1995) plantea la importancia de generar entornos de aprendizaje libres de amenaza, donde el error no sea vivido como exposición punitiva. En esta línea, Dehaene (2020) advierte que el estrés sostenido y las emociones negativas pueden afectar funciones ejecutivas clave para el aprendizaje, al interferir en procesos de atención y autorregulación.

## Desarrollo de la intervención

Para abordar las dificultades vinculares, se implementó la dinámica de los “Círculos de Diálogo y Regulación”, espacios semanales destinados a:

- Reconocer y nombrar estados emocionales.
- Expresar conflictos sin recurrir al agravio.
- Escuchar activamente la palabra del otro.

La finalidad no fue sancionar conductas, sino validar emociones y favorecer el pasaje del impulso a la palabra.

Este encuadre exigió un posicionamiento docente coherente con la propuesta. Participar del círculo, reconocer propias emociones y modelar respuestas asertivas permitió humanizar el vínculo pedagógico y fortalecer la seguridad psicológica del grupo.

La intervención buscó transformar el control externo en regulación progresivamente internalizada, habilitando instancias de reflexión sobre las consecuencias de las acciones.

## Resultados y análisis

Tras varios meses de implementación sistemática, los resultados evidenciaron avances significativos, aunque no definitivos.

Se observaron progresos en:

- La identificación de emociones propias.
- La disminución de episodios de agresión verbal de alta intensidad.
- La reducción de situaciones de violencia física.

- La disposición a dialogar antes de reaccionar impulsivamente.

Si bien las dinámicas vinculares requieren tiempos prolongados de transformación, la alfabetización emocional permitió que algunos estudiantes pasaran de respuestas instintivas a procesos incipientes de autorregulación.

Validar la emoción sin legitimar la conducta agresiva generó un espacio de pensamiento crítico donde el grupo comenzó a evaluar alternativas más saludables de resolución de conflictos.

## Conclusión

La educación emocional en séptimo grado constituye una herramienta de justicia educativa. Brindar recursos de autoconocimiento y resolución pacífica de conflictos fortalece la autonomía y prepara a los estudiantes para afrontar los desafíos del nivel secundario. Priorizar el bienestar socioemocional no implica restar tiempo a las áreas curriculares; por el contrario, crea las condiciones necesarias para el aprendizaje profundo y la convivencia democrática.

Construir puentes de palabra en lugar de muros de agravio es una tarea pedagógica que exige coherencia, presencia y continuidad. Solo mediante una pedagogía que valore el vínculo respetuoso es posible garantizar una formación verdaderamente integral.

## Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.

Dehaene, S. (2020). *Cómo aprendemos: La nueva ciencia de la educación y el cerebro*. Siglo XXI Editores.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.

Ministerio de Educación GCBA. (2025). *Diseño curricular para la educación primaria*. Marco general.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 39, 141–152.

# Habilidades socioemocionales en el contexto escolar una experiencia de autorregulación y convivencia en tercer grado

María García Tuñón

## Resumen

En un escenario educativo atravesado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas, el desarrollo de habilidades socioemocionales se consolida como un componente esencial del aprendizaje significativo y de la convivencia escolar. El presente trabajo articula fundamentos teóricos de la educación emocional con una experiencia áulica desarrollada en tercer grado, orientada a fortalecer la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; autorregulación; convivencia escolar; resolución de conflictos

## Fundamentación teórica

En el contexto educativo contemporáneo, el desarrollo de las habilidades socioemocionales se ha convertido en un eje central de la formación integral de niños y niñas. La educación emocional no constituye un complemento accesorio del currículo, sino un componente estructural del aprendizaje significativo y de la construcción de vínculos saludables en la escuela.

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, utilizar esa información para orientar el pensamiento y la acción, y regular adecuadamente las respuestas emocionales. Esta competencia implica identificar lo que se siente, comprender el origen de esas emociones y gestionarlas de manera constructiva. Diversas investigaciones señalan que la inteligencia emocional incide directamente en el desempeño académico, las relaciones interpersonales y el bienestar subjetivo.

Desde una perspectiva pedagógica, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el

desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. Estas competencias — conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar— no surgen espontáneamente, sino que requieren práctica guiada, reflexión sistemática y acompañamiento docente.

Asimismo, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) aporta una dimensión fundamental: las habilidades socioemocionales se desarrollan en interacción con otros, mediante el lenguaje y la mediación pedagógica. Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio privilegiado para la construcción social de la regulación emocional, ya que en ella se producen intercambios que permiten nombrar, comprender y resignificar las experiencias afectivas.

En consecuencia, integrar la educación emocional como eje transversal del currículo favorece tanto el aprendizaje académico como el bienestar integral del alumnado.

## Experiencia áulica

Grado: 3.º grado

Duración: 6 semanas (un encuentro semanal de 40 minutos)

Objetivo general: fortalecer la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Diagnóstico inicial

El grupo evidenciaba:

- Dificultades para tolerar la frustración.
- Conflictos frecuentes durante el trabajo grupal.
- Escasa verbalización de emociones.
- Respuestas impulsivas ante desacuerdos.

A partir de este diagnóstico, se consideró necesario intervenir de manera explícita y sistemática para promover habilidades de regulación emocional y mejorar la convivencia.

## Desarrollo de la propuesta

### 1. Reconocimiento emocional (Semanas 1 y 2).

Actividad: “El semáforo de las emociones”

Se implementó un dispositivo visual basado en tres colores:

- Rojo: emociones intensas (enojo, frustración).
- Amarillo: emociones intermedias (inquietud, nerviosismo).
- Verde: emociones agradables (alegría, calma).

Diariamente, los estudiantes registraban cómo se sentían y, de manera voluntaria, compartían sus experiencias. Esta actividad favoreció la conciencia emocional y amplió el vocabulario afectivo del grupo.

## 2. Estrategias de autorregulación (Semanas 3 y 4)

Actividad: “Pausa consciente”

Se enseñaron técnicas breves de respiración profunda y conteo regresivo para utilizar antes de reaccionar ante situaciones conflictivas. Paralelamente, se incorporó el “Rincón de la calma”, un espacio del aula equipado con materiales relajantes (dibujos, frases positivas, elementos sensoriales) al que los estudiantes podían acudir cuando necesitaban regular sus emociones.

Estas estrategias buscaron ofrecer herramientas concretas para transformar la reacción impulsiva en respuesta reflexiva.

## 3. Empatía y resolución de conflictos (Semanas 5 y 6)

Actividad: Dramatización de situaciones reales

Se trabajó con situaciones frecuentes del aula a través de dramatizaciones guiadas. Se introdujo la técnica del “mensaje yo”, estructurada de la siguiente manera:

- “Yo me siento...”
- “Cuando...”
- “Porque...”
- “Me gustaría...”

Esta herramienta permitió que los estudiantes expresaran emociones sin recurrir a acusaciones ni agresiones, fortaleciendo la comunicación asertiva y la empatía.

### Evaluación

La evaluación fue de carácter formativo y cualitativo. Se consideraron:

- Registros diarios de emociones realizados por los estudiantes.
- Observaciones sistemáticas del docente.
- Comparación de la frecuencia y modalidad de conflictos antes y después de la intervención.
- Uso autónomo de las técnicas de autorregulación aprendidas.

Los resultados evidenciaron una mayor capacidad para verbalizar emociones, una disminución de respuestas impulsivas y un incremento en el uso espontáneo del “mensaje yo” para resolver desacuerdos.

### Conclusión

La experiencia confirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales requiere planificación intencional, continuidad y coherencia pedagógica. Lejos de restar tiempo al currículo académico, estas intervenciones fortalecen las condiciones necesarias para aprender.

La educación emocional, sustentada en marcos teóricos sólidos y en prácticas sistemáticas, contribuye a

formar estudiantes capaces de comprender sus emociones, regularlas y establecer vínculos respetuosos. En este sentido, la escuela no solo transmite contenidos, sino que construye ciudadanía emocional.

### Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## Más allá del coeficiente intelectual

### Cultivando las inteligencias personales en el aula heterogénea

Natalia D'Ávila

En aulas atravesadas por la heterogeneidad, el desarrollo de las inteligencias personales resulta clave para promover la convivencia y el aprendizaje significativo. El presente ensayo analiza una experiencia implementada en cuarto grado del nivel primario, orientada al fortalecimiento de la conciencia emocional y la empatía, articulando los aportes de Gardner y del modelo de habilidades de Mayer y Salovey con la práctica docente.

Palabras clave: inteligencia emocional; inteligencias múltiples; aula heterogénea; conciencia emocional; empatía; educación primaria

#### Introducción

°Históricamente, el sistema educativo ha priorizado el desarrollo cognitivo-lingüístico, relegando la dimensión afectiva a un plano secundario o invisible. Sin embargo, en la actualidad nos enfrentamos a aulas caracterizadas por una profunda heterogeneidad, donde la diversidad de trayectorias, contextos y modos de aprender exige un abordaje integral del sujeto.

En este contexto, el presente ensayo reflexiona sobre una propuesta didáctica implementada en un grupo de cuarto grado (23 estudiantes, promedio de 9 años) de una escuela de gestión estatal. El objetivo central fue potenciar la conciencia emocional y la empatía como herramientas para mejorar la convivencia y el rendimiento académico, entendiendo que el aprendizaje no constituye un proceso puramente racional, sino profundamente humano y relacional.

#### El rincón de los climas

La intervención, denominada El rincón de los climas, consistió en dedicar los primeros quince minutos de la jornada escolar a la identificación y regulación de

los estados emocionales. Partiendo de la premisa de que la educación emocional debe ser un proceso continuo y sistemático, los estudiantes utilizaban un panel visual para ubicar su “clima emocional” del día, justificando su elección en pequeños grupos.

Este diseño buscó trascender la enseñanza tradicional, reconociendo que el pleno desarrollo de la personalidad requiere complementar la dimensión cognitiva con la emocional. Como sostiene Teruel Melero (2000), resulta imprescindible que la formación docente incorpore estas competencias para que la enseñanza afectiva deje de ser una declaración de intenciones y se constituya en una práctica fundamentada y sistemática.

#### Fundamentación teórica

Para fundamentar la intervención, resulta pertinente retomar la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Su aporte permitió pluralizar el concepto de inteligencia, superando el reduccionismo del cociente intelectual. Entre las inteligencias propuestas, Gardner destaca dos especialmente relevantes para el aula heterogénea: la inteligencia intrapersonal —capacidad de comprenderse a uno mismo— y la inteligencia interpersonal —capacidad de comprender las motivaciones y deseos de los demás—.

El trabajo en El rincón de los climas estimuló directamente estas inteligencias personales, permitiendo que cada estudiante, desde su singularidad, desarrollara herramientas para gestionar su mundo interno y sus vínculos sociales.

Complementariamente, la propuesta se articuló con el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), quienes definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas específicas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y regulación emocionales. Durante el desarrollo de la actividad, se observó cómo los estudiantes progresaban desde la identificación básica de una emoción hasta la capacidad de regular sus reacciones ante situaciones conflictivas.

Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2003), el docente desempeña un rol mediador fundamental, ayudando al estudiante a transformar el sentir en un pensar productivo.

Asimismo, siguiendo a Bisquerra y Pérez Escoda (2007), se trabajaron competencias emocionales organizadas en bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.

#### Resultados y análisis

Durante el desarrollo de la propuesta, el rol

docente se resignificó como el de una educadora emocional. En un aula heterogénea, el docente constituye el modelo socioemocional de mayor impacto.

Los resultados fueron significativos. Se redujo notablemente la ansiedad frente a tareas escolares complejas y mejoró la calidad de las interacciones grupales. La validación de los sentimientos permitió que los estudiantes se sintieran reconocidos en su individualidad, generando un clima de seguridad psicológica donde el error dejó de ser penalizado y pasó a ser concebido como oportunidad de aprendizaje.

Un hallazgo relevante fue que aquellos estudiantes con mayores dificultades en áreas lógico-lingüísticas encontraron en la alfabetización emocional un espacio de reconocimiento y fortalecimiento de la autoestima. Esto confirma que ampliar el abanico de competencias en el aula permite que la heterogeneidad se transforme en riqueza pedagógica y no en obstáculo.

### Conclusión

La experiencia reafirma que educar la inteligencia emocional implica educar para la vida. La articulación entre los aportes de Gardner (1995) y el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) ofrece un marco teórico sólido para comprender que un estudiante emocionalmente equilibrado presenta mayor disposición al aprendizaje académico.

El desafío futuro radica en involucrar activamente a las familias y en promover que estas temáticas formen parte constitutiva de los diseños curriculares oficiales. Solo mediante una incorporación sistemática y sostenida será posible trascender experiencias aisladas y avanzar hacia una transformación estructural del sistema educativo.

### Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 30, 1–12.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Emocionario: una experiencia de alfabetización emocional en tercer grado

María Laura Benítez

## Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela primaria constituye una condición indispensable para la construcción de vínculos respetuosos y climas de aprendizaje saludables. Este artículo presenta el proyecto “Emocionario”, implementado en tercer grado bajo la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), orientado a fortalecer la identificación, comprensión y regulación de las emociones en contextos de convivencia escolar conflictiva.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; aprendizaje basado en proyectos; alfabetización emocional

## Introducción

El proyecto Emocionario surge como respuesta a diversas situaciones disruptivas observadas en tercer grado. Los conflictos se manifestaban en el aula y en otros espacios compartidos, como la biblioteca y los recreos, generando expresiones reiteradas de enojo, tristeza y angustia.

Frente a este escenario, se diseñó una intervención pedagógica desde la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendiendo que el desarrollo de la inteligencia emocional no puede abordarse de manera aislada, sino integrada a experiencias significativas.

El propósito central fue favorecer que los estudiantes identificaran lo que sentían, reconocieran las emociones de los demás, comprendieran las situaciones conflictivas y desarrollaran estrategias iniciales de regulación emocional.

## Fundamentación teórica

La educación emocional se concibe como un proceso sistemático que busca desarrollar competencias vinculadas a la conciencia emocional, la regulación y la empatía (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Anijovich sostiene que todos pueden aprender cuando se generan condiciones pedagógicas que habilitan la participación y la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el aula debe constituirse como espacio de alfabetización afectiva, donde el reconocimiento emocional forme parte del proceso formativo.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo y la planificación por competencias (Tenutto, Brutti & Algarañá, 2010) permiten integrar habilidades cognitivas y socioemocionales, fortaleciendo la convivencia escolar.

## Desarrollo del proyecto

El proyecto se implementó a través de diversas propuestas didácticas que combinaron recursos audiovisuales, artísticos y literarios.

En una primera etapa, se trabajó con la observación de videos vinculados a las emociones. A partir de estos disparadores, los estudiantes completaron tarjetas identificando la emoción que sentían en ese momento. Esta actividad permitió una primera aproximación a la nominación emocional.

Posteriormente, se utilizaron fotografías de niños expresando distintas emociones. Los estudiantes debían reconocer la emoción representada y fundamentar su elección. También se trabajó con obras de arte que evocaban sentimientos específicos, promoviendo la interpretación y el diálogo.

Se organizaron mesas de libros temáticos y se diseñó una ruleta digital de emociones, recurso lúdico que favoreció la participación activa. Cada actividad generó producciones individuales y grupales que funcionaron como registro del proceso.

Finalmente, se elaboró el emocionario colectivo, que reunió los trabajos realizados. La socialización del proyecto ante las familias y la comunidad educativa se concretó mediante una cartelera interactiva con pequeñas “ventanas” que contenían dibujos y emociones representadas por cada estudiante.

## Resultados y análisis

El proyecto permitió observar avances significativos en la identificación y expresión emocional. Los estudiantes comenzaron a verbalizar situaciones personales utilizando un vocabulario emocional más amplio.

Se registró una mejora en la resolución de

conflictos y una mayor disposición a la escucha. La intervención docente, centrada en la mediación y no en la sanción, permitió transformar reacciones impulsivas en procesos reflexivos.

La diversidad de lenguajes utilizados (audiovisual, artístico, literario y digital) favoreció la objetivación de sentimientos y el desarrollo de la empatía.

### **Conclusión**

La experiencia demuestra que la educación emocional constituye una herramienta pedagógica decisiva para mejorar la convivencia escolar.

Integrar sistemáticamente los componentes de la inteligencia emocional en el currículo no solo contribuye a disminuir la conflictividad, sino que fortalece competencias transversales esenciales para el desarrollo integral.

El emocionario no se limitó a un producto final, sino que representó un proceso de alfabetización emocional que consolidó vínculos y promovió una cultura escolar basada en el reconocimiento y el respeto.

### **Referencias**

- Anijovich, R. (2014). *Todos pueden aprender*. Aique.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Pliego Prenda, N. (2011). *El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural*. Revista Educativa Digital, (8), 63–76.
- Tenutto, M., Brutti, C., & Algarraña, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias*. Troquel.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

# El idioma de las emociones

Gisela Paola Mieres

## Resumen

La educación socioemocional constituye hoy un componente central de la formación integral. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en tercer grado de nivel primario, orientada al reconocimiento, expresión y regulación de emociones, mediante espacios sistemáticos de reflexión colectiva que fortalecieron la convivencia y el bienestar en el aula.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; convivencia escolar; reflexión grupal; nivel primario

## Introducción

Cada inicio de ciclo lectivo implica nuevos desafíos pedagógicos. Entre ellos, uno de los más significativos consiste en decidir qué lugar otorgar a las habilidades socioemocionales dentro de la planificación anual.

La escuela no solo transmite contenidos disciplinares; también configura un espacio privilegiado para la construcción de vínculos, el reconocimiento de la propia emocionalidad y el desarrollo de competencias necesarias para una convivencia saludable. Comprender nuestras emociones, tomar conciencia de nuestras acciones y promover entornos de aprendizaje seguros y confiables constituye una responsabilidad inherente a la tarea docente.

En este marco, se diseñó una propuesta destinada a estudiantes de ocho años, en un grupo numeroso y activo, con vínculos socioafectivos ya establecidos pero dinámicos, que se fortalecían o debilitaban a lo largo del año. El propósito fue dedicar un tiempo sistemático al reconocimiento y la gestión de las emociones, otorgándoles un espacio pedagógico equivalente al de otras áreas curriculares.

## Fundamentación teórica

La educación emocional se inscribe en un enfoque que reconoce que el desarrollo cognitivo no puede disociarse del desarrollo afectivo. El coeficiente intelectual, si bien relevante, no constituye el único factor que incide en el desempeño y bienestar de una persona.

Bisquerra (2000) sostiene que la inteligencia emocional debe comprenderse como un componente esencial del desarrollo integral, dado que el fortalecimiento de los recursos emocionales contribuye a mejorar la calidad de vida. En consecuencia, la escuela tiene la responsabilidad de ofrecer estrategias que permitan a niños y jóvenes afrontar de manera adecuada las experiencias que atraviesan.

Desde esta perspectiva, trabajar las emociones no es un complemento opcional, sino una dimensión transversal de la enseñanza.

## Desarrollo de la experiencia

Se estableció un espacio semanal fijo —los viernes— destinado a la reflexión sobre la propia emocionalidad. En dicho espacio, los estudiantes identificaban qué emoción estaban experimentando en ese momento, qué situaciones la habían provocado y cómo reaccionaban frente a ella.

La participación era voluntaria y se respetaba la decisión de quienes preferían no compartir sus experiencias personales. Cuando algún estudiante relataba una situación, el grupo analizaba colectivamente:

- La emoción predominante.
- Las actitudes adoptadas.
- Las posibles alternativas de regulación.
- Estrategias para reparar o mejorar la situación.

Las conclusiones se registraban en un afiche colectivo, que permanecía visible en el aula como recordatorio de los acuerdos y aprendizajes construidos.

En ocasiones, la planificación inicial se modificaba para abordar situaciones emergentes que requerían una intervención específica. En esos casos, se diseñaban actividades focalizadas, algunas de las cuales incluyeron la participación de familias o del Equipo de Orientación Escolar. Esta articulación permitió ampliar la mirada y fortalecer la coherencia educativa entre escuela y hogar.

La propuesta fue flexible y se enriqueció a lo largo del año con diversas dinámicas que favorecieron la expresión emocional, el diálogo y la reparación de conflictos.

## Resultados observados

El sostenimiento de estos espacios generó transformaciones progresivas en la dinámica grupal. Se

observó:

- Mayor capacidad para identificar y nombrar emociones.
- Disminución de reacciones impulsivas.
- Mayor disposición al diálogo ante situaciones conflictivas.
- Incremento del respeto por la palabra del otro.

La práctica sistemática de “poner en palabras” lo que se siente favoreció la autorregulación y fortaleció la convivencia. Asimismo, permitió visibilizar emociones que, de otro modo, podían traducirse en conductas disruptivas.

### **Reflexiones finales**

La experiencia reafirma que la educación socioemocional debe integrarse de manera planificada y sostenida en el tiempo. No se trata de intervenciones aisladas, sino de construir una cultura escolar donde la expresión emocional sea legítima y acompañada pedagógicamente.

Desde el rol docente, resulta imprescindible continuar formándonos para ofrecer apoyos y estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar recursos emocionales sólidos. La escuela es, también, un espacio de socialización emocional.

Nombrar las emociones es el primer paso para comprenderlas y regularlas. Acompañar ese proceso constituye una de las tareas más significativas de la enseñanza.

Siempre es posible mejorar. Persistir en este camino es una apuesta pedagógica y ética.

### **Referencias**

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

## Emociones a flor de piel

Julia Acsama

### Resumen

Un relato pedagógico situado que recupera la experiencia de acompañar emocionalmente a estudiantes de séptimo grado en el cierre de su trayectoria por la escuela primaria, poniendo en valor el vínculo, la escucha y la contención como herramientas educativas fundamentales.

Palabras clave: educación socioemocional; vínculo pedagógico; acompañamiento; escuela primaria

### Contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló con un grupo de 22 estudiantes de 7.º grado, de entre 12 y 13 años. Se trataba de un curso con un vínculo afectivo muy sólido, construido a lo largo de los años, ya que tuve la oportunidad de acompañarlos como docente en 3.º, 5.º y nuevamente en 7.º grado, última etapa de su paso por la escuela primaria.

Este recorrido compartido permitió generar una relación de confianza que favoreció el acompañamiento en un momento especialmente sensible: el cierre de una etapa significativa de sus vidas. Los últimos meses de la escuela primaria suelen estar atravesados por emociones intensas, ligadas a la despedida de docentes, compañeros y espacios que formaron parte de su crecimiento.

En este contexto, se hizo necesario comprender y acompañar los miedos, las incertidumbres y las angustias propias de lo que se deja atrás, junto con la expectativa por lo que vendrá. El rol docente, en esta etapa, implica sostener, escuchar y ayudar a poner en palabras aquello que muchas veces los estudiantes no logran expresar con claridad.

### El acompañamiento emocional como práctica pedagógica

Cada estudiante vive esta transición de manera diferente: algunos se angustian con facilidad, otros presentan cambios de humor frecuentes, y en muchos

casos aparecen tristezas que no siempre logran explicar.

En estas situaciones, la cercanía, la escucha y el afecto se convierten en herramientas pedagógicas fundamentales.

A lo largo del año se generaron espacios de diálogo y contención que permitieron acompañar esas emociones. En ocasiones, pequeños gestos —como ofrecer una palabra o un abrazo— resultaron significativos para calmar la angustia y brindar seguridad emocional.

Una de las situaciones más movilizadoras fue la de una alumna que el año anterior había perdido a su mamá. En determinados momentos lograba expresar lo que sentía; en otros, simplemente lloraba sin poder explicar el motivo. Esta experiencia permitió comprender cuán difícil puede resultar para un niño poner en palabras emociones profundas como la tristeza, la angustia o el enojo.

Desde el acompañamiento cercano, intenté transmitirle que podía contar conmigo cuando lo necesitara. A veces, ese sostén no implicaba preguntas ni explicaciones, sino simplemente estar presente y ofrecer un espacio de confianza.

### La empatía como puente para comprender al otro

En el transcurso de los encuentros, la alumna también compartió situaciones vinculadas a su vida familiar. Comentaba que su papá, quien trabajaba de noche, llegaba cansado y en ocasiones la retaba si la casa no estaba ordenada, situación que le generaba malestar.

A partir de ese relato, se generó un espacio de reflexión en el que intenté ayudarla a comprender la situación desde otra perspectiva, invitándola a ponerse en el lugar de su papá, un adulto que trabaja y se preocupa por el bienestar de sus hijos. Este intercambio permitió construir una mirada más comprensiva y empática frente a lo que estaba viviendo.

Ese momento de diálogo, cargado de emoción, permitió fortalecer el vínculo y acompañar un proceso de comprensión mutua. La estudiante logró expresar su tristeza y, al mismo tiempo, reconocer el esfuerzo de su familia, lo que generó un cambio en su manera de interpretar lo que ocurría.

### Reflexiones desde la experiencia docente

Luego de varios años acompañando grupos de 7.º grado, puedo afirmar que cada ciclo lectivo presenta situaciones distintas, pero todas están atravesadas por un elemento común: la despedida de un espacio que albergó a los estudiantes durante gran parte de su infancia.

La transición hacia lo nuevo genera entusiasmo, pero también temor. En este escenario, la escuela cumple

un papel fundamental como espacio de contención emocional, donde los estudiantes pueden expresar lo que sienten y sentirse acompañados.

Desde esta experiencia, es posible reconocer la presencia de las principales habilidades socioemocionales: identificar lo que se siente, comprender de dónde provienen esas emociones, reconocer qué necesidades expresan y aprender a regularlas. El acompañamiento docente resulta clave para ayudar a los estudiantes a transitar estos procesos con mayor seguridad y confianza.

### **Reflexión final**

El trabajo cotidiano con las emociones permite fortalecer el vínculo pedagógico y crear espacios donde los estudiantes se sientan comprendidos y valorados. En el último año de la escuela primaria, este acompañamiento cobra especial relevancia, ya que se trata de un momento cargado de recuerdos, cambios y expectativas.

Acompañar, escuchar y estar presentes son acciones que contribuyen al desarrollo socioemocional y al bienestar de los estudiantes. Estas experiencias, aunque simples en apariencia, dejan huellas profundas y forman parte del crecimiento personal y escolar de cada niño.

La escuela no solo enseña contenidos: también sostiene, cuida y acompaña procesos emocionales que son parte esencial de la formación integral.

## ¿Qué hago con estas emociones?

### Una experiencia de educación emocional en el aula

Lizzi Sonia Micaela

#### Resumen

Una propuesta pedagógica centrada en el reconocimiento, la comprensión y la regulación emocional que transforma situaciones de conflicto cotidiano en oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Palabras clave: educación emocional; autorregulación; convivencia; inteligencia emocional; resolución de conflictos

#### Contextualización de la experiencia

La propuesta se desarrolló en una escuela de gestión estatal de jornada completa, en un quinto grado conformado por veinte estudiantes. Se trata de un grupo con buen desempeño académico y disposición al trabajo, aunque con tendencia a manifestar enojo y frustración frente a situaciones de juego, especialmente durante los recreos.

A partir de esta característica grupal, se consideró necesario implementar una dinámica que permitiera abordar el manejo de las emociones y favorecer la continuidad de las actividades escolares desde un clima de mayor calma y disposición al aprendizaje.

Marco conceptual: la inteligencia emocional en la escuela

La propuesta se apoyó en el modelo de habilidades emocionales desarrollado por Mayer y Salovey, que entiende la inteligencia emocional como una capacidad vinculada al procesamiento de la información afectiva para orientar el pensamiento y la acción. Desde esta perspectiva, las habilidades socioemocionales constituyen un cimiento fundamental sobre el cual se construye el aprendizaje significativo.

En línea con este enfoque, Teruel Melero (2000) sostiene que la práctica educativa actual requiere, además del desarrollo de habilidades académicas, una visión que

contemple el aprendizaje de las habilidades sociales, el autoconocimiento, el control emocional y la resolución de conflictos como dimensiones esenciales del proceso formativo.

En el contexto escolar, estas competencias se convierten en herramientas fundamentales para la convivencia y el bienestar, favoreciendo que el aula se constituya como una comunidad de aprendizaje emocionalmente inteligente.

#### Las habilidades emocionales como proceso de aprendizaje

Siguiendo el modelo de Mayer y Salovey, la inteligencia emocional puede comprenderse a partir de cuatro habilidades interconectadas:

- Percepción e identificación emocional: capacidad para reconocer las emociones en uno mismo —a través de sensaciones físicas y pensamientos— y en los demás, mediante el lenguaje corporal y el tono de voz.
- Facilitación o uso de las emociones: posibilidad de generar y emplear los estados emocionales para facilitar los procesos cognitivos, comprendiendo cómo el estado de ánimo influye en lo que hacemos.
- Comprensión emocional: habilidad para interpretar la complejidad de las emociones, sus causas, transformaciones y significados.
- Regulación emocional: capacidad para gestionar los sentimientos, tanto agradables como desagradables, promoviendo el crecimiento personal y social.

#### La experiencia áulica: Detectives de emociones

La estrategia pedagógica se implementó a partir de una situación concreta. Luego de un partido de fútbol en el recreo, el grupo ingresó al aula en un estado generalizado de enojo, con gritos, acusaciones y una tensión que dificultaba el inicio de la clase de Matemática.

En lugar de recurrir a sanciones tradicionales, se propuso trabajar desde el reconocimiento emocional. La actividad, denominada “Detectives de emociones”, invitó a los estudiantes a identificar lo que estaban sintiendo a partir de las señales corporales.

Se formularon preguntas orientadoras como:

¿Hay calor en el rostro?

¿Presión en el pecho?

¿Manos cerradas?

“Mi cuerpo me dice que siento...”

Algunos estudiantes pudieron poner en palabras sus emociones, mientras que otros optaron por escribirlas. Este primer paso permitió reconocer el estado emocional presente.

### Comprender la emoción para transformar el conflicto

Luego se avanzó hacia la comprensión de lo que estaba ocurriendo. A través del diálogo, un estudiante logró identificar que su enojo no se relacionaba únicamente con el resultado del juego, sino con la sensación de que su equipo no confiaba en él al momento de pasarle la pelota. De este modo, la emoción reactiva dio lugar al reconocimiento de una necesidad más profunda: el respeto y el sentido de pertenencia.

A partir de esta reflexión, se planteó una pregunta al grupo:

“Si mantenemos este nivel de enojo, ¿qué pasará con nuestra capacidad para resolver los problemas de geometría que tenemos en el pizarrón?”

Los estudiantes concluyeron que el “ruido emocional” dificultaba la concentración y el trabajo en clase.

### Estrategias de regulación emocional

En una etapa posterior, se trabajó sobre la regulación emocional. Se practicaron técnicas de respiración y se introdujo la comunicación en primera persona, utilizando expresiones como:

“Yo me siento... cuando sucede... porque necesito...”

El proceso culminó con la elaboración de un acuerdo de convivencia para el próximo recreo, redactado desde la calma y no desde la sanción.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) destacan que la autorregulación y la autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y el bienestar, y que la educación emocional contribuye al desarrollo de competencias que favorecen una vida más equilibrada y satisfactoria.

### Conclusión

La implementación del modelo de Mayer y Salovey en la vida cotidiana del aula permitió transformar una situación de conflicto en una oportunidad de aprendizaje emocional. Al trabajar de manera sistemática estas cuatro habilidades, los estudiantes comenzaron a desarrollar herramientas para gestionar sus emociones y mejorar la convivencia.

La educación emocional se constituye así en un lenguaje fundamental que habilita otros aprendizajes. Formar estudiantes capaces de reconocer, comprender y regular sus emociones contribuye a la construcción de ciudadanos más empáticos, resilientes y preparados para afrontar la complejidad del mundo actual.

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el objetivo final es que los estudiantes logren trasladar estas formas de comprender y manejar las

emociones a su vida cotidiana, aprendiendo a reconocer los sentimientos propios y ajenos, regular el malestar y afrontar los conflictos sin recurrir a la violencia.

### Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Facultad de Educación, UNED, 61–82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 1–9.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 141–152.

# Las emociones que enseñan: por qué las habilidades socioemocionales son esenciales en la escuela del siglo XXI

María del Carmen Orellana

## Resumen

Un artículo de reflexión pedagógica que aborda la importancia de incorporar de manera sistemática las habilidades socioemocionales en la educación primaria, destacando su impacto en el desarrollo integral, la convivencia escolar y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; formación docente; convivencia escolar; escuela primaria

## Introducción

En la actualidad, la escuela ya no puede limitarse exclusivamente a enseñar a leer, escribir, sumar o restar. El mundo contemporáneo exige mucho más: niños y niñas que puedan comprenderse a sí mismos, relacionarse con los demás, manejar sus emociones y actuar con responsabilidad y empatía. Estas competencias, conocidas como habilidades socioemocionales, resultan fundamentales para el desarrollo integral del alumnado desde los primeros años de la educación primaria.

Tal como plantea María Pilar Teruel Melero (2000), el desarrollo socioafectivo debe formar parte del currículo escolar tanto como las áreas tradicionales como Matemática o Lengua.

## La educación del siglo XXI y los nuevos desafíos

La educación actual enfrenta retos complejos: cambios sociales acelerados, diversidad cultural en las aulas, desafíos tecnológicos y contextos que requieren habilidades para convivir, colaborar y afrontar conflictos de manera constructiva.

El desarrollo de habilidades socioemocionales —como el autoconocimiento, la regulación emocional, la empatía, la responsabilidad y la toma de decisiones

éticas— prepara a los estudiantes no solo para ser buenos alumnos, sino también para desenvolverse como personas en la sociedad.

En este sentido, Teruel Melero ha subrayado que la inteligencia emocional no constituye una dimensión secundaria del aprendizaje, sino un componente imprescindible para una educación verdaderamente integral.

## El papel de la educación emocional en la formación

En su artículo La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros, Teruel Melero sostiene que el desarrollo cognitivo del alumnado debe complementarse con el desarrollo emocional. La educación tradicional, centrada únicamente en lo académico, deja de lado funciones humanas esenciales: comprender lo que sentimos, comunicarlo, regularlo y utilizarlo para convivir con otros.

Por ello, propone que la inteligencia emocional sea integrada de manera explícita en los planes de estudio y en la formación docente, ya que las emociones, como cualquier otra capacidad, pueden enseñarse, aprenderse y practicarse.

Este enfoque no solo se justifica desde la psicología educativa, sino también desde una perspectiva ética. En el artículo El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros, se plantea que la educación socioemocional debe ocupar un lugar central en la formación docente. Esto implica que los futuros maestros no solo conozcan teorías sobre emociones, sino que vivencien experiencias que les permitan convertirse en modelos de comportamientos emocionales equilibrados. Los niños aprenden tanto de lo que se les enseña como de lo que observan. Por ello, la coherencia entre el decir y el hacer docente resulta fundamental.

## Habilidades socioemocionales: qué son y por qué importan

Las habilidades socioemocionales incluyen competencias fundamentales como:

- Autoconciencia: reconocer las propias emociones y su impacto en pensamientos y acciones.
- Autorregulación: gestionar las emociones de manera adaptativa, favoreciendo el autocontrol y la tolerancia a la frustración.
- Empatía: comprender y respetar las emociones de los demás.
- Habilidades sociales: comunicarse de forma efectiva, cooperar y resolver conflictos.
- Toma de decisiones responsables: evaluar consecuencias y actuar con criterio ético.

Estas dimensiones resultan esenciales incluso para

el rendimiento académico. Los estudiantes que pueden manejar sus emociones suelen mostrarse más concentrados, motivados y perseverantes frente a las dificultades.

El aprendizaje socioemocional no compite con el aprendizaje académico; por el contrario, lo potencia.

### **La educación emocional como necesidad pedagógica**

Para Teruel Melero y otros investigadores, la educación socioemocional no es un añadido opcional, sino una herramienta que permite responder a las necesidades reales de los niños y niñas en un mundo cambiante, donde lo académico y lo emocional se encuentran profundamente interrelacionados.

Por ejemplo, los estudiantes que aprenden a reconocer y expresar sus sentimientos suelen presentar menos conductas agresivas y desarrollan mayor capacidad para construir vínculos saludables con sus pares. Esto contribuye a generar un clima escolar positivo y colaborativo, en el cual el aprendizaje puede desarrollarse de manera más significativa.

### **Estrategias para trabajar las emociones en la escuela**

Incorporar las habilidades socioemocionales en la escuela implica transformar la manera de enseñar. Ya no se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de generar experiencias de aprendizaje que integren emociones, relaciones y reflexión personal.

Algunas estrategias posibles incluyen:

- Juegos cooperativos que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales.
- Actividades de autorreflexión sobre emociones y experiencias personales.
- Debates y proyectos grupales que promuevan la empatía, el respeto y la escucha.

Estas prácticas permiten que los estudiantes, desde los primeros años de la escolaridad, aprendan a identificar y expresar lo que sienten, fortalecer sus vínculos y construir un sentido de pertenencia al grupo.

Trabajar estas competencias desde edades tempranas sienta las bases para una vida adulta más equilibrada, responsable y saludable.

### **La formación docente como eje central**

Teruel Melero enfatiza especialmente el papel del profesorado en este proceso. La incorporación de programas socioemocionales en la escuela solo será significativa si los docentes cuentan con la formación necesaria para implementarlos.

No alcanza con incluir contenidos teóricos: es necesario que los docentes desarrollen sus propias

competencias emocionales a través de experiencias formativas que les permitan comprender, regular y reflexionar sobre sus propias emociones. Solo así podrán acompañar auténticamente a sus estudiantes.

### **Conclusión**

Las habilidades socioemocionales constituyen una necesidad ineludible en una educación orientada a la vida. Lejos de ser un complemento, representan un componente esencial del desarrollo integral de niños y niñas.

La escuela debe ser un espacio donde los estudiantes no solo aprendan a resolver problemas matemáticos o interpretar textos, sino también a comprenderse, manejar sus emociones y relacionarse con los demás desde el respeto y la empatía.

Las ideas de María Pilar Teruel Melero nos recuerdan que educar implica formar personas completas, capaces de pensar, sentir y actuar de manera responsable. Integrar la educación emocional en la escuela primaria no solo es deseable: es una inversión en el futuro de los niños, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto.

### **Referencias**

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

Teruel Melero, M. P. (2002). *El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(1), 21–38.

# Reconocerse antes de despedirnos: las habilidades socioemocionales en séptimo grado

Florencia Plante

## Resumen

El último año de la escuela primaria constituye una etapa de transición cargada de emociones, expectativas y tensiones vinculares. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en séptimo grado que integró la educación emocional a través de un proyecto de escritura y producción de una revista digital, promoviendo la expresión, la empatía y la construcción de comunidad en el cierre de la escolaridad primaria.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; escritura autobiográfica; transición a la secundaria; proyecto pedagógico

## Introducción

El cierre de la escuela primaria suele vivirse como una frontera simbólica. Para los estudiantes de séptimo grado, la proximidad de la escuela secundaria despierta entusiasmo, pero también incertidumbre, temores y tensiones vinculares.

En el grupo con el que se desarrolló esta experiencia —18 estudiantes con trayectorias y ritmos diversos— las emociones asociadas a este momento de transición se manifestaban en discusiones frecuentes, cambios en los liderazgos, aislamientos ocasionales y una marcada necesidad de reconocimiento por parte de los pares.

Más allá de los contenidos académicos, el desafío central era la convivencia. Comprender qué les sucedía, aprender a expresarlo y escuchar a los demás resultaba tan necesario como resolver situaciones problemáticas o producir textos escritos. Desde esta lectura pedagógica, se planificó una propuesta que integrara la educación emocional a la vida cotidiana del aula, entendiendo que enseñar implica también acompañar la construcción de la

identidad y de los vínculos.

## Marco conceptual

La propuesta se inscribe en la perspectiva de la educación emocional como proceso intencional y sistemático. Bisquerra (2009) sostiene que competencias como la conciencia emocional, la regulación y la competencia social pueden enseñarse y constituyen la base de una convivencia saludable. Nombrar lo que se siente no es un gesto accesorio, sino una condición para convivir de manera respetuosa y democrática.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2015) señalan que el aula constituye un espacio privilegiado de socialización emocional, donde el docente modela formas de diálogo, gestión de conflictos y reconocimiento del otro. Desde este enfoque, cada instancia de escucha y cada práctica discursiva se convierten en intervenciones pedagógicas que inciden en el clima institucional.

El proyecto también dialoga con el enfoque de trabajo por proyectos promovido por la Formación Docente Situada, que propone producciones comunicables como estrategia para integrar saberes y favorecer la participación activa del estudiantado.

## Desarrollo de la experiencia

La propuesta se organizó como un proyecto transversal cuyo producto final fue la elaboración de una revista digital de circulación interna. El propósito fue generar un espacio seguro donde cada estudiante pudiera escribir sobre sí mismo, sus emociones, sus temores frente a la escuela secundaria y sus vínculos con el grupo.

La palabra se constituyó en puente para el reconocimiento mutuo.

## Dispositivos implementados

A lo largo del año se sostuvieron pequeñas acciones sistemáticas:

- Asambleas complementarias al Consejo de Grado, destinadas a conversar sobre situaciones grupales y construir acuerdos.
- Rondas de inicio, donde cada estudiante compartía cómo se sentía.
- Espacios de escucha estructurada, para abordar conflictos y preocupaciones vinculadas a la transición.

Con el tiempo comenzaron a emerger preocupaciones por el cambio de escuela, conflictos entre amistades e inseguridades personales. Poner en palabras las emociones pasó a formar parte de la rutina escolar.

Escritura autobiográfica y producción colectiva

Desde el área de Lengua se trabajó la escritura

autobiográfica y creativa mediante consignas abiertas, tales como:

- “Algo que me preocupa”.
- “Un recuerdo de la primaria”.
- “Quién soy cuando estoy con mis amigos”.
- “Qué espero del año que viene”.

La intención no fue priorizar la corrección formal, sino habilitar la expresión subjetiva. Los textos adoptaron diversas formas: cartas, entradas de diario íntimo, poemas o relatos breves.

Posteriormente, en grupos rotativos, revisaban sus producciones, seleccionaban aquellas que deseaban publicar y organizaban las secciones de la revista. La heterogeneidad del grupo se convirtió en un recurso: algunos estudiantes asumían tareas de escritura, otros de diseño o coordinación.

La revista incluyó apartados como: Lo que sentimos y Pensando la secundaria. Saber que los destinatarios eran sus propios compañeros generó cuidado y respeto por la palabra escrita. Expresiones como “A mí me pasa lo mismo” o “No sabía que te sentías así” comenzaron a circular con mayor frecuencia, evidenciando procesos de empatía y reconocimiento.

## Resultados y aprendizajes

A lo largo del proceso se observaron cambios significativos:

- Disminución de conflictos y burlas.
- Mayor disposición al diálogo.
- Incremento de intervenciones respetuosas.
- Integración de estudiantes que inicialmente se encontraban más aislados.

La revista no constituyó únicamente un producto final, sino una excusa pedagógica para habilitar miradas, reconocerse en la diversidad y construir comunidad en un momento de cierre de etapa.

## Conclusión

La experiencia reafirma que la educación emocional no debe concebirse como un contenido adicional, sino como una dimensión transversal de la enseñanza. En el tránsito hacia la escuela secundaria, el grupo necesitaba —antes que nada— mirarse, escucharse y decirse.

El acompañamiento docente en estos procesos resulta clave para que los estudiantes desarrollen conciencia emocional, empatía y habilidades de convivencia. En ese sentido, educar emocionalmente implica sostener espacios sistemáticos de palabra, escucha y producción colectiva.

Tal vez uno de los aprendizajes más significativos

que la escuela puede ofrecer en el cierre de la primaria no sea únicamente académico, sino profundamente humano: la posibilidad de reconocerse en el otro antes de despedirse.

## Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). *La inteligencia emocional en el profesorado*. Pirámide.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2023). *Formación docente situada: Propuestas de enseñanza para el segundo ciclo del nivel primario*. Escuela de Maestros.

## Reconocerse antes de despedirnos: las habilidades socioemocionales en séptimo grado

Florencia Plante

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela se ha consolidado como un eje central de la práctica pedagógica contemporánea. Este artículo reflexiona sobre los fundamentos teóricos de la educación emocional y presenta intervenciones concretas implementadas en el nivel primario, orientadas a la autorregulación y la alfabetización emocional en el aula.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; regulación emocional; clima escolar; inteligencia emocional docente

### Introducción

En las últimas décadas, la educación emocional ha dejado de ser considerada un complemento accesorio del currículo para consolidarse como una dimensión estructural del acto educativo. En el contexto escolar contemporáneo, atravesado por múltiples demandas sociales, familiares y culturales, el desarrollo de habilidades socioemocionales se presenta como condición indispensable para la construcción de un clima áulico saludable, en el que los estudiantes puedan desplegar sus potencialidades en un marco de contención y seguridad afectiva.

La educación emocional no solo favorece el bienestar individual, sino que constituye un pilar para la convivencia democrática y el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, la intervención docente debe asumir un carácter intencional, sistemático y fundamentado teóricamente.

Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales. Esta definición subraya el carácter competencial de la dimensión emocional,

superando concepciones reduccionistas que la entienden como un rasgo meramente temperamental. Asimismo, el autor concibe la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado a potenciar el desarrollo integral de la persona.

En consonancia con este marco, el trabajo sobre las emociones no puede limitarse a intervenciones aisladas frente a situaciones conflictivas. Requiere planificación pedagógica, coherencia institucional y formación docente específica.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado resulta clave para generar contextos de aprendizaje emocionalmente seguros. La competencia emocional docente impacta directamente en la calidad del vínculo pedagógico y en la gestión constructiva de los conflictos. En este sentido, el educador no solo transmite contenidos disciplinares, sino que modela formas de autorregulación y comunicación emocional.

Diversos estudios sobre la inclusión de la inteligencia emocional en la formación inicial docente señalan la necesidad de integrar estas competencias en el currículo, superando su tratamiento marginal. Formar docentes emocionalmente competentes es condición para sostener prácticas coherentes y sistemáticas en el aula.

### Experiencias pedagógicas en el aula

Desde la práctica docente en el nivel primario, se han incorporado dispositivos pedagógicos orientados a fortalecer la conciencia y la regulación emocional de los estudiantes. Estas intervenciones no se presentan como actividades extraordinarias, sino como parte constitutiva de la dinámica cotidiana del aula.

Cuando el grupo manifiesta estados de intranquilidad —producto de situaciones externas, conflictos interpersonales o elevados niveles de excitación— se implementan momentos de meditación guiada. Se disminuye la intensidad lumínica, se propicia el silencio y se realizan ejercicios de respiración consciente. El foco se sitúa en el reconocimiento de la propia respiración como anclaje corporal.

Esta práctica favorece la autorregulación fisiológica y emocional, permitiendo que los estudiantes transiten de un estado de activación a uno de mayor calma. Desde el marco teórico de Bisquerra (2003), esta intervención se inscribe en el desarrollo de la competencia de regulación emocional, entendida como la capacidad para manejar adecuadamente emociones intensas. Lejos de suprimir la emoción, se busca dotar a los niños y niñas de herramientas para gestionarla.

Asimismo, ante situaciones de conflicto interpersonal, se habilitan espacios sistemáticos de verbalización emocional. Se solicita explícitamente que los estudiantes expresen en palabras cómo se sienten. Este ejercicio de alfabetización emocional promueve la conciencia emocional y reduce la tendencia a la reacción impulsiva. Nombrar la emoción constituye el primer paso para comprenderla y transformarla.

Estas decisiones pedagógicas encuentran respaldo en la evidencia aportada por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes destacan que el clima emocional del aula influye significativamente en el rendimiento académico y en el bienestar del alumnado. Cuando el estudiante se siente escuchado y contenido, su disposición al aprendizaje se incrementa.

### **Conclusión**

Las habilidades socioemocionales constituyen un componente esencial del quehacer pedagógico. Sin un clima emocionalmente seguro, los aprendizajes cognitivos se ven obstaculizados. La educación emocional no representa un añadido ornamental al currículo, sino una condición de posibilidad para el desarrollo pleno de los estudiantes.

Incorporar prácticas sistemáticas de regulación, conciencia y expresión emocional implica reconocer que educar es, ante todo, acompañar procesos humanos integrales. En este sentido, la escuela se consolida como un espacio privilegiado para la formación de sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, convivir con otros y participar activamente en una comunidad democrática.

### **Referencias**

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *Desarrolla la inteligencia emocional en el profesorado*. Aljibe.

# Cultivando la brújula interior

## Una experiencia de alfabetización emocional en el aula de primaria

Agostina Bolasini

### Resumen

El presente trabajo describe una experiencia de alfabetización emocional desarrollada en quinto grado del nivel primario, orientada al fortalecimiento de la percepción, comprensión y regulación emocional. A partir del proyecto “El mapa de mis emociones”, se implementó un taller sistemático que integró reflexión, análisis y dramatización, con el propósito de mejorar la convivencia escolar y promover el bienestar socioemocional del grupo.

Palabras clave: alfabetización emocional; educación primaria; regulación emocional; inteligencia emocional; convivencia escolar

### Introducción

La propuesta se desarrolló con un grupo de 25 estudiantes de quinto grado del nivel primario, de entre 10 y 11 años. Se trataba de un grupo diverso, con ritmos de aprendizaje variados y personalidades marcadas. Diversos docentes habían comenzado a observar dificultades para resolver conflictos de manera pacífica, especialmente durante los recreos, situación que generaba preocupación en la comunidad educativa.

Frente a este escenario, se decidió trabajar de manera intencional las habilidades socioemocionales, particularmente la percepción y la regulación emocional, con el objetivo de mejorar la convivencia y el bienestar individual y grupal.

Durante décadas, la escuela priorizó los contenidos curriculares, relegando en ocasiones la dimensión emocional. Sin embargo, la literatura especializada sostiene que educar implica acompañar el desarrollo integral de la persona. No resulta suficiente atender únicamente a lo cognitivo; es necesario integrar lo emocional para promover el “aprender a ser” y el “aprender a vivir” (Teruel Melero, 2000). Desde esta

convicción surgió la propuesta denominada El mapa de mis emociones.

### Desarrollo de la experiencia y fundamentación teórica

La propuesta se organizó como un taller semanal desarrollado en el espacio destinado a las reuniones de convivencia. El dispositivo se estructuró en cuatro momentos diferenciados, alineados con el modelo de habilidad de Mayer y Salovey, quienes definen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás para orientar el pensamiento y la acción.

### Primer momento: identificación y conciencia emocional

Se trabajó con cortometrajes que presentaban dilemas sociales. A partir de su visualización, se promovió la percepción emocional mediante el análisis de gestos, posturas y expresiones corporales de los personajes. Los estudiantes debían identificar qué emociones estaban en juego y fundamentar sus respuestas.

Esta instancia se vincula con la dimensión de conciencia emocional propuesta por Bisquerra y Pérez Escoda (2007), que implica reconocer y nombrar adecuadamente las emociones, ampliando el vocabulario emocional. El pasaje de expresiones generales como “estoy mal” a formulaciones más precisas como “estoy frustrado” o “estoy decepcionado” constituyó un avance significativo en el proceso.

### Segundo momento: comprensión y análisis

En una segunda instancia, se abrió un espacio de debate orientado a analizar el origen de las emociones identificadas. Se indagó qué situaciones las habían generado y qué necesidades subyacían a ellas.

Esta etapa se relaciona con la habilidad de comprensión emocional planteada por Mayer y Salovey, que supone discriminar el origen y la evolución de los estados emocionales. Gradualmente, los estudiantes comenzaron a reconocer que detrás de una reacción visible suele existir una experiencia interna más profunda.

### Tercer momento: regulación en acción

Posteriormente, se implementaron juegos de roles con situaciones de conflicto simuladas. A través de estas dramatizaciones, los estudiantes ensayaron estrategias de regulación emocional.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) sostienen que la regulación implica gestionar las emociones de manera adecuada, comprendiendo la relación entre emoción, pensamiento y conducta. En la práctica, esto se tradujo en

aprender a detenerse antes de reaccionar, utilizar técnicas de respiración y expresar desacuerdos de manera asertiva. Aunque los conflictos no desaparecieron por completo, el grupo incorporó herramientas que anteriormente no estaban disponibles.

#### **Cuarto momento: el docente como modelo**

A lo largo del proceso, se asumió conscientemente el rol docente como referente emocional. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que el profesorado constituye un modelo socioemocional significativo para el alumnado. Esto implicó revisar las propias formas de reaccionar ante el conflicto, gestionar la frustración y establecer límites con coherencia. No bastaba con enseñar estrategias; era necesario encarnarlas.

#### **Resultados**

Los resultados fueron significativos. Si bien continuaron emergiendo situaciones conflictivas, se observó una disminución en las conductas disruptivas y un mayor uso de estrategias asertivas. Los estudiantes comenzaron a defender sus puntos de vista sin recurrir a la agresividad, evidenciando mayor capacidad de escucha y reflexión antes de actuar.

Asimismo, se registró una disminución en los niveles de ansiedad grupal y una mejora en el clima de aula. Cuando la dimensión emocional se ordena, las condiciones para el aprendizaje académico también se fortalecen.

#### **Conclusión**

La experiencia reafirma que la inteligencia emocional no constituye una disposición innata inmodificable, sino una habilidad susceptible de desarrollo mediante prácticas sistemáticas.

Uso progresivo del vocabulario emocional y la capacidad de detenerse antes de reaccionar marcaron un cambio sustancial en la dinámica grupal. Aunque persisten aspectos por profundizar, el proceso evidenció que la alfabetización emocional incide de manera directa en la convivencia y el bienestar.

De cara al futuro, resulta fundamental fortalecer la participación de las familias, dado que el hogar constituye el primer espacio de socialización emocional. La coherencia entre escuela y familia potencia estos aprendizajes.

Alfabetizar emocionalmente implica educar para la vida. Ello demanda formación continua, reflexión profesional y coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica cotidiana.

#### **Referencias**

- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61–82.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 30, 1–10.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Enseñar a sentir en la escuela primaria: una experiencia situada sobre habilidades socioemocionales en cuarto grado

Fátima Gavilán Lezcano

## Resumen

La educación emocional emerge en el aula como una respuesta concreta a situaciones de conflictividad y dificultades en la regulación afectiva. El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en cuarto grado del nivel primario, en la que se implementó un proyecto sistemático orientado al fortalecimiento de la conciencia emocional, la empatía y la autorregulación. A partir de fundamentos teóricos consolidados, se analizan los resultados obtenidos y los desafíos institucionales que implica integrar la dimensión socioemocional en la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación emocional; competencias emocionales; empatía; autorregulación; clima escolar

## Fundamentación y contextualización

La educación emocional no surge como una necesidad teórica abstracta, sino como una demanda concreta del aula. En un grupo de cuarto grado de educación primaria comenzaron a observarse conflictos reiterados durante los recreos y en las actividades grupales. Las discusiones escalaban con rapidez, el enojo se traducía en impulsividad y la frustración interfería con los procesos de aprendizaje. Esta situación llevó a problematizar el lugar que ocupaban las habilidades socioemocionales en la práctica pedagógica cotidiana.

La literatura especializada ofrece un marco sólido para comprender esta problemática. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para identificar, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Desde esta perspectiva, la educación emocional no constituye un contenido accesorio, sino un componente estructural del desarrollo integral.

Goleman (1995) amplía esta mirada al señalar que la autoconciencia y la empatía son pilares fundamentales de la inteligencia emocional y predictores relevantes del ajuste social. A su vez, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el desarrollo sistemático de estas competencias mejora el clima escolar y reduce la conflictividad.

## Diseño e implementación del proyecto

Con este marco conceptual se diseñó el proyecto Habilidades emocionales y sociales, implementado durante un trimestre en cuarto grado. La intervención adoptó una lógica de investigación-acción que incluyó observación sistemática de situaciones problemáticas, planificación de estrategias, implementación y registro de resultados.

### 1. Conciencia emocional

La primera estrategia consistió en instalar el “termómetro emocional” como rutina diaria al inicio de la jornada. Los estudiantes identificaban y expresaban su estado emocional utilizando un vocabulario cada vez más preciso. Lo que inicialmente se limitaba a categorías generales como “bien” o “mal” comenzó a ampliarse hacia términos más específicos como “frustrado”, “ansioso” u “orgullosos”.

Este proceso confirmó en la práctica lo que Bisquerra (2000) sostiene: la conciencia emocional constituye el punto de partida para la regulación. Nombrar lo que se siente habilita la posibilidad de comprenderlo y gestionarlo.

### 2. Desarrollo de la empatía

El segundo eje de intervención fue el fortalecimiento de la empatía. A través de dramatizaciones y análisis de situaciones conflictivas, el grupo reflexionaba sobre las distintas emociones implicadas en un mismo hecho. Esta práctica permitió comprender que las reacciones emocionales no son universales, sino situadas.

Goleman (1995) plantea que la empatía requiere entrenamiento y modelado. En este sentido, la explicitación de procesos emocionales por parte del docente resultó clave para habilitar la reflexión colectiva y promover la comprensión del otro.

### 3. Regulación emocional

La dimensión más desafiante fue la regulación emocional. Se enseñaron estrategias concretas como respiración consciente, pausa reflexiva y reformulación verbal antes de responder ante una situación conflictiva. Estas herramientas fueron ejercitadas de manera sistemática.

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la enseñanza explícita de técnicas de regulación

disminuye conductas impulsivas. En el aula se observó progresivamente un mayor uso de estas estrategias ante situaciones de enojo o frustración.

#### 4. Protocolo de resolución de conflictos

Finalmente, se elaboró junto al grupo un protocolo de resolución de conflictos basado en tres pasos: expresar la emoción, escuchar activamente y buscar una solución compartida. Este dispositivo no eliminó los conflictos, pero permitió resignificarlos como instancias de aprendizaje y fortalecimiento de habilidades sociales.

#### Resultados y análisis

Tras tres meses de implementación se registró una disminución de enfrentamientos físicos, un aumento en la verbalización emocional y una mejora en la cooperación durante los trabajos grupales. Asimismo, el clima áulico se tornó más sereno y colaborativo.

Estos resultados coinciden con investigaciones que vinculan el desarrollo de competencias emocionales con el bienestar subjetivo y la mejora del rendimiento académico (Bisquerra, 2000). La palabra comenzó a sustituir progresivamente la reacción impulsiva, generando nuevas dinámicas de convivencia.

#### Tensiones y desafíos

La experiencia también evidenció tensiones. La educación emocional requiere continuidad, coherencia institucional y formación docente específica. Teruel (2000) advierte que la formación inicial del profesorado no siempre incorpora de manera sistemática la dimensión emocional, lo que puede generar intervenciones fragmentadas o dependientes exclusivamente de iniciativas individuales. Por ello, integrar la educación emocional implica asumir un compromiso institucional que trascienda proyectos aislados.

#### Conclusión

La experiencia permite afirmar que las habilidades socioemocionales pueden enseñarse de manera intencional y sistemática en el contexto escolar. La escuela no solo transmite contenidos disciplinares, sino que modela formas de vincularse, gestionar la frustración y resolver conflictos.

Integrar la educación emocional no significa agregar un bloque curricular adicional, sino resignificar la práctica pedagógica desde una concepción integral del aprendizaje. Enseñar a sentir y a convivir constituye una responsabilidad ética y pedagógica que responde a las demandas contemporáneas de formación ciudadana.

La alfabetización emocional, lejos de ser una tendencia pasajera, representa una dimensión

imprescindible para la construcción de comunidades escolares más saludables, empáticas y democráticas.

#### Referencias

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

Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33, 1–10.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Teruel, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial del profesorado*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Diálogos que construyen convivencia

Rocío Celeste Córdoba

## Resumen

En un contexto escolar atravesado por desafíos vinculares y dificultades en la regulación emocional, esta experiencia pedagógica desarrollada en sexto grado propone una intervención sistemática orientada a fortalecer la conciencia, comprensión y regulación de las emociones. Sustentada en los aportes teóricos de Bisquerra y de Extremera y Fernández-Berrocal, la propuesta integra la educación emocional al trabajo curricular cotidiano, demostrando que el diálogo estructurado, la reflexión metacognitiva y la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación constituyen herramientas eficaces para mejorar la convivencia y consolidar aprendizajes significativos.

## Introducción

La incorporación sistemática de la inteligencia emocional (IE) en el currículo de la formación inicial docente constituye, en la actualidad, una necesidad pedagógica ineludible. Diversas investigaciones han demostrado que el desarrollo de competencias emocionales en los educadores no solo impacta en su bienestar personal y profesional, sino que también incide de manera directa en el clima de aula, la convivencia escolar y el rendimiento académico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, 2013).

En esta misma línea, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional debe entenderse como un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona. Desde esta perspectiva, la escuela no solo transmite contenidos disciplinares, sino que también configura un espacio privilegiado para la formación socioemocional.

A partir de este marco teórico, se presenta una experiencia áulica desarrollada en sexto grado de educación primaria, implementada en articulación con un proyecto institucional de convivencia y vinculada a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales.

## Marco teórico

La propuesta se sustenta en el modelo de habilidades de la inteligencia emocional desarrollado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes retoman el enfoque de habilidad para definir la IE como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Desde este encuadre, la educación formal puede y debe entrenar dichas habilidades de manera explícita.

Por su parte, Bisquerra (2003) organiza las competencias emocionales en cinco grandes dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Esta clasificación orientó la planificación didáctica de la experiencia, permitiendo diseñar actividades con objetivos emocionales claros, observables y evaluables.

Asimismo, la inclusión de la educación emocional en la formación docente responde a la necesidad de que el maestro no solo enseñe contenidos académicos, sino que actúe como mediador emocional. La alfabetización emocional del docente se constituye, así, en condición necesaria para acompañar procesos semejantes en sus estudiantes.

## Experiencia pedagógica: diálogos que construyen convivencia

### Contexto

El proyecto se implementó en un grupo de sexto grado (11-12 años) en el que se observaban conflictos interpersonales frecuentes y dificultades en la regulación de impulsos.

### Objetivo general

Desarrollar habilidades de conciencia y regulación emocional con el propósito de mejorar la convivencia escolar.

### 1. Reconocimiento emocional

Se trabajó con situaciones narrativas vinculadas a conflictos escolares. A partir de la lectura y el análisis de escenas problemáticas, los estudiantes identificaron las emociones presentes en los personajes y reflexionaron sobre sus propias reacciones ante situaciones similares.

Se incorporó el uso de un diario emocional semanal, herramienta que promovió la metacognición

afectiva y favoreció la ampliación del vocabulario emocional.

## 2. *Comprensión emocional*

Mediante debates guiados, se analizaron las causas y consecuencias de distintas reacciones emocionales. Se introdujo la idea de que la emoción no determina necesariamente la conducta, sino que puede ser reconocida y regulada. Este trabajo permitió diferenciar entre sentir y actuar, fortaleciendo la toma de decisiones reflexiva.

## 3. *Regulación emocional*

Se enseñaron estrategias concretas de autorregulación, tales como la respiración consciente, la pausa reflexiva y la reformulación del pensamiento. Las técnicas fueron practicadas a través de dramatizaciones y situaciones simuladas, lo que facilitó su transferencia a experiencias reales.

## 4. *Competencia social y resolución pacífica de conflictos*

Se implementaron círculos de diálogo en los que los estudiantes expresaban sus emociones mediante mensajes en primera persona (“Yo siento... cuando...”). Esta modalidad comunicativa disminuyó las acusaciones directas, promovió la empatía y favoreció la escucha activa.

## Resultados y análisis

Se registró una mejora progresiva en el uso del vocabulario emocional, una disminución de conflictos verbales y una mayor disposición al diálogo como estrategia de resolución. Asimismo, los estudiantes comenzaron a solicitar espontáneamente los espacios de conversación ante desacuerdos, lo que evidencia apropiación de los recursos trabajados.

Desde el enfoque de Bisquerra (2003), se observa un avance en la competencia social y en la regulación emocional. En términos del modelo de habilidad propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se fortalecieron especialmente las habilidades de percepción y comprensión emocional.

## Conclusión

La experiencia confirma que la educación emocional no debe limitarse a intervenciones aisladas, sino integrarse curricularmente de manera transversal y sostenida en el tiempo. Para ello, resulta imprescindible que la formación inicial docente incluya espacios sistemáticos de desarrollo de la inteligencia emocional, no solo como contenido teórico, sino también como práctica

vivencial.

La escuela contemporánea demanda educadores emocionalmente competentes, capaces de generar entornos seguros, empáticos y colaborativos. En este sentido, la incorporación de la educación emocional en el currículo de formación docente no constituye un agregado complementario, sino una condición estructural para garantizar el bienestar y el aprendizaje integral de los estudiantes.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 1–17.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). *Inteligencia emocional en docentes: Implicaciones para la práctica educativa*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 27(1), 97–114.

## **Convivir para aprender**

*Clima áulico, vínculos, respeto, inclusión y bienestar colectivo*

# La convivencia como punto de partida para aprender juntos

Denise Giselle González

## Resumen

En contextos escolares caracterizados por la heterogeneidad, la convivencia se configura como una condición pedagógica esencial para el aprendizaje. El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en sexto y séptimo grado del nivel primario, centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediante una jornada de campamento escolar. Desde una perspectiva formativa de la evaluación, se reflexiona sobre la escucha activa, el uso responsable de la palabra y la regulación emocional como ejes fundamentales para construir climas áulicos respetuosos y colaborativos.

Palabras clave: convivencia escolar; habilidades socioemocionales; inteligencia emocional; evaluación formativa; aulas heterogéneas.

## Contextualización de la experiencia

La experiencia se desarrolló en el segundo ciclo del nivel primario, específicamente en sexto y séptimo grado, con estudiantes de entre 11 y 13 años. Los grupos, conformados por entre 25 y 30 alumnos, presentaban una marcada heterogeneidad en sus trayectorias escolares, ritmos de aprendizaje y contextos familiares. Estas diferencias no solo se evidenciaban en el rendimiento académico, sino también en las modalidades de interacción, comunicación y resolución de conflictos.

Ante esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica centrada en la convivencia escolar, la escucha activa y el uso responsable de la palabra como herramientas pedagógicas fundamentales. Se partió del supuesto de que la dimensión emocional incide directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que fortalecer los vínculos interpersonales resultaba prioritario para mejorar el clima áulico.

## Aprender a convivir: una experiencia de campamento escolar

La propuesta consistió en la organización de una jornada de campamento escolar dentro del ámbito institucional. El propósito fue generar un espacio diferente al aula tradicional, donde los estudiantes pudieran interactuar desde dinámicas alternativas y asumir diversos roles.

La planificación incluyó juegos cooperativos, dinámicas grupales de confianza, actividades de resolución de problemas y rondas de reflexión colectiva. Durante la jornada, se promovió explícitamente el respeto por los turnos de palabra, la escucha atenta y la expresión adecuada de emociones.

La docente asumió un rol de mediadora, interviniendo cuando surgían desacuerdos y orientando a los estudiantes hacia soluciones dialogadas. En este proceso, la heterogeneidad fue concebida como una oportunidad de enriquecimiento: algunos alumnos se destacaron en la organización de tareas, otros en la contención de sus compañeros y otros en la capacidad de expresar con claridad sus sentimientos.

Desde el marco teórico, esta experiencia se vincula con los aportes sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el docente no solo transmite contenidos académicos, sino que también actúa como modelo emocional y promotor de habilidades socioemocionales. En consecuencia, trabajar la percepción, comprensión y regulación de las emociones en contextos escolares favorece tanto la convivencia como el aprendizaje.

## Evaluación desde una perspectiva formativa

La evaluación de la propuesta se llevó a cabo desde un enfoque formativo e integral. No se asignaron calificaciones numéricas, sino que se valoraron procesos tales como la participación, el respeto por las normas acordadas, la capacidad de escucha y la resolución pacífica de conflictos.

Se utilizaron registros de observación sistemática, devoluciones orales grupales y espacios de autoevaluación. Al finalizar la jornada, se realizó una instancia de puesta en común en la que los estudiantes pudieron expresar los aprendizajes considerados más significativos. Muchos señalaron haber descubierto nuevas formas de dialogar y comprender a sus compañeros.

Estas instancias permitieron visibilizar aprendizajes vinculados a la empatía, la tolerancia y la autorregulación emocional, dimensiones centrales en aulas heterogéneas. Diversos estudios indican que el desarrollo de habilidades emocionales impacta no solo

en los estudiantes, sino también en el bienestar docente, al contribuir a mejorar el clima institucional y prevenir conflictos reiterados (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

En este sentido, propuestas como el campamento escolar no constituyen actividades aisladas, sino intervenciones pedagógicas con un sentido formativo profundo.

### **Conclusión**

La experiencia resultó altamente significativa. Se constató que, cuando se generan espacios sistemáticos de escucha y diálogo, los estudiantes transforman sus modos de vinculación. En grupos heterogéneos, donde conviven trayectorias y realidades diversas, la palabra se convierte en una herramienta de inclusión.

Asimismo, la evaluación formativa permitió reconocer avances que no siempre se reflejan en pruebas escritas, pero que son esenciales para la formación integral. Como proyección futura, se considera pertinente sostener este tipo de propuestas de manera sistemática a lo largo del ciclo lectivo, articulándolas con contenidos curriculares específicos y ampliando las instancias de autoevaluación y coevaluación.

En definitiva, trabajar la convivencia desde una propuesta didáctica intencional y evaluarla desde una perspectiva integral constituye una estrategia pedagógica clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales en aulas heterogéneas. Educar implica también enseñar a escuchar, respetar y convivir.

### **Referencias**

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1-10.

# El bienestar emocional colectivo y la gestión de aulas heterogéneas

Florencia Sánchez

## Resumen

La gestión de aulas heterogéneas requiere intervenciones que trasciendan el abordaje individual y promuevan competencias socioemocionales colectivas. El presente ensayo reflexiona sobre una experiencia desarrollada en segundo ciclo del nivel primario, donde la educación emocional fue utilizada como herramienta para fortalecer la empatía grupal y construir un entorno áulico seguro e inclusivo.

Palabras clave: educación emocional; aula heterogénea; inclusión escolar; empatía; competencia social; bienestar colectivo

## Introducción

La presente reflexión surge a partir de una experiencia pedagógica situada en un aula de educación primaria conformada por veinticinco estudiantes de segundo ciclo, de entre nueve y diez años. En el grupo convivía una niña cuya trayectoria escolar estaba marcada por una marcada dificultad para gestionar la frustración y afrontar cambios imprevistos.

A pesar de contar con una red de apoyo institucional —que incluía una Acompañante de Inclusión Escolar (AIE), un Proyecto Pedagógico Individual (PPI) y el seguimiento del Equipo de Orientación Escolar (EOE)—, la dinámica áulica se veía frecuentemente interrumpida por episodios disruptivos que desbordaban su capacidad de autorregulación. Ante este escenario, se evidenció que las estrategias centradas exclusivamente en la intervención individual resultaban insuficientes si no se intervenía también en el entorno social inmediato: el grupo de pares.

## Fundamentación teórica

El objetivo de la propuesta fue transformar el

aula en un entorno seguro y empático, desplazando el foco del “problema individual” hacia el desarrollo de competencias colectivas. Como sostiene Bisquerra Alzina (2003), la educación emocional debe concebirse como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales, entre ellas la competencia social, entendida como la capacidad de mantener relaciones interpersonales positivas mediante habilidades sociales y comportamientos proactivos.

En este caso, el grupo necesitaba aprender a reconocer las señales de estrés en su compañera y desarrollar una conciencia emocional ajena que les permitiera reaccionar de forma constructiva, evitando respuestas punitivas o burlonas.

Asimismo, Teruel Melero (2000) defiende la inclusión de la inteligencia emocional en el currículo escolar como una dimensión indispensable de la enseñanza. Para la autora, el aprendizaje requiere un clima escolar en el que el bienestar emocional constituya la base sobre la cual se construyen los saberes académicos.

Por su parte, Goleman (1996) define la empatía no solo como la capacidad de percibir lo que el otro siente, sino como la disposición a comprender su perspectiva y gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales. Este enfoque orientó la intervención hacia la construcción de un grupo activo en la inclusión, en lugar de un espectador pasivo de la disrupción.

## Desarrollo de la intervención

La intervención comenzó con una serie de encuentros en los que, utilizando un vocabulario adaptado a la edad, se abordó pedagógicamente la naturaleza de las emociones. Se trabajó sobre la idea de que la frustración constituye una respuesta humana universal, aunque cada persona dispone de herramientas diferentes para gestionarla.

Al explicar la situación particular de la compañera, no se buscó etiquetarla, sino brindar al grupo un marco comprensivo que redujera la incertidumbre y favoreciera la empatía.

Posteriormente, se ofrecieron herramientas concretas de acción. Ante la inminencia de un desborde emocional, se solicitó a los estudiantes evitar conductas que actuaran como estresores ambientales —como la mirada fija o la risa— y se los orientó a desempeñar el rol de “reguladores externos”, mediante estrategias de distracción positiva o invitación al juego.

De este modo, el grupo pasó de ocupar un lugar pasivo frente a la disrupción a convertirse en un agente activo de inclusión.

## Reflexión docente y resultados

El proceso estuvo lejos de ser lineal. La implementación requirió una presencia docente constante, flexibilidad en la toma de decisiones y búsqueda permanente de estrategias ajustadas a la dinámica cambiante del aula.

Sin embargo, los resultados fueron significativos. Se observó una mejora en la calidad de las interacciones grupales, una disminución de conductas burlonas y una mayor disposición del grupo para sostener emocionalmente a su compañera. Asimismo, la alumna encontró un espacio de mayor seguridad y pertenencia.

La experiencia reafirma que la gestión de la heterogeneidad no puede limitarse a adaptaciones individuales, sino que exige la construcción de una cultura de aula basada en el bienestar emocional colectivo.

## Proyecciones

De cara al futuro, resulta pertinente sistematizar estos encuentros desde el inicio del ciclo lectivo y no solo como respuesta a situaciones críticas. Asimismo, se considera valioso incorporar talleres con familias, de modo que las herramientas de empatía y regulación emocional trasciendan el ámbito escolar.

## Conclusión

Educar las emociones constituye un acto de compromiso y paciencia pedagógica. Detrás de cada conducta disruptiva existe una necesidad de pertenencia y reconocimiento.

La experiencia desarrollada demuestra que fortalecer la competencia social del grupo puede transformar significativamente la convivencia escolar. En aulas heterogéneas, el bienestar emocional colectivo se configura como condición indispensable para la inclusión y el aprendizaje significativo.

## Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Proyecto “Conocerte”

## Educación emocional para la reconstrucción del lazo grupal en séptimo grado

Erika Daiana Ruth Giuffrida

### Resumen

En contextos escolares atravesados por conflictos vinculares y fragmentación grupal, la educación emocional se constituye en una herramienta pedagógica indispensable. El proyecto “Conocerte”, implementado en séptimo grado, muestra cómo la institucionalización de un espacio específico para el trabajo socioemocional permitió transformar dinámicas de exclusión en oportunidades de encuentro, respeto y construcción colectiva.

Palabras clave: educación emocional; regulación emocional; convivencia escolar; inteligencia emocional; escuela primaria; clima áulico

### Introducción

Durante el ciclo lectivo 2024, al asumir la docencia de séptimo grado, se identificó un grupo caracterizado por una marcada fragmentación interna. Conformado por 13 estudiantes de entre 11 y 13 años, el curso se organizaba en subgrupos cerrados con denominaciones que evidenciaban procesos de etiquetamiento y segregación. Las interacciones se encontraban atravesadas por tensiones, descalificaciones y escaso respeto mutuo, aunque el vínculo con el personal institucional se mantenía cordial.

La incorporación de nuevas alumnas al inicio del año profundizó problemáticas preexistentes de discriminación, exclusión y conflictos interpersonales. Las discusiones interrumpían el desarrollo de las clases y muchos desacuerdos se originaban fuera del ámbito escolar, amplificándose a través de redes sociales. La creación de una página anónima destinada a exponer burlas y fotografías de compañeros agravó el malestar grupal.

En este contexto, se volvió prioritario trabajar la regulación emocional, entendida —siguiendo a Rafael

Bisquerra y Núria Pérez Escoda (2007)— como la capacidad de gestionar las emociones de manera adecuada, articulando emoción, cognición y comportamiento, y desarrollando estrategias de afrontamiento que favorezcan respuestas constructivas.

### La decisión institucional: crear un espacio específico

El clima áulico alcanzó un punto crítico: se registraba desgano por asistir a clase y las familias demandaban intervenciones más sistemáticas. A pesar de los intentos iniciales de mediación mediante diálogos individuales y grupales, los conflictos persistían. La evidencia mostraba que la escuela funcionaba como escenario donde las tensiones emocionales se expresaban sin mediaciones suficientes.

Ante esta situación, y en articulación con el equipo directivo, se decidió institucionalizar un espacio específico de abordaje: el taller “Conocerte”, con carga horaria definida y pautas de trabajo claras. La propuesta buscó ofrecer un encuadre pedagógico estable para la reflexión, el diálogo y la construcción de herramientas socioemocionales.

### Fundamentos teóricos y propuesta pedagógica

El taller se apoyó en el modelo de habilidades de Peter Salovey y John D. Mayer (1997), que concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades vinculadas a la percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas.

A partir de esta perspectiva, las actividades se orientaron a:

- Reconocer y nombrar emociones.
- Identificar la relación entre pensamientos, emociones y conductas.
- Desarrollar estrategias de autorregulación.
- Fortalecer la empatía y la escucha activa.
- Promover valores socioafectivos como el respeto y la cooperación.

Asimismo, se retomaron los aportes de María Pilar Teruel Melero (2000), quien subraya la necesidad de integrar la inteligencia emocional al currículo como dimensión constitutiva de la formación integral.

Las dinámicas incluyeron actividades reflexivas, análisis de situaciones conflictivas reales, producción escrita sobre experiencias personales y acuerdos de convivencia elaborados colectivamente.

### Transformaciones observadas

La implementación sistemática del taller permitió avances progresivos en la dinámica grupal. Se observó:

- Mayor disposición al diálogo frente a situaciones de

conflicto.

- Disminución de conductas de exposición y burla.
- Incremento en la participación y en la expresión verbal de emociones.
- Mejora sostenida en el clima de aula.

El grupo comenzó a construir una identidad colectiva menos fragmentada y más inclusiva. La educación emocional dejó de ser una intervención puntual para convertirse en un eje transversal del trabajo pedagógico.

### Conclusión

La experiencia evidencia que la educación emocional no constituye un complemento accesorio, sino una condición necesaria para el aprendizaje y la convivencia. Cuando el conflicto se aborda desde una perspectiva formativa y sistemática, la escuela puede transformarse en un espacio de reconstrucción del lazo social.

Institucionalizar propuestas como el taller “Conocerte” permite ofrecer a los estudiantes herramientas duraderas para comprenderse a sí mismos y a los demás, favoreciendo trayectorias escolares más saludables y significativas.

### Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82. Facultad de Educación, UNED.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

# Educación emocional y construcción de la convivencia escolar: una experiencia de intervención en el aula

Griselda Tejerina

## Resumen

La educación emocional constituye un eje central para la construcción de una convivencia escolar justa y democrática. Este artículo presenta una experiencia de intervención en sexto grado orientada a favorecer la participación equitativa, la escucha activa y el desarrollo de la empatía, a partir de la identificación de dinámicas de desigualdad en el uso de la palabra dentro del aula.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; participación equitativa; regulación emocional; escuela primaria.

## Introducción

La convivencia escolar no se construye únicamente mediante normas explícitas, sino a través de prácticas cotidianas que regulan la palabra, la escucha y el reconocimiento del otro. En este marco, la educación emocional se configura como un proceso sistemático e intencional que atraviesa la práctica pedagógica y permite intervenir en dinámicas que afectan la participación y el clima áulico.

La experiencia que aquí se describe se desarrolló con un grupo de sexto grado conformado por 24 estudiantes de aproximadamente 11 años. Se trataba de un grupo heterogéneo, con trayectorias diversas y modos diferenciados de vinculación.

Durante el trabajo en clase se identificó una dinámica de participación desigual: las intervenciones orales estaban mayormente protagonizadas por los varones, mientras que las niñas participaban escasamente. Esta situación se veía reforzada por la conducta reiterada de un estudiante que interrumpía y acaparaba la atención

del grupo, conducta que era celebrada por algunos pares.

A partir de esta observación, se diseñó una intervención orientada a favorecer una participación más equitativa, fortalecer la escucha activa y promover la expresión emocional vinculada a las experiencias de convivencia.

## Fundamentación teórica

La educación emocional puede definirse como un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

En esta línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que la inteligencia emocional en el ámbito educativo implica generar contextos donde sea posible reconocer, comprender y regular emociones tanto a nivel individual como grupal. El docente cumple un rol central como mediador emocional y modelo de autorregulación. Asimismo, Teruel Melero (2000) destaca que el desarrollo de competencias emocionales en la formación docente resulta fundamental para abordar las demandas afectivas que surgen en la vida escolar.

Desde este marco conceptual, la intervención propuesta buscó trabajar la conciencia emocional, la autoestima, la empatía y la regulación emocional como bases para una convivencia más justa.

## Desarrollo de la intervención

### *Primera etapa: habilitar la palabra*

En una primera instancia, se generó un espacio específico de escucha destinado a fortalecer la participación de las niñas. Esta acción no tuvo carácter excluyente, sino reparador: se buscó equilibrar una dinámica que invisibilizaba ciertas voces.

Se promovió un clima de respeto, validando las intervenciones y reforzando la seguridad emocional para expresarse. Esta estrategia se fundamenta en el desarrollo de la autoestima y la conciencia emocional como condiciones para la participación.

### *Segunda etapa: reflexión en grupos reducidos*

Posteriormente, se trabajó en grupos reducidos con el estudiante que solía interrumpir y con sus pares más cercanos. El objetivo fue propiciar la reflexión sobre las propias conductas y su impacto en los demás.

En este espacio surgieron manifestaciones de malestar frente a esa modalidad de participación y la creencia compartida en la posibilidad de modificarla. Esta instancia permitió abordar la empatía y la autorregulación emocional como competencias enseñables.

**Tercera etapa: ronda grupal y construcción de acuerdos**

Finalmente, se realizó una ronda grupal en la que cada estudiante pudo expresar cómo se sentía frente a las situaciones vividas en el aula. Este espacio colectivo permitió visibilizar emociones que hasta entonces permanecían implícitas.

La construcción de acuerdos no se centró en la sanción, sino en la comprensión mutua y en el compromiso grupal de mejorar la convivencia. Este proceso fortaleció el clima emocional del grupo y promovió prácticas de escucha activa.

**Resultados y valoración**

La implementación de la propuesta generó avances observables en la participación equitativa, una mayor disposición a la escucha y un incipiente desarrollo de la empatía.

Si bien los cambios no fueron inmediatos ni definitivos, la intervención permitió transformar una situación cotidiana de desigualdad en una oportunidad pedagógica. Se evidenció un clima de mayor respeto y apertura, así como una reflexión más consciente sobre las propias conductas.

La experiencia también permitió reafirmar el rol del docente como mediador emocional. Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el profesor actúa como modelo de aprendizaje vicario, influyendo en el desarrollo emocional de sus estudiantes.

**Proyecciones y mejoras**

Para consolidar los aprendizajes iniciados, resulta necesario sostener este tipo de intervenciones de manera sistemática y no únicamente ante situaciones puntuales de conflicto.

Profundizar el trabajo con actividades específicas de educación emocional, ampliar los espacios de reflexión grupal y fortalecer la formación docente en este campo permitirá consolidar competencias socioemocionales en el tiempo.

**Conclusión**

Construir una convivencia escolar democrática exige integrar la educación emocional a la práctica pedagógica cotidiana. Enseñar contenidos no es suficiente: es necesario enseñar a reconocer, expresar y regular emociones.

Esta experiencia reafirma que las situaciones de conflicto pueden convertirse en oportunidades formativas cuando se abordan desde la escucha, la empatía y la construcción colectiva de acuerdos.

Educar emocionalmente es una tarea continua, compartida y profundamente humana.

**Referencias**

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

# Emociones en acción: una experiencia áulica para fortalecer la convivencia escolar

Marina Lotito

## Resumen

Una propuesta pedagógica situada que aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula para mejorar la convivencia, fortalecer el sentido de pertenencia y promover aprendizajes significativos.

Palabras clave: educación socioemocional – convivencia escolar – empatía – autorregulación – clima áulico

## Introducción y contextualización

La experiencia se desarrolló en un sexto grado de la Escuela Primaria N.º 11 D.E. 12, institución de jornada simple. El grupo estaba conformado por 28 estudiantes con trayectorias heterogéneas: algunos con fuerte participación grupal y otros con dificultades para expresar emociones o tolerar la frustración.

Una característica distintiva del curso era su intensa energía social, que resultaba potenciadora en los trabajos colaborativos, pero también generaba tensiones en situaciones de desacuerdo. A partir de observaciones realizadas durante el primer trimestre, se evidenciaron interrupciones frecuentes, escasa escucha activa y conflictos cotidianos vinculados a dificultades en la comunicación emocional.

Frente a este contexto, se definieron tres objetivos socioemocionales centrales: favorecer la identificación y expresión de emociones, desarrollar la empatía y la toma de perspectiva, y promover la resolución dialogada de conflictos. Estos propósitos guiaron el diseño de una propuesta pedagógica de cuatro semanas destinada a mejorar la convivencia y fortalecer el clima áulico.

## Marco conceptual

La intervención partió de la premisa de que la educación emocional forma parte constitutiva del aprendizaje integral y que los estudiantes requieren espacios sistemáticos para comprenderse a sí mismos y relacionarse de manera saludable con los demás.

Las habilidades socioemocionales pueden entenderse como el conjunto de capacidades que permiten reconocer las propias emociones, comprender las de los otros, establecer vínculos respetuosos y actuar de manera responsable frente a situaciones desafiantes. En esta línea, Daniel Goleman (1995) introduce el concepto de inteligencia emocional, destacando que la empatía, el autocontrol y la conciencia emocional se desarrollan mediante experiencias guiadas. Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio privilegiado para aprender estas habilidades, ya que allí los niños enfrentan desafíos relacionales cotidianos en un entorno seguro.

Por su parte, Lev Vygotsky (1979) sostiene que el aprendizaje es esencialmente social y que las funciones psicológicas superiores se construyen mediante la interacción con otros, especialmente con adultos que median y acompañan los procesos. Desde este enfoque, la educación emocional no puede pensarse como un contenido aislado, sino como una práctica situada, sostenida y vinculada a la vida cotidiana del aula.

Asimismo, Linda Darling-Hammond (2019) destaca que el clima escolar y el sentido de pertenencia influyen directamente en la disposición para aprender. Cuando los estudiantes se sienten escuchados y validados, aumenta su participación, su capacidad de autorregulación y su bienestar general.

## Diseño e implementación de la propuesta

A partir de este marco teórico, se diseñó una experiencia pedagógica organizada en cuatro fases articuladas.

### 1. Identificación y registro emocional

Se implementó un tablero emocional diario en el que cada estudiante elegía una emoción al ingresar al aula (alegría, tristeza, enojo, calma, sorpresa). Luego se abría un breve espacio voluntario para compartir los motivos. Este ritual inicial permitió generar conciencia emocional y anticipar posibles tensiones a lo largo de la jornada.

### 2. Lecturas disparadoras y análisis grupal

Durante la segunda semana se trabajó con relatos breves que presentaban conflictos entre pares. A partir de ellos se realizaron debates guiados en los que se identificaban emociones, necesidades, alternativas de acción y consecuencias. Estas instancias habilitaron la

toma de perspectiva y fortalecieron la empatía.

### **3. Estrategias para resolver conflictos**

En la tercera etapa se introdujo la estrategia del “semáforo emocional”:

- Rojo: detenerse.
- Amarillo: pensar opciones.
- Verde: actuar respetuosamente.

Esta herramienta se practicó mediante juegos de roles y situaciones simuladas. El aprendizaje colaborativo y el modelado docente acompañaron el proceso de internalización de la regulación emocional.

### **4. Asamblea de convivencia**

Finalmente, se realizó una asamblea grupal en la que los estudiantes evaluaron la convivencia del curso, identificaron cambios observados e hicieron propuestas de mejora. Esta instancia fortaleció el sentido de pertenencia y promovió la participación activa.

## **Resultados observados**

La experiencia permitió observar cambios significativos en el clima áulico y dejó valoraciones positivas tanto en los estudiantes como en la docente a cargo. Los alumnos manifestaron sentirse “más tranquilos”, “más escuchados” y “más unidos”, lo cual se reflejó en la disminución de conflictos y en una mayor predisposición al diálogo.

Desde la perspectiva docente, resultó especialmente significativo comprobar que los estudiantes lograron nombrar sus emociones, frenar impulsos, escuchar a sus compañeros y construir acuerdos colectivos, aspectos que no se evidenciaban al inicio del proceso.

La valoración global de la propuesta es altamente positiva. El trabajo sistemático, aunque breve, mostró un impacto concreto en la convivencia y en la dinámica del grupo.

## **Proyecciones y desafíos**

A pesar de los avances, se reconocen desafíos a futuro. Sería pertinente sostener el uso del tablero emocional en el tiempo, incorporar secuencias breves de atención plena para fortalecer la concentración y ampliar las asambleas de convivencia con instancias de seguimiento de los acuerdos construidos.

Asimismo, podría incorporarse un registro docente que permita sistematizar los avances en las conductas socioemocionales observables, favoreciendo una mirada pedagógica más integral y continua.

## **Reflexión final**

Esta intervención confirma que la educación

socioemocional, cuando se integra de manera intencionada y reflexiva en la práctica cotidiana, transforma los vínculos y potencia aprendizajes significativos. Trabajar las emociones no solo mejora la convivencia: construye comunidad, habilita la palabra y favorece la formación integral de los estudiantes.

La escuela, entendida como espacio de encuentro y socialización, tiene la responsabilidad de ofrecer experiencias que permitan a los niños aprender a conocerse, a convivir y a crecer junto a otros.

# Habilidades socioemocionales y construcción del clima áulico en la escuela primaria

Sofía Julieta Martínez

## Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje fundamental para la construcción de un clima áulico saludable. Este artículo reflexiona sobre la importancia de trabajar la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos en el nivel primario, a partir de una experiencia situada que integra diálogo, acuerdos de convivencia y estrategias de mediación docente.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; clima escolar; autorregulación; educación primaria

## Introducción

En la escuela primaria, el aprendizaje no se limita a la adquisición de contenidos disciplinares. La convivencia cotidiana, los vínculos entre pares y la relación con los adultos configuran un escenario donde se desarrollan competencias fundamentales para la vida en sociedad.

En este marco, las habilidades socioemocionales —como la empatía, la capacidad de escuchar, la regulación de impulsos y la resolución de conflictos— adquieren un lugar central. Su enseñanza no debe considerarse complementaria, sino constitutiva de la tarea pedagógica.

El presente trabajo expone una experiencia desarrollada en el aula con estudiantes de nivel primario, centrada en la construcción de un clima de respeto y cooperación.

## Marco conceptual

Las habilidades socioemocionales pueden definirse como el conjunto de capacidades que permiten

reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas, así como interactuar de manera respetuosa y responsable.

Diversos enfoques contemporáneos coinciden en señalar que el desarrollo emocional influye directamente en el aprendizaje. Un estudiante que logra identificar sus emociones y regular su frustración dispone de mejores condiciones para sostener la atención y participar activamente en las actividades escolares.

Desde esta perspectiva, el clima áulico no es un resultado casual, sino una construcción intencional que requiere planificación, coherencia y presencia docente.

## Desarrollo de la experiencia

La propuesta se centró en tres ejes principales:

### 1. Construcción colectiva de acuerdos

En una primera instancia, se generó un espacio de diálogo donde los estudiantes pudieron expresar qué actitudes favorecen la convivencia y cuáles generan malestar. A partir de este intercambio, se elaboraron acuerdos grupales visibles en el aula.

Este proceso permitió que los alumnos asumieran responsabilidad compartida sobre el clima del grupo.

### 2. Identificación y verbalización de emociones

Se trabajó con situaciones cotidianas del aula para reconocer emociones frecuentes: enojo, tristeza, alegría, frustración. Se promovió el uso del lenguaje emocional para reemplazar respuestas impulsivas.

Nombrar lo que se siente se convirtió en una herramienta para disminuir conflictos y favorecer la comprensión mutua.

### 3. Estrategias de resolución de conflictos

Ante situaciones problemáticas, se implementaron instancias de mediación donde cada parte pudo expresar su punto de vista. El docente actuó como facilitador del diálogo, orientando hacia soluciones reparadoras.

El énfasis estuvo puesto en la escucha activa y el respeto por la palabra del otro.

## Resultados observados

A lo largo del proceso se registraron cambios progresivos en la dinámica grupal:

- Disminución de conflictos reiterados.
- Mayor disposición al diálogo.
- Participación más respetuosa en intercambios orales.
- Mejora en la cooperación durante trabajos grupales.

Si bien las habilidades socioemocionales requieren tiempo y continuidad para consolidarse, la experiencia evidenció que su enseñanza explícita genera impactos positivos en el clima escolar.

## **Conclusión**

Trabajar habilidades socioemocionales en la escuela primaria no implica agregar contenidos adicionales, sino transformar la mirada pedagógica. Cada conflicto, cada intercambio y cada instancia de diálogo constituyen oportunidades formativas.

El docente, como referente adulto, modela actitudes y ofrece herramientas para la regulación emocional. Construir un clima áulico saludable requiere coherencia entre discurso y práctica, así como compromiso sostenido.

La educación emocional, integrada al trabajo cotidiano, fortalece no solo la convivencia, sino también las condiciones para el aprendizaje significativo.

# Experiencia de convivencia en cuarto grado

Mariana Soledad Gutiérrez Posse

## Resumen

Una experiencia pedagógica centrada en el fortalecimiento de la empatía y la convivencia en un aula diversa, que pone en valor el trabajo articulado con la familia, la educación emocional y el rol del docente como mediador de vínculos.

Palabras clave: Empatía; convivencia escolar; educación emocional; diversidad; ESI

## Introducción

En un cuarto grado de una escuela primaria pública, conformado por 25 estudiantes de nueve años, se presentó una situación que interpeló la dinámica grupal y la práctica pedagógica. Dentro de un grupo diverso en intereses, ritmos de aprendizaje y formas de vincularse, uno de los alumnos manifestaba dificultades para establecer relaciones empáticas con sus compañeros. Sus intervenciones generaban conflictos con frecuencia, evidenciaba escasos recursos para resolver desacuerdos y presentaba dificultades para reconocer el impacto de sus palabras y acciones en los demás.

Lejos de considerar la situación como un problema individual aislado, se decidió abordarla desde una perspectiva integral, entendiendo el aula como un espacio heterogéneo en el que cada estudiante construye su identidad y sus vínculos en interacción con otros.

## Propósitos pedagógicos y enfoque de trabajo

La propuesta tuvo como objetivo principal fortalecer la convivencia, promover la empatía y generar herramientas para la resolución pacífica de conflictos. Para ello, se articuló el trabajo con la familia y se enmarcaron las acciones dentro de los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), especialmente en

lo referido al respeto, el cuidado y la construcción de vínculos saludables.

Esta mirada se sustenta en los aportes de la educación emocional, entendida como un componente indispensable del desarrollo integral del alumnado. Teruel (2000) señala que la formación escolar no puede limitarse al desarrollo cognitivo, sino que debe integrar de manera explícita las capacidades emocionales y sociales, dado que constituyen un pilar fundamental para la vida en comunidad. Desde esta perspectiva, trabajar la empatía en el aula no representa una actividad complementaria, sino una dimensión constitutiva del proceso educativo.

## Trabajo articulado con la familia

El primer paso fue establecer un diálogo con la familia del estudiante. Este intercambio permitió compartir miradas, expresar preocupaciones y acordar estrategias conjuntas. El acompañamiento familiar resultó un componente fundamental, ya que permitió sostener coherencia entre las intervenciones escolares y el acompañamiento en el hogar.

La comunicación abierta favoreció una mirada compartida sobre la importancia de trabajar no solo los contenidos académicos, sino también las habilidades sociales y emocionales necesarias para la convivencia.

## Estrategias pedagógicas en el aula

En el aula se implementaron diversas actividades orientadas a fortalecer la convivencia grupal. Se generaron espacios de diálogo donde los estudiantes pudieron expresar cómo se sentían frente a determinadas situaciones. A través de dinámicas de reflexión colectiva, se trabajó el reconocimiento de emociones propias y ajenas.

Se promovieron acuerdos de convivencia construidos entre todos, reforzando la idea de responsabilidad compartida. Desde el enfoque de la ESI, se abordaron contenidos vinculados al respeto por la diversidad, la escucha activa y el valor del consentimiento en las interacciones cotidianas.

Se desarrollaron propuestas que invitaban a ponerse en el lugar del otro, reflexionar sobre las consecuencias de determinadas acciones y valorar la palabra como herramienta para resolver conflictos. Estas actividades no estuvieron dirigidas exclusivamente al estudiante que presentaba mayores dificultades, sino que involucraron a todo el grupo, fortaleciendo la idea de que la convivencia es una construcción colectiva.

### El rol docente como referente socioemocional

El rol del docente como modelo emocional resulta clave en estos procesos. Extremera y Fernández-Berrocal señalan que el profesorado no solo transmite contenidos académicos, sino que se convierte en un referente socioemocional para sus estudiantes, influyendo directamente en la manera en que aprenden a expresar, comprender y regular sus emociones.

En este sentido, cada intervención cotidiana constituye una oportunidad pedagógica para educar en la convivencia, promoviendo prácticas basadas en el respeto, la escucha y el reconocimiento del otro.

### Evaluación de los procesos socioemocionales

La evaluación de la propuesta se entendió como un proceso continuo de observación y reflexión. No se trató de medir resultados inmediatos, sino de acompañar transformaciones graduales en la dinámica del grupo.

Con el paso del tiempo comenzaron a evidenciarse cambios significativos: mayor disposición al diálogo, disminución de situaciones conflictivas y una participación más respetuosa en los intercambios cotidianos. El estudiante que inicialmente presentaba mayores dificultades comenzó a mostrar avances, como aceptar sugerencias, escuchar a sus compañeros y expresar desacuerdos de manera menos impulsiva.

Evaluar estos procesos implica ampliar la mirada tradicional de la evaluación. La educación emocional, como plantea Teruel (2000), debe incorporarse al currículo y sostenerse de manera sistemática para evitar que quede relegada a intervenciones aisladas. Desde esta concepción, observar avances en la regulación emocional y en la construcción de vínculos respetuosos forma parte del proceso evaluativo.

### Conclusión

Los progresos observados no fueron lineales ni exentos de retrocesos, pero cada avance representó un paso hacia una convivencia más armónica. La experiencia permitió reafirmar que la evaluación en aulas heterogéneas no puede limitarse al rendimiento académico, sino que debe contemplar también los procesos socioemocionales que atraviesan el aprendizaje.

Uno de los aspectos más valiosos fue comprender que la empatía no se impone ni se enseña de manera aislada; se construye en la práctica cotidiana, en la escucha y en la coherencia entre adultos y niños. El trabajo articulado con la familia fortaleció la intervención y otorgó mayor solidez a las estrategias implementadas. Asimismo, el involucramiento de todo el grupo evitó la estigmatización y promovió un clima de mayor comprensión.

En futuras oportunidades, resultaría enriquecedor sostener este tipo de propuestas de manera sistemática durante todo el ciclo lectivo, profundizando los espacios de reflexión y fortaleciendo la participación activa de los estudiantes en la construcción de acuerdos.

En contextos heterogéneos, enseñar también implica enseñar a convivir. Trabajar la empatía, la escucha y el respeto no es un complemento del currículo, sino una condición indispensable para que el aprendizaje sea posible. Esta experiencia confirma que, cuando la escuela asume la convivencia como una herramienta pedagógica, se abren oportunidades reales de transformación tanto individual como colectiva.

### Referencias

Teruel, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38).

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.

# De la culpa al cuidado colectivo: una experiencia de educación emocional en sexto grado

Vanina Brunetti

## Resumen

Una experiencia pedagógica centrada en la construcción de la convivencia y el sentido de pertenencia en sexto grado, que muestra cómo el trabajo sistemático sobre las emociones permite transformar la culpa en cuidado colectivo y fortalecer los vínculos entre los estudiantes.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; sentido de pertenencia; participación; inteligencia emocional

## Contextualización de la experiencia

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un aspecto central para el aprendizaje integral de los estudiantes y la construcción de climas escolares saludables. La experiencia que aquí se presenta se llevó a cabo en un grupo de sexto grado del nivel primario, conformado por estudiantes de entre 11 y 12 años.

Al asumir la conducción del grupo a mitad del ciclo lectivo, el curso había atravesado el paso de varios docentes que habían renunciado. Esta situación había generado en los alumnos la creencia de que esos cambios se debían a su comportamiento, provocando sentimientos de culpa, baja autoestima grupal y dificultades en la convivencia.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta orientada a favorecer la expresión emocional, fortalecer el sentido de pertenencia y promover vínculos basados en el respeto y la empatía. El objetivo principal fue generar espacios sistemáticos de diálogo que permitieran a los estudiantes reconocer, expresar y regular sus emociones.

## Diagnóstico pedagógico y socioemocional

En una primera instancia se realizó un diagnóstico pedagógico y socioemocional a partir de la

observación y el diálogo con el grupo. Se evidenciaban escasa participación, dificultades en la comunicación entre pares y manifestaciones de angustia vinculadas a la historia reciente del curso.

Desde el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), la capacidad de reconocer y comprender las emociones constituye una habilidad básica para interpretar las experiencias personales y sociales. En función de ello, se consideró prioritario habilitar espacios que favorecieran la identificación y verbalización de los sentimientos.

## El consejo de aula como dispositivo pedagógico

Como estrategia de intervención se implementó el “Consejo de aula” con frecuencia semanal, en un día y horario específico dentro del espacio destinado al trabajo sobre normas de convivencia. La regularidad del encuentro permitió que los estudiantes anticiparan el momento y prepararan reflexiones, inquietudes y propuestas. Con el tiempo, el propio grupo asumió un rol cada vez más activo en la organización de los encuentros.

El consejo se constituyó como un espacio de diálogo grupal donde los estudiantes podían expresar cómo se sentían, plantear conflictos y construir acuerdos colectivos. Esta propuesta favoreció la participación democrática, la comunicación asertiva y el desarrollo de la empatía.

## La “Caja de las emociones”

Durante los encuentros surgió la iniciativa de crear la “Caja de las emociones”, elaborada colectivamente por los estudiantes. La caja contenía frases positivas destinadas a promover el reconocimiento entre pares. Cada semana un alumno se llevaba una frase a su hogar y luego compartía con el grupo cómo esa experiencia había influido en su estado emocional.

Tal como sostiene Bisquerra (2009), la educación emocional debe desarrollarse de manera continua, favoreciendo competencias vinculadas al bienestar personal y social. Esta propuesta permitió fortalecer la autoestima, el reconocimiento mutuo y el cuidado entre compañeros.

## Transformaciones observadas en el grupo

Entre los resultados más significativos se destacó la transformación en la participación de un alumno que presentaba reiteradas inasistencias y escasa intervención en actividades grupales. El estudiante había manifestado desmotivación debido a advertencias previas relacionadas con la posibilidad de repetir el año.

A partir de su participación en el consejo de aula,

comenzó progresivamente a expresar sus emociones, elaborar mensajes para sus compañeros y asumir un rol activo dentro del grupo. Paralelamente, se observó una mejora en el clima áulico y un fortalecimiento del sentido de pertenencia grupal.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente emocionalmente competente favorece entornos de aprendizaje seguros y relaciones interpersonales positivas. En esta experiencia, el rol docente se orientó a acompañar los procesos emocionales del grupo, promoviendo el diálogo, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

### Conclusión

La experiencia permitió reconocer la importancia de integrar la educación emocional en la práctica cotidiana. La creación de espacios sistemáticos de participación favoreció la construcción de vínculos más sólidos entre los estudiantes y contribuyó a resignificar la percepción que el grupo tenía sobre sí mismo.

Asimismo, se evidenció que el trabajo sostenido sobre las emociones fortalece la convivencia escolar y favorece los procesos de aprendizaje.

En futuras implementaciones, resultaría enriquecedor incorporar la participación de las familias y sistematizar registros que permitan evaluar el impacto de las intervenciones. La experiencia reafirma la importancia de considerar la dimensión emocional como un componente esencial del proceso educativo.

### Referencias

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado y el profesorado*. Revista Electrónica Iberoamericana de Educación.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.

# La construcción del respeto en aulas heterogéneas: una intervención pedagógica en cuarto grado

Andrea Lorena Arcuri

## Resumen

Una experiencia pedagógica centrada en el fortalecimiento del respeto, la motivación y la convivencia en un aula diversa, que integra la educación emocional, el trabajo con las familias y la Educación Sexual Integral como marcos de intervención.

Palabras clave: convivencia escolar; respeto; educación emocional; ESI; inclusión

## Introducción

En un cuarto grado de una escuela primaria pública, conformado por estudiantes de nueve años, se presentó una situación que impactó de manera directa en la dinámica grupal y en el clima institucional. Uno de los alumnos manifestaba conductas disruptivas frecuentes, escasa motivación hacia las tareas escolares y un marcado desinterés por las propuestas pedagógicas. Asimismo, se observaban actitudes de maltrato verbal hacia docentes y compañeros, lo que generaba tensiones constantes dentro del aula.

Frente a esta realidad, se optó por abordar la situación desde una perspectiva integral, entendiendo que las conductas no pueden analizarse de manera aislada, sino en el marco de un aula heterogénea donde confluyen diversas trayectorias, historias personales y modos de vincularse.

## Propósitos de la intervención

El objetivo principal de la propuesta fue promover el respeto, fortalecer la motivación y generar condiciones que favorecieran la participación activa del estudiante, evitando la estigmatización y apostando a la construcción colectiva de la convivencia.

Esta mirada se sustenta en los aportes de la

educación emocional. Teruel (2000) sostiene que la formación escolar debe integrar explícitamente el desarrollo de competencias emocionales junto con los contenidos académicos, dado que ambas dimensiones resultan inseparables en el proceso educativo. Desde esta perspectiva, las conductas disruptivas no se interpretan únicamente como un problema disciplinario, sino como una oportunidad pedagógica para enseñar habilidades sociales y emocionales que mejoren la convivencia.

## Trabajo articulado con la familia

La intervención incluyó un trabajo sostenido con la familia del estudiante. Se generaron espacios de diálogo que permitieron compartir preocupaciones y acordar estrategias comunes. Este acompañamiento resultó fundamental para sostener coherencia entre las pautas escolares y el entorno cotidiano del niño.

El trabajo conjunto permitió fortalecer límites claros, pero también ofrecer contención y escucha, favoreciendo una mirada integral sobre la situación.

## Estrategias pedagógicas en el aula

En el aula se implementaron propuestas enmarcadas en la Educación Sexual Integral (ESI), abordando contenidos vinculados al respeto por la diversidad, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento del otro como sujeto de derechos.

Se generaron instancias de reflexión colectiva donde los estudiantes pudieron expresar cómo se sentían frente a situaciones de maltrato y desinterés. Estas actividades no se focalizaron exclusivamente en el alumno involucrado, sino que comprometieron a todo el grupo en la construcción de acuerdos de convivencia y en la responsabilidad compartida por el clima del aula.

Asimismo, se trabajó sobre la motivación, ofreciendo espacios donde el estudiante pudiera asumir roles activos y sentirse parte del grupo. La intención fue desplazar la mirada centrada en la sanción hacia una perspectiva que promoviera el sentido de pertenencia y la participación significativa.

## El rol docente como referente socioemocional

El rol docente adquirió un lugar central en este proceso. Extremera y Fernández-Berrocal destacan que el profesorado actúa como modelo emocional, influyendo en la manera en que los alumnos aprenden a gestionar sus emociones y a relacionarse con los demás.

Desde esta concepción, cada intervención cotidiana se convirtió en una oportunidad para modelar el respeto, la escucha y la regulación emocional, incluso frente a situaciones de conflicto o provocación.

## Evaluación del proceso

La evaluación de la experiencia se entendió como un proceso formativo y continuo. Más allá de los contenidos curriculares, se observaron transformaciones progresivas en la actitud del estudiante: mayor disposición a participar, disminución de episodios de agresión verbal y una actitud menos desafiante hacia docentes y compañeros.

Si bien los cambios no fueron inmediatos ni definitivos, comenzaron a evidenciarse avances que impactaron positivamente en la dinámica grupal.

Evaluar en contextos heterogéneos implica ampliar la mirada y reconocer que el aprendizaje también incluye dimensiones socioemocionales. Como plantea Teruel (2000), incorporar la educación emocional al currículo permite sostener intervenciones sistemáticas que favorecen el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, la mejora en la convivencia y en la motivación constituye un indicador relevante del proceso educativo.

## Reflexiones finales

Esta experiencia permitió reafirmar que las conductas disruptivas no deben abordarse exclusivamente desde una lógica punitiva. Cuando la escuela trabaja de manera articulada con la familia, integra la ESI como marco pedagógico y compromete al grupo en la construcción de acuerdos, se generan condiciones reales de transformación.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que detrás del desinterés y la agresividad suele existir una necesidad de reconocimiento y pertenencia. Construir un aula donde el respeto sea una práctica cotidiana requiere tiempo, coherencia y compromiso colectivo.

En contextos educativos diversos, enseñar también implica acompañar procesos emocionales complejos. La convivencia, la motivación y el respeto no son contenidos secundarios, sino pilares fundamentales para que el aprendizaje académico sea posible y significativo.

## Referencias

Teruel, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 38.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.

# El laboratorio de las diferencias: alquimia pedagógica en cuarto grado

Mariana Mástrico

## Resumen

Una experiencia pedagógica en el área de Ciencias Naturales que articula evaluación formativa, trabajo en aulas heterogéneas y desarrollo de habilidades socioemocionales, mostrando cómo la inteligencia emocional docente favorece el aprendizaje significativo y la inclusión.

Palabras clave: educación emocional; evaluación formativa; aulas heterogéneas; inteligencia emocional docente; ciencias naturales

## Introducción

La escena transcurre en un aula de cuarto grado de una escuela de la Ciudad, un universo de 28 estudiantes de 9 años donde la diversidad es la norma y no la excepción. A esta edad, los niños atraviesan una etapa de gran curiosidad científica, pero también de alta sensibilidad ante la mirada del otro.

La propuesta didáctica, titulada “Pequeños Científicos de la Ciudad”, se centró en el bloque “Los Materiales” del Diseño Curricular de CABA, específicamente en el estudio de mezclas y métodos de separación. El objetivo central fue que los alumnos logran identificar distintos estados de agregación y técnicas de laboratorio, incorporando un enfoque pedagógico que contemplara la diversidad de ritmos y modos de aprender.

La evaluación no se basó en una prueba escrita uniforme, sino en una feria de ciencias interna donde cada grupo eligió un método de separación para explicarlo a sus pares según sus fortalezas comunicativas. De este modo, la evaluación se transformó en una instancia de aprendizaje y participación.

## Diversidad, ciencia y evaluación formativa

Uno de los aspectos más destacados de la propuesta fue el uso de “estaciones de experimentación” con consignas diversificadas. Mientras algunos grupos trabajaban en la separación de sólidos mediante tamización con materiales concretos, otros abordaban mezclas más complejas, como agua y aceite, utilizando soportes digitales y simuladores.

El propósito pedagógico fue garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus puntos de partida, pudieran apropiarse del lenguaje científico. En este contexto, la evaluación funcionó como un motor del aprendizaje: se utilizaron rúbricas compartidas desde el inicio, permitiendo que los estudiantes supieran qué se esperaba de ellos y pudieran autorregular sus avances.

Así, el aula se transformó en un espacio donde la ciencia se volvió accesible y el error en el experimento dejó de percibirse como un fracaso para convertirse en una oportunidad de análisis y construcción de conocimiento.

## El rol de la inteligencia emocional docente

El desarrollo de esta secuencia demandó una gestión docente centrada en la observación y el acompañamiento constante. Al trabajar con 28 realidades distintas, la labor pedagógica se apoyó en los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) acerca de la importancia de la inteligencia emocional en el profesorado.

El aula constituye un entorno emocionalmente cargado, especialmente en propuestas de trabajo colaborativo donde surgen roces, desacuerdos y frustraciones. En una clase de Ciencias Naturales, donde se manipulan materiales y se formulan hipótesis, la regulación emocional resulta clave para sostener el clima de trabajo.

Desde esta perspectiva, el rol docente no se limita a transmitir contenidos, sino que implica percibir y comprender las emociones del grupo para favorecer el pensamiento y el aprendizaje. Por ejemplo, ante la frustración de un grupo cuyo filtro no funcionaba correctamente, la intervención no consistió en ofrecer una respuesta inmediata, sino en acompañar la regulación emocional para que pudieran reformular sus hipótesis y continuar investigando.

## Educación emocional y aulas heterogéneas

La inteligencia emocional se constituyó, en este contexto, en una herramienta pedagógica tan necesaria como el programa curricular. En aulas heterogéneas, el profesorado enfrenta el desafío de sostener climas de bienestar que permitan el aprendizaje profundo.

Durante el desarrollo de la propuesta se hizo evidente que la evaluación formativa requiere una fuerte empatía cognitiva por parte del docente: comprender cómo piensa el niño de 9 años y reconocer qué barreras emocionales pueden obstaculizar su avance.

Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal, el desarrollo socioemocional del docente influye directamente en el rendimiento y la participación de los alumnos. En este sentido, la valoración de los resultados no fue solo académica. Al finalizar la feria de ciencias, los estudiantes pudieron expresar no solo qué aprendieron sobre las mezclas, sino también cómo se sintieron al trabajar con compañeros que piensan y aprenden de maneras diferentes.

### Aprendizajes y transformaciones

Las sensaciones que deja esta experiencia son de profunda gratitud por la plasticidad del grupo y su capacidad de apropiarse de las propuestas. Lo más valioso fue el empoderamiento de los alumnos: ver a un niño con dificultades en la escritura explicar con orgullo y precisión cómo funciona un imán para separar metales confirma el valor de las aulas heterogéneas para sostener trayectorias escolares.

Se logró un equilibrio entre el rigor científico que propone el diseño curricular y el acompañamiento pedagógico necesario en la infancia. Se dejó atrás la idea del “alumno promedio” para dar lugar a 28 estudiantes con ritmos, intereses y modos de expresión singulares.

### Conclusión

La reflexión pedagógica invita también a pensar en mejoras para futuras experiencias. Un aspecto para revisar es la distribución de los recursos y la organización logística, ya que la supervisión simultánea de múltiples estaciones de trabajo requiere una planificación muy precisa o, en algunos casos, el acompañamiento de parejas pedagógicas.

Asimismo, sería enriquecedor incorporar de manera más explícita instancias de autoevaluación emocional por parte de los alumnos, por ejemplo, mediante el uso de un “termómetro de sentimientos” durante las actividades experimentales.

Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal, la educación emocional no debe pensarse como un evento aislado, sino como una práctica transversal. Enseñar en la heterogeneidad es, en definitiva, un acto de justicia educativa que exige docentes atentos, sensibles y emocionalmente disponibles para acompañar la complejidad de las aulas actuales.

### Referencias

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(4), 1–10.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2024). *Diseño curricular para la escuela primaria: Segundo ciclo (Ciencias Naturales, bloque “Los materiales”)*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

# Cuando la heterogeneidad se vuelve una oportunidad

Lorena Benítez

## Resumen

La heterogeneidad en el aula no constituye un obstáculo, sino una oportunidad pedagógica para diseñar propuestas inclusivas que integren aprendizaje académico y desarrollo socioemocional. Este artículo presenta una experiencia en cuarto grado en la que la producción de textos narrativos se convirtió en un espacio para promover la cooperación, la autoevaluación y el reconocimiento de las fortalezas individuales.

Palabras clave: heterogeneidad; evaluación formativa; inclusión; escritura narrativa; habilidades socioemocionales

## Introducción

Cada mañana, al ingresar al aula de cuarto grado, se hace visible una realidad compartida por gran parte de las escuelas primarias: la diversidad. Conviven estudiantes que leen con fluidez con otros que aún se detienen en cada palabra; algunos resuelven problemas matemáticos con rapidez, mientras que otros requieren mayor acompañamiento. También se manifiestan distintas formas de expresarse, de vincularse y de aprender.

Esta heterogeneidad, lejos de constituir un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede transformarse en una potente herramienta pedagógica cuando se diseñan propuestas flexibles que contemplen múltiples recorridos. Desde esta perspectiva surge la experiencia que aquí se presenta.

## Diseño de una propuesta flexible

La propuesta se desarrolló en el marco del trabajo con textos narrativos, contenido previsto en la planificación anual. El objetivo era que los estudiantes produjeran un cuento breve, reconociendo sus partes y utilizando recursos propios del género.

Sin embargo, se advirtió que una consigna única y una evaluación homogénea podían dejar a algunos estudiantes al margen. Por ello, se diseñó una propuesta abierta, con diferentes formas de participación.

Se inició con la lectura compartida de cuentos. Algunos estudiantes leían en voz alta; otros seguían el texto con el dedo; quienes aún no se sentían seguros participaban desde la escucha activa y el comentario oral. Las conversaciones posteriores se constituyeron en un momento central, ya que cada intervención ampliaba la comprensión colectiva y fortalecía habilidades como la empatía, la escucha y el respeto por la palabra del otro.

## Producción cooperativa y desarrollo socioemocional

La producción del cuento se organizó en pequeños grupos. Cada equipo distribuyó roles de acuerdo con las fortalezas individuales: escritura, planificación de la historia, ilustración o revisión. Esta organización permitió que todos participaran desde sus posibilidades, favoreciendo la cooperación y la valoración de las diferencias.

La intervención docente consistió en ofrecer andamiaje, formular preguntas que promovieran la reflexión y acompañar los procesos individuales y grupales. El aula se transformó en un espacio dinámico, donde el diálogo y el trabajo colaborativo fortalecieron tanto los aprendizajes lingüísticos como las habilidades socioemocionales.

## Evaluación como proceso

La evaluación no se concibió como instancia final, sino como un proceso continuo. Se realizaron observaciones sistemáticas, registros individuales y devoluciones orales durante el desarrollo de la actividad.

Asimismo, se incorporaron breves instancias de autoevaluación en las que los estudiantes pudieron expresar qué les resultó sencillo, qué dificultades encontraron y qué aprendizajes reconocían. Este ejercicio favoreció la metacognición y el reconocimiento de los propios avances.

El producto final consistió en la presentación de los cuentos al grupo. Algunos fueron leídos en voz alta; otros, narrados con apoyo de ilustraciones o presentaciones digitales. Esta diversidad de formatos fue intencional y permitió que cada estudiante demostrara lo aprendido desde sus fortalezas.

## Conclusión

Uno de los momentos más significativos fue la participación activa en la narración oral de un estudiante que habitualmente presentaba dificultades en la escritura.

Su entusiasmo y seguridad fueron reconocidos por sus compañeros, fortaleciendo su autoestima y el sentido de pertenencia.

La experiencia reafirma que evaluar en aulas heterogéneas implica centrarse en los procesos más que en los resultados finales. Reconocer los tiempos y trayectorias individuales permite construir propuestas que incluyan y potencien a cada estudiante.

La heterogeneidad no es un problema para resolver, sino una realidad que invita a repensar diariamente las prácticas pedagógicas. Asumir un enfoque inclusivo implica diseñar experiencias que garanticen oportunidades reales de aprendizaje y desarrollo socioemocional para todos.

# Educar las emociones en aulas heterogéneas: una experiencia docente desde la inteligencia emocional

Iván Alberto Darconzio

## Resumen

Una experiencia pedagógica en cuarto grado del nivel primario que propone integrar la educación emocional al trabajo cotidiano del aula, favoreciendo la convivencia, la regulación de las emociones y el reconocimiento de la diversidad.

Palabras clave: educación emocional; aula heterogénea; inteligencia emocional; convivencia escolar; evaluación formativa

## Introducción

La experiencia que se relata en este ensayo tuvo lugar en un grupo de cuarto año del nivel primario, conformado por veintiséis estudiantes de entre nueve y diez años. Se trataba de un grupo heterogéneo, con trayectorias escolares diversas, distintos ritmos de aprendizaje y marcadas diferencias en las formas de expresión emocional y vinculación interpersonal.

Estas características plantearon el desafío de diseñar propuestas didácticas que contemplaran no solo los contenidos curriculares, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este marco, se implementó una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la inteligencia emocional como herramienta clave para mejorar la convivencia escolar y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo principal fue promover en los estudiantes la identificación, comprensión y regulación de las emociones, así como el desarrollo de la empatía y el respeto por la diversidad.

## Una propuesta didáctica centrada en las emociones

La propuesta se desarrolló a lo largo de varias semanas e incluyó actividades de reflexión grupal, dinámicas de trabajo cooperativo y situaciones de

evaluación formativa que priorizaron el proceso por sobre el resultado. Desde el inicio, se buscó generar un clima de confianza que habilitara la expresión emocional y el diálogo respetuoso entre los estudiantes.

El diseño de la propuesta se fundamentó en los aportes de la inteligencia emocional como modelo de habilidad. En este sentido, Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, integrándolas al pensamiento y a la conducta. Esta perspectiva permitió orientar las actividades hacia el reconocimiento de las emociones que emergían en situaciones cotidianas del aula, como el trabajo en grupo, la resolución de conflictos o las instancias de evaluación.

Asimismo, se retomaron los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes señalan que las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesorado promueve en el alumnado deben estar acompañadas por el desarrollo de dichas capacidades en los propios docentes. Esta idea resultó central para asumir el rol docente como modelo emocional, promoviendo prácticas coherentes entre el decir y el hacer.

Durante el desarrollo de la propuesta, se incorporaron instancias de autoevaluación y coevaluación que permitieron a los estudiantes reflexionar sobre sus propias emociones y conductas. Estas estrategias favorecieron la toma de conciencia emocional y contribuyeron a que aprendieran a regular sus reacciones frente a situaciones de frustración o desacuerdo.

## Resultados y aprendizajes en un aula diversa

A lo largo de la experiencia se observaron cambios significativos en la dinámica del grupo. Los estudiantes comenzaron a expresar sus emociones con mayor claridad y a reconocer las de sus compañeros, lo que impactó positivamente en la convivencia escolar.

Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la práctica docente implica de manera constante tareas vinculadas con la estimulación afectiva, la comunicación interpersonal y la resolución de conflictos, aun cuando estas no formen parte explícita del currículo formal.

En relación con la evaluación, el enfoque adoptado permitió valorar no solo los aprendizajes conceptuales, sino también los avances en términos de habilidades socioemocionales. Esta mirada integral resultó especialmente valiosa en un aula heterogénea, ya que posibilitó reconocer los logros individuales y colectivos desde una perspectiva más inclusiva.

## Conclusión

La experiencia desarrollada pone de manifiesto que la inteligencia emocional constituye una herramienta pedagógica fundamental para abordar la diversidad presente en las aulas. Trabajar las emociones de manera sistemática permitió fortalecer los vínculos entre los estudiantes y generar un clima de aprendizaje más favorable.

Uno de los aspectos más significativos de la propuesta fue la posibilidad de resignificar el rol docente, asumiendo que el educador, de manera consciente o no, se constituye siempre en un agente activo en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos. Desde esta perspectiva, el acompañamiento emocional se vuelve parte constitutiva de la práctica pedagógica.

Como proyección para futuras implementaciones, se considera necesario profundizar la articulación entre las propuestas socioemocionales y los contenidos curriculares, así como ampliar los espacios de reflexión conjunta con otros docentes.

En definitiva, educar las emociones en el contexto escolar no solo contribuye al desarrollo integral del alumnado, sino que también fortalece la práctica docente y la construcción de una escuela más inclusiva y humanizada.

## Referencias

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, (33), 1-10.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

## **Evaluar para incluir**

**Evaluación formativa, planificación y prácticas pedagógicas inclusivas**

# La evaluación como puente para incluir: una experiencia desde la educación socioemocional en el aula

Agostina Ieraci

## Resumen

Una experiencia pedagógica en el nivel primario que integra evaluación formativa y desarrollo socioemocional para promover la inclusión, el aprendizaje significativo y la mejora del clima escolar.

Palabras clave: educación socioemocional; evaluación formativa; inclusión educativa; inteligencia emocional; escuela primaria

## Introducción

En la escuela primaria contemporánea, las aulas se caracterizan por una marcada heterogeneidad: estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares, contextos familiares y realidades emocionales comparten un mismo espacio. Esta diversidad interpela directamente a las prácticas docentes, especialmente al momento de planificar propuestas didácticas y evaluar los aprendizajes. En este marco, la experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela primaria de gestión estatal, en un 4.º grado compuesto por 26 estudiantes de entre 9 y 10 años, con diferencias significativas tanto en el rendimiento académico como en la convivencia y la regulación emocional.

## Fundamentos pedagógicos y socioemocionales

La propuesta tuvo como objetivo articular contenidos del área de Prácticas del Lenguaje con el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendiendo que la inteligencia emocional constituye una dimensión central para el aprendizaje significativo y la inclusión educativa.

En este sentido, Teruel Melero, retomando a Goleman, señala que el aprendizaje no ocurre de manera aislada de los sentimientos de los niños y que la alfabetización emocional resulta tan relevante como

el aprendizaje de la lectura o la matemática. Desde esta perspectiva, se buscó resignificar la evaluación, alejándola de una mirada exclusivamente calificadora para transformarla en una herramienta pedagógica que acompañe los procesos individuales y favorezca trayectorias escolares más justas.

## Descripción de la propuesta didáctica

El proyecto se organizó en torno a la lectura de cuentos breves que abordan emociones como el miedo, la tristeza, la alegría y el enojo. A partir de cada lectura se propusieron instancias de diálogo grupal, producciones escritas individuales y actividades en pequeños grupos.

Estas dinámicas permitieron que los estudiantes compartieran experiencias personales, identificaran emociones propias y ajenas, y construyeran un vocabulario emocional más amplio. Al mismo tiempo, se generó un clima de confianza y respeto que favoreció la participación de aquellos alumnos que habitualmente intervenían poco.

## La evaluación como proceso formativo

La evaluación se planteó como un proceso continuo, formativo y flexible, incorporando diversos instrumentos: observación sistemática, análisis de producciones escritas, registros anecdóticos y autoevaluaciones. Este enfoque respondió a la necesidad de diversificar las estrategias evaluativas para reconocer los avances de cada estudiante en relación con su punto de partida.

En lugar de comparar desempeños entre pares, se priorizó el progreso individual, considerando tanto los aprendizajes conceptuales como los avances en la expresión y regulación emocional.

Esta concepción se apoya en la idea de que las competencias emocionales no constituyen un complemento del aprendizaje, sino un eje central del desarrollo integral. Como sostienen Bisquerra y Pérez Escoda, las competencias emocionales comprenden el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de manera adecuada los fenómenos emocionales. Esta definición permitió comprender que la evaluación debía incluir no solo lo que el alumno sabe, sino también cómo se vincula, se expresa y afronta las situaciones cotidianas.

## La autoevaluación emocional como práctica pedagógica

Uno de los momentos más significativos del proyecto fue la instancia de autoevaluación emocional. Al finalizar la secuencia, cada alumno completó una ficha en la que debía reflexionar sobre cómo se había sentido

durante las actividades, qué había aprendido y en qué aspectos consideraba haber mejorado.

Esta propuesta fortaleció la metacognición y promovió la autonomía, ya que permitió a los estudiantes asumir un rol activo en su propio proceso de aprendizaje. Muchos lograron reconocer cambios en su manera de expresar el enojo o de pedir ayuda ante situaciones que les generaban malestar.

### Resultados observados en el grupo

Los resultados observados fueron alentadores. Se evidenció una mejora en la participación general del grupo, una disminución de conflictos interpersonales y un mayor compromiso con las tareas escolares.

Asimismo, varios estudiantes comenzaron a aplicar estrategias de diálogo para resolver desacuerdos, demostrando mayor capacidad de escucha y empatía. En términos académicos, se registraron avances en la comprensión lectora y en la calidad de las producciones escritas, probablemente favorecidos por un clima áulico más seguro y colaborativo.

### El rol docente en clave socioemocional

La experiencia también permitió resignificar el rol docente. Lejos de limitarse a la transmisión de contenidos, la tarea se orientó hacia el acompañamiento integral de los procesos de aprendizaje. El docente asumió un papel mediador, atento tanto a los saberes disciplinares como a las necesidades emocionales del grupo.

Esta mirada resulta especialmente valiosa en contextos heterogéneos, donde enseñar implica reconocer la singularidad de cada estudiante y generar condiciones que posibiliten su participación activa.

### Integración curricular y evaluación inclusiva

Integrar la dimensión emocional en la evaluación no significa descuidar los contenidos curriculares, sino ampliarlos. La educación socioemocional impacta de manera directa en el clima de clase, en la convivencia y en el rendimiento académico, además de constituirse como una estrategia preventiva frente a situaciones de conflicto. Cuando la evaluación contempla estos aspectos, se transforma en un verdadero puente para incluir, ya que habilita múltiples formas de demostrar lo aprendido y valora los procesos tanto como los resultados finales.

### Conclusión

A modo de cierre, esta propuesta demostró que es posible articular el trabajo curricular con el desarrollo socioemocional, generando aprendizajes más profundos y significativos. Ofrecer espacios donde los niños puedan

expresarse y sentirse escuchados fortalece tanto los vínculos como la construcción de saberes.

En este sentido, la educación emocional se relaciona con una menor ansiedad, una mayor competencia social y un mejor rendimiento académico, además de favorecer climas institucionales más saludables.

Como proyección, se propone ampliar el trabajo interdisciplinario con otras áreas y profundizar instancias de coevaluación, con el fin de seguir consolidando prácticas evaluativas más inclusivas, formativas y centradas en el desarrollo integral de los estudiantes.

### Referencias

López, A. (2018). *Propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas*. Revista de Educación, (297), 85–104.

López, L. (2015). *La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial docente*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(2), 40–65.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

# Habilidades socioemocionales y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia de intervención pedagógica

Alejandra Miriam Gutierrez

## Resumen

La integración de habilidades socioemocionales en el trabajo curricular constituye un desafío central en contextos educativos heterogéneos. Este ensayo presenta una experiencia desarrollada en quinto grado que articula educación emocional y evaluación formativa, evidenciando su impacto en el clima áulico, la regulación emocional y el aprendizaje académico.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; evaluación formativa; aula heterogénea; autorregulación; diferenciación pedagógica; educación primaria

## Introducción

La educación emocional ocupa hoy un lugar central en el debate pedagógico contemporáneo. En el marco del Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (Zaragoza, mayo de 2024), se presentó la experiencia aquí sistematizada, desarrollada en un quinto grado de escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires.

El grupo estaba conformado por 20 estudiantes de entre 10 y 11 años, con trayectorias escolares diversas, diferencias en los niveles de desempeño académico y desigual desarrollo de habilidades sociales. Se observaban conflictos interpersonales frecuentes, baja tolerancia a la frustración ante el error y elevados niveles de ansiedad frente a situaciones evaluativas.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta didáctica integrada al área de Prácticas del Lenguaje con el objetivo de fortalecer la autoconciencia emocional, la autorregulación y la empatía, articulando dichas competencias con los contenidos curriculares. Paralelamente, se buscó resignificar la evaluación como herramienta formativa en un aula heterogénea,

comprendiendo que la enseñanza de habilidades socioemocionales debe insertarse transversalmente en la práctica pedagógica.

## Fundamentación teórica

En una primera etapa se trabajó la identificación y ampliación del vocabulario emocional mediante el análisis de relatos breves y situaciones escolares concretas. Esta decisión se sustenta en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), quienes sostienen que la percepción y comprensión de las emociones constituyen el primer nivel de la inteligencia emocional. Nombrar con precisión los estados afectivos favorece la toma de conciencia y habilita procesos de regulación más ajustados.

Posteriormente, se incorporaron estrategias explícitas de regulación emocional, tales como el “semáforo emocional” —detenerse, analizar alternativas y actuar de manera reflexiva— y ejercicios breves de respiración consciente previos a instancias evaluativas. Estas prácticas dialogan con los aportes de Goleman (1995), quien destaca la incidencia de la autorregulación en la motivación y el rendimiento académico. Emoción y cognición, desde esta perspectiva, se conciben como dimensiones interdependientes.

## Estrategias de diferenciación pedagógica

La heterogeneidad del grupo fue abordada mediante estrategias de diferenciación. En debates y actividades reflexivas se ofrecieron diversas modalidades de participación: exposición oral, registro escrito de acuerdos y elaboración de conclusiones grupales. Asimismo, se brindaron guías estructuradas a quienes requerían mayor andamiaje, sin modificar los objetivos de aprendizaje.

Tal como plantea Anijovich (2010), evaluar implica reconocer procesos diversos y ofrecer retroalimentación significativa que promueva la mejora continua. En coherencia con este enfoque, la evaluación adoptó un carácter formativo e integral.

Se elaboró una rúbrica compartida que integró dimensiones académicas —coherencia textual, claridad conceptual, argumentación— y socioemocionales —escucha activa, respeto por la palabra del otro, disposición a revisar el propio trabajo—. Además, se implementaron instancias de autoevaluación y coevaluación, favoreciendo procesos metacognitivos y responsabilidad compartida. En consonancia con Bisquerra (2003), la educación emocional fue concebida como un proceso sistemático orientado al desarrollo integral y al bienestar.

## Conclusión

Los resultados fueron progresivos. Se registró una disminución en la intensidad de los conflictos y un incremento en la capacidad de verbalizar emociones antes de reaccionar impulsivamente. Durante las evaluaciones escritas, varios estudiantes manifestaron sentirse más tranquilos al aplicar técnicas de respiración. Académicamente, se evidenció mayor concentración y compromiso con la tarea.

La explicitación de criterios redujo la ansiedad vinculada a la calificación y fortaleció la autonomía. La experiencia permitió constatar que la evaluación en aulas heterogéneas no puede limitarse a medir productos homogéneos, sino que debe reconocer trayectorias individuales y avances parciales.

La integración sistemática de habilidades socioemocionales contribuyó a mejorar el clima áulico y a generar condiciones más equitativas para el aprendizaje. Asimismo, puso en evidencia que el docente no solo transmite contenidos, sino que modela formas de gestionar emociones y resolver conflictos.

En futuras implementaciones resultaría pertinente profundizar la sistematización de instrumentos de observación socioemocional y fortalecer la articulación con las familias, ampliando la coherencia educativa. No obstante, la experiencia confirma que cuando las propuestas didácticas y la evaluación se diseñan desde una perspectiva inclusiva y fundamentada teóricamente, el aprendizaje adquiere mayor profundidad, sentido y sostenibilidad.

## Referencias

- Anijovich, R. (2010). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires. Aique.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books.

# El desafío de alojarse en la diversidad a partir del aula

Virginia Laura Gago

## Resumen

En aulas atravesadas por la heterogeneidad, el desafío pedagógico no consiste en homogeneizar trayectorias, sino en diseñar propuestas que reconozcan la diversidad como punto de partida del aprendizaje. El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en cuarto grado, donde la autonomía, la elección y la evaluación formativa se constituyeron en estrategias clave para fortalecer la autoestima académica y las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Palabras clave: aulas heterogéneas; diversidad; autonomía; evaluación formativa; habilidades socioemocionales.

## Marco teórico

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje central en la pedagogía contemporánea. Numerosas investigaciones coinciden en que el aprendizaje no puede reducirse a la dimensión cognitiva, sino que involucra procesos emocionales, vinculares y motivacionales que condicionan la experiencia escolar.

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, regularlas adecuadamente y utilizar esa información para orientar el pensamiento y la acción. En el ámbito educativo, esta perspectiva permite comprender que la autorregulación, la empatía y la motivación son variables determinantes tanto del rendimiento académico como del clima institucional.

Desde una perspectiva sistemática, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias requieren planificación intencional, mediación pedagógica y espacios de práctica sostenida.

El modelo propuesto por CASEL (2013) organiza el aprendizaje socioemocional en cinco dimensiones interrelacionadas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Este enfoque resulta especialmente pertinente en aulas heterogéneas, donde la diversidad de trayectorias demanda propuestas que contemplen múltiples formas de participación.

Asimismo, Anijovich (2014) señala que gestionar aulas heterogéneas implica reconocer la diversidad como condición constitutiva del aprendizaje y diseñar entornos desafiantes que ofrezcan opciones significativas. La autonomía, la posibilidad de elección y la evaluación formativa no solo constituyen estrategias didácticas, sino dispositivos que fortalecen la autoestima académica y el sentido de competencia.

Desde esta perspectiva, enseñar en contextos diversos supone construir climas emocionales seguros, donde cada estudiante pueda sentirse reconocido en su singularidad. La experiencia que se describe a continuación se inscribe en este marco conceptual.

## Contexto y fundamentación

En la Escuela Primaria N.º 3 de un barrio del conurbano bonaerense, el cuarto año del turno mañana está conformado por 26 estudiantes de aproximadamente nueve años. La característica predominante del grupo es la multiplicidad de ritmos de aprendizaje. Conviven niños con alfabetización consolidada junto a otros que aún se encuentran explorando la correspondencia fonema-grafema, además de un pequeño grupo con realidades socioafectivas complejas que demandan atención constante.

Frente a este escenario, la planificación tradicional de “talle único” resultaba insuficiente. Se volvió necesario diseñar una propuesta que reconociera la diversidad no como obstáculo, sino como condición constitutiva del aula.

El proyecto, titulado “Exploradores de la naturaleza”, tuvo como objetivo que los estudiantes produjeran un texto descriptivo sobre un animal autóctono, integrando contenidos de Ciencias Naturales y Prácticas del Lenguaje. No obstante, el propósito pedagógico fue más amplio: ofrecer múltiples puntos de entrada al conocimiento para que cada alumno pudiera alcanzar el objetivo desde su singularidad.

En este sentido, se diseñó un ambiente de aprendizaje flexible, donde la autonomía y la posibilidad de elección estructuraran la secuencia didáctica. Asimismo, la evaluación fue concebida como proceso continuo y regulador, y no como instancia final de calificación.

## Desarrollo de la propuesta

La dinámica de trabajo se organizó en formato de taller por estaciones, alejándose de la clase expositiva tradicional. Siguiendo los aportes de Anijovich (2014), se buscó crear un entorno educativo desafiante que ofreciera opciones significativas.

El aula se organizó en cuatro estaciones:

- Estación audiovisual: tablets para observar comportamientos animales.
- Estación de lectura: enciclopedias y artículos con distintos niveles de complejidad.
- Estación de observación: láminas y maquetas.
- Estación de consulta docente: acompañamiento personalizado.

Tras una introducción grupal, cada estudiante eligió por dónde comenzar según su interés y comodidad con el soporte informativo. No se estableció rotación obligatoria, favoreciendo la autonomía y la autorregulación.

Durante tres sesiones, el aula se convirtió en un espacio de circulación activa. Algunos alumnos tomaban notas textuales; otros elaboraban esquemas rotulados a partir de los videos observados. La intervención docente se centró en el monitoreo y el acompañamiento. A quienes presentaban mayores dificultades en la escritura se les ofrecieron organizadores gráficos que funcionaron como andamiajes pedagógicos.

En consonancia con las orientaciones sobre enseñanza en aulas heterogéneas (Ministerio de Educación de la Nación, 2019), se procuró diseñar consignas auténticas que permitieran distintos niveles de resolución. Esta modalidad favoreció un clima de trabajo en el que disminuyó la comparación entre pares y aumentó la concentración en la tarea personal.

## Evaluación formativa y coevaluación

La evaluación se integró de manera permanente a través de rúbricas compartidas. Antes de iniciar la producción escrita, se analizaron colectivamente los criterios de un “buen trabajo”: claridad en la descripción, uso de vocabulario específico y prolijidad.

Cada estudiante contó con una lista de cotejo individual. Al finalizar la segunda jornada, se implementó una instancia de evaluación entre pares, en la que se intercambiaron las producciones y cada compañero señaló una fortaleza y una sugerencia de mejora. Esta dinámica promovió la reflexión metacognitiva y fortaleció habilidades socioemocionales como la empatía y la comunicación respetuosa.

## Resultados y aportes socioemocionales

Las producciones finales evidenciaron diversidad en extensión y complejidad sintáctica; sin embargo, todos los estudiantes lograron comunicar las características esenciales del animal elegido. La experiencia generó una sensación de logro colectivo.

Desde una perspectiva socioemocional, la autonomía promovida fortaleció la autoestima académica y el sentido de competencia. La posibilidad de elegir recursos y ritmos validó trayectorias individuales y consolidó vínculos más respetuosos con el conocimiento.

## Conclusión

La experiencia permitió constatar que trabajar desde la diversidad implica transformar la lógica pedagógica. El valor principal no residió únicamente en la producción final, sino en el proceso de validación de las trayectorias individuales.

No obstante, el camino hacia una pedagogía de la diversidad implica desafíos: ajustar la gestión del tiempo, atender a perfiles sensoriales diversos y profundizar la enseñanza explícita de la retroalimentación constructiva. Trabajar en aulas heterogéneas no significa trabajar más, sino trabajar de otro modo: diseñando puentes suficientemente amplios para que todos puedan cruzarlos, con los apoyos necesarios para que nadie quede en la orilla.

## Referencias

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.
- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2019). *Enseñar en aulas heterogéneas*. Ministerio de Educación.

# Alfabetización inicial y evaluación formativa en contextos de diversidad: una mirada desde la educación emocional

Macarena Fernández Recoba

## Resumen

Una experiencia pedagógica en primer grado que articula alfabetización inicial, evaluación formativa y educación emocional, mostrando cómo el reconocimiento de las emociones favorece la participación, la confianza y el aprendizaje en aulas heterogéneas.

Palabras clave: alfabetización inicial; educación emocional; evaluación formativa; diversidad

## Introducción

El presente ensayo reflexiona sobre una propuesta didáctica implementada en un aula de primer grado del nivel primario, conformada por 29 estudiantes con trayectorias escolares diversas, distintos niveles de alfabetización inicial, ritmos de aprendizaje heterogéneos y realidades emocionales y socioculturales variadas. Esta diversidad, característica central del primer ciclo, interpela de manera directa las prácticas de enseñanza y evaluación en el área de Lengua, especialmente en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

La propuesta se desarrolló a partir del trabajo con textos literarios breves, integrando actividades de lectura, oralidad y escritura emergente, con especial énfasis en el desarrollo de la inteligencia emocional. El objetivo principal fue favorecer el aprendizaje significativo en un clima emocionalmente seguro, reconociendo las emociones como parte constitutiva del proceso de aprender. Asimismo, se buscó implementar una evaluación formativa que acompañara las trayectorias individuales, respetando los distintos puntos de partida de los estudiantes.

## La heterogeneidad como punto de partida pedagógico

Las aulas de primer grado son, por definición, espacios profundamente heterogéneos. Algunos niños

llegan con experiencias previas de alfabetización, mientras que otros inician allí su primer contacto sistemático con la lengua escrita. Frente a este escenario, la propuesta se diseñó desde una perspectiva flexible, inclusiva y emocionalmente consciente, entendiendo que no es posible aprender sin que medie la emoción (Teruel Melero, 2000).

La diversidad fue considerada una oportunidad pedagógica para promover el aprendizaje colaborativo, el respeto por los distintos ritmos y la construcción de confianza en las propias capacidades.

## Literatura y emociones en el proceso de alfabetización

La secuencia didáctica se organizó en torno a la lectura compartida de cuentos infantiles que abordaban emociones básicas como la alegría, el miedo, el enojo y la tristeza. A partir de estos textos se propusieron actividades de anticipación, lectura en voz alta, conversaciones literarias y producciones orales y gráficas.

Cada actividad contempló diferentes niveles de complejidad, permitiendo que todos los estudiantes participaran según sus posibilidades. Algunos niños escribían palabras o frases breves, mientras que otros se expresaban mediante dibujos acompañados por dictado al docente.

Nombrar las emociones de los personajes y relacionarlas con experiencias propias permitió fortalecer la expresión oral, la comprensión lectora y el vínculo con la escritura emergente.

## El rol de la educación emocional en el clima de aula

La integración de la educación emocional resultó central para sostener la propuesta. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado impacta directamente en el clima del aula y en los aprendizajes de los estudiantes.

En este sentido, se promovió un ambiente de confianza, escucha activa y validación de las emociones, favoreciendo la participación de aquellos niños que solían mostrarse inseguros o con temor al error. La posibilidad de expresar lo que sentían durante las actividades permitió que los estudiantes se involucraran con mayor motivación y compromiso.

Desde la perspectiva de las competencias emocionales, Bisquerra (2003) destaca que estas incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía y las habilidades sociales. La propuesta favoreció especialmente la conciencia emocional, invitando a los niños a identificar y expresar lo que sentían durante el proceso de aprendizaje.

## La evaluación formativa como acompañamiento del aprendizaje

La evaluación se concibió como un proceso continuo y formativo, estrechamente vinculado a la propuesta didáctica. En lugar de centrarse en resultados homogéneos, se priorizó la observación sistemática, los registros anecdóticos y las devoluciones orales individualizadas. La evaluación, entendida como herramienta pedagógica, permitió ajustar la enseñanza y acompañar de manera más justa las trayectorias escolares, fortaleciendo la autoestima y el deseo de aprender.

Este enfoque permitió valorar los avances en relación con los puntos de partida de cada estudiante, reconociendo logros que no siempre se evidencian en producciones escritas convencionales.

## Resultados y aprendizajes construidos

La implementación de esta propuesta generó cambios significativos en el clima de aula. Se evidenció un ambiente más tranquilo, participativo y respetuoso, donde los niños se animaron a expresarse y a aprender sin miedo al error.

La integración de la educación emocional en el área de Lengua resultó clave para sostener los procesos de alfabetización en un grupo heterogéneo. El reconocimiento de las emociones y la validación de las experiencias personales fortalecieron la confianza y la participación.

Lo más valioso fue haber puesto en el centro a los estudiantes como sujetos integrales, reconociendo que aprender a leer y escribir implica también aprender a sentir, convivir y confiar en las propias capacidades.

## Conclusión

Como proyección para futuras experiencias, sería enriquecedor profundizar el trabajo con las familias, brindándoles herramientas para acompañar el desarrollo emocional y lingüístico de los niños. Asimismo, podrían incorporarse instancias de autoevaluación guiada, adaptadas a la edad, para seguir promoviendo la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Enseñar Lengua en aulas heterogéneas de primer grado implica asumir el desafío de educar desde la emoción, la inclusión y la equidad. Integrar la educación emocional en el proceso de alfabetización permite construir entornos más humanos, donde cada estudiante pueda aprender desde su singularidad.

## Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

# Propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas del nivel primario

Ana Inés Lamouret

## Resumen

La heterogeneidad constituye una característica estructural de las aulas del nivel primario. Reconocerla como punto de partida implica revisar las prácticas de enseñanza y evaluación desde una perspectiva inclusiva y formativa. El presente trabajo reflexiona sobre la planificación didáctica y los modos de evaluar en contextos diversos, destacando la importancia de diversificar estrategias e instrumentos para garantizar condiciones equitativas de aprendizaje.

Palabras clave: aula heterogénea; evaluación formativa; diferenciación pedagógica; habilidades socioemocionales; equidad educativa

## Introducción

La escuela primaria constituye un espacio fundamental en la construcción de las trayectorias escolares y en la garantía del derecho a la educación. En este nivel se establecen las bases de los aprendizajes académicos y se configuran las primeras experiencias sistemáticas de los niños y niñas con el conocimiento, la evaluación y la vida institucional. En este contexto, la heterogeneidad se presenta como una característica inherente a las aulas, producto de la diversidad de historias personales, contextos socioculturales, ritmos de aprendizaje e intereses que conviven en un mismo grupo.

Asumir la heterogeneidad como punto de partida implica revisar las prácticas de enseñanza y los modos de evaluar. No se trata únicamente de reconocer las diferencias, sino de diseñar propuestas didácticas que contemplen esa diversidad y promuevan condiciones equitativas de aprendizaje. Diferenciar la enseñanza supone organizar situaciones que permitan a cada estudiante avanzar desde su propio punto de partida,

lo que interpela al docente a planificar con flexibilidad, diversificar estrategias y comprender la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza (Anijovich, 2010; Perrenoud, 2008).

En este marco, el presente trabajo reflexiona sobre las propuestas didácticas y la evaluación en aulas heterogéneas del nivel primario, entendiendo a esta última no como una instancia meramente calificadora, sino como una herramienta pedagógica que orienta, regula y enriquece los procesos de aprendizaje.

## Marco teórico

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje prioritario en la educación contemporánea. Diversos marcos internacionales señalan que la formación integral requiere articular competencias cognitivas con capacidades emocionales y sociales que permitan a los estudiantes desenvolverse con autonomía y responsabilidad (CASEL, 2020).

El modelo de CASEL identifica cinco competencias centrales: conciencia de sí mismo, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. Estas dimensiones dialogan con los desafíos de las aulas heterogéneas, donde la diversidad de trayectorias exige prácticas pedagógicas que contemplen no solo el aprendizaje académico, sino también la construcción de vínculos y la gestión emocional.

Desde la perspectiva iberoamericana, Bisquerra (2003, 2009) define la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo integral de la persona. Entre las competencias emocionales se destacan la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social. En aulas heterogéneas, estas dimensiones permiten comprender la diversidad como oportunidad de enriquecimiento colectivo.

Asimismo, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional influye significativamente en el desempeño académico y en la calidad de las relaciones interpersonales. La capacidad de reconocer emociones, regular impulsos y actuar con empatía constituye un soporte esencial para el aprendizaje.

Integrar un enfoque socioemocional a la planificación y evaluación no es un agregado accesorio, sino una dimensión estructural de la justicia pedagógica. La equidad se construye fortaleciendo tanto las competencias cognitivas como las emocionales.

## Desarrollo

Pensar la enseñanza en el nivel primario

implica reconocer que cada aula está conformada por una diversidad de trayectorias, experiencias, intereses y modos de aprender. La heterogeneidad no constituye una dificultad a superar, sino una condición propia de la escuela pública y una oportunidad pedagógica.

En la escuela primaria confluyen estudiantes con distintos niveles de autonomía, diferentes capitales culturales y experiencias escolares previas disímiles. Frente a este escenario, el desafío docente radica en planificar situaciones de enseñanza flexibles, con múltiples puertas de entrada al conocimiento (Gardner, 1995).

Diseñar propuestas didácticas para aulas heterogéneas implica diversificar estrategias, recursos y modos de participación. Esto supone presentar consignas abiertas que admitan distintos niveles de complejidad, ofrecer apoyos graduados y promover instancias de aprendizaje cooperativo (Anijovich, 2014).

Asimismo, resulta fundamental considerar la variedad de lenguajes y formatos en la enseñanza. Incorporar recursos visuales, materiales concretos y producciones artísticas amplía las posibilidades de comprensión y expresión.

En este marco, la evaluación adquiere un papel central como herramienta pedagógica. Evaluar en aulas heterogéneas debe orientarse a la comprensión de los procesos de aprendizaje, considerando el punto de partida de cada niño y valorando sus avances. La evaluación formativa posibilita recoger información continua sobre los logros, las dificultades y las estrategias desplegadas (Sanmartí, 2007).

La retroalimentación oportuna fortalece la autoestima académica y la motivación. La evaluación entendida como regulación implica intervenir pedagógicamente a partir de la información obtenida, reorganizando agrupamientos o reformulando consignas cuando sea necesario (Perrenoud, 2004).

Diversificar instrumentos de evaluación — observaciones, rúbricas, producciones orales y escritas, autoevaluaciones— permite construir una mirada integral del aprendizaje. La autoevaluación, en particular, favorece la metacognición y la autonomía.

En aulas heterogéneas, el rol docente exige una mirada ética. La igualdad no consiste en ofrecer lo mismo a todos, sino en brindar a cada estudiante lo que necesita para aprender.

## Conclusión

La diversidad no es una excepción, sino la regla en el nivel primario. La planificación didáctica requiere intencionalidad y flexibilidad. La evaluación formativa se convierte en una herramienta clave para acompañar los

distintos recorridos.

Diversificar estrategias e instrumentos no fragmenta la tarea docente, sino que la enriquece desde una perspectiva inclusiva. Enseñar en aulas heterogéneas supone ofrecer múltiples oportunidades para que todos accedan al conocimiento.

Pensar propuestas didácticas y prácticas evaluativas desde este enfoque implica asumir un compromiso ético con la inclusión y la justicia educativa.

## Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Paidós.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *What is SEL?* <https://casel.org>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. Graó.

# Emociones que enseñan: propuestas didácticas y evaluación socioemocional en aulas heterogéneas

Paola A. Petrolo

## Resumen

En contextos de educación especial, la enseñanza de habilidades socioemocionales constituye un eje fundamental para favorecer el aprendizaje y la convivencia. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en nivel primario con un grupo heterogéneo, en la que la planificación flexible y la evaluación formativa permitieron fortalecer la conciencia emocional, la regulación y la competencia social como dimensiones centrales de la práctica pedagógica.

Palabras clave: educación especial; habilidades socioemocionales; evaluación formativa; inteligencia emocional

## Introducción

Las aulas de educación especial se caracterizan por la diversidad de trayectorias, estilos de aprendizaje y necesidades de apoyo. En este marco, la propuesta pedagógica debe contemplar no solo el desarrollo cognitivo, sino también la dimensión emocional como condición para el aprendizaje significativo.

La experiencia que se presenta se desarrolló con un grupo de cinco estudiantes de entre 8 y 9 años. La heterogeneidad del aula exigió una planificación flexible y una mirada integral que integrara enseñanza y evaluación en un mismo proceso formativo.

El objetivo central fue favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales —especialmente la conciencia emocional, la regulación y la competencia social— entendidas como base para el bienestar y la convivencia escolar.

## Marco conceptual

La propuesta se fundamenta en el modelo de habilidad de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey

(1997), quienes definen esta capacidad como la posibilidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas.

Asimismo, se retoma el enfoque de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), que permite traducir la educación emocional en objetivos pedagógicos concretos. Desde esta perspectiva, las emociones no constituyen un contenido accesorio, sino un eje transversal que atraviesa la práctica docente.

En contextos de educación especial, esta mirada cobra particular relevancia, dado que la regulación emocional suele incidir directamente en la participación, la permanencia en las tareas y la calidad de los vínculos.

## Desarrollo de la propuesta

La secuencia didáctica se extendió durante varias semanas e integró contenidos del área de Lengua y Ciencias Sociales. Se utilizaron cuentos breves, imágenes, pictogramas, dramatizaciones y espacios de intercambio grupal.

Las actividades estuvieron orientadas a:

- Identificar emociones en personajes y situaciones cotidianas.
- Nombrar estados emocionales propios, respetando los modos de comunicación de cada estudiante.
- Ensayar estrategias de regulación ante situaciones de frustración o conflicto.

La mediación docente fue constante, promoviendo la escucha activa, la validación de emociones y la construcción colectiva de acuerdos de convivencia.

## Evaluación formativa y situada

La evaluación se concibió como un proceso continuo, formativo y cualitativo. Se utilizaron:

- Observaciones sistemáticas.
  - Registros anecdóticos.
  - Análisis de producciones y participaciones orales.
- Este enfoque permitió valorar avances significativos que no siempre son visibles en instrumentos tradicionales, tales como:
- Mayor permanencia en las actividades.
  - Ampliación del vocabulario emocional.
  - Mejora en las interacciones sociales.

La regulación emocional se trabajó mediante momentos de pausa, ejercicios de respiración consciente y la construcción de acuerdos grupales. Estas estrategias parten de la premisa de que la regulación es una habilidad que puede enseñarse y aprenderse.

## El rol docente y el bienestar

La experiencia implicó asumir una función de

mediación emocional permanente. Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2015), el bienestar emocional del docente incide directamente en la calidad del clima de aula.

En este sentido, el cuidado del propio equilibrio emocional se convierte en condición para sostener prácticas inclusivas y generar entornos seguros.

### Conclusión

A lo largo del proceso se observaron mejoras en la disposición para participar, disminución de situaciones de tensión y mayor calidad en los vínculos interpersonales. Estos avances, aunque graduales, evidencian la importancia de integrar la educación emocional a la planificación didáctica.

Reflexionar sobre propuestas y evaluación en educación especial implica reconocer la centralidad de las habilidades socioemocionales como herramienta pedagógica. Su desarrollo intencional no solo favorece el aprendizaje, sino que contribuye al bienestar integral de estudiantes y docentes.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se configura como un eje transversal indispensable para una educación verdaderamente inclusiva.

### Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61-82.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación: implicaciones desde la investigación*. Revista de Educación, (368), 31-52.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational*

# Cuando la diversidad enseña: propuestas didácticas y evaluación para incluir

Romina Cinthia Verda

## Resumen

La heterogeneidad en el aula constituye una oportunidad para repensar la enseñanza y la evaluación desde una perspectiva inclusiva. Este artículo presenta una experiencia en cuarto grado en la que la planificación flexible y la evaluación formativa favorecieron la participación, la autoestima y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Palabras clave: diversidad; evaluación formativa; inclusión; habilidades socioemocionales; prácticas del lenguaje

## Introducción

Las aulas contemporáneas están atravesadas por múltiples realidades. En un cuarto grado de nivel primario, conformado por veinticuatro estudiantes de entre nueve y diez años, se evidenciaban distintos ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares irregulares, dificultades en la lectura y la escritura en algunos casos, y también alumnos con gran facilidad para participar y aprender.

Esta heterogeneidad, lejos de constituir un problema, se convirtió en el punto de partida para revisar la práctica docente. La necesidad de que todos los estudiantes pudieran participar sin sentirse excluidos ni etiquetados impulsó el diseño de actividades flexibles y formas de evaluación más justas, orientadas a reconocer procesos diversos.

El objetivo central fue generar un clima de confianza, respeto y escucha, donde cada voz tuviera valor y el desarrollo socioemocional acompañara los aprendizajes académicos.

## Una propuesta pensada desde la diversidad

El trabajo se desarrolló en el área de Prácticas del Lenguaje, a partir de la lectura de cuentos breves.

Se seleccionaron textos variados en temática y nivel de complejidad para garantizar diferentes puntos de acceso a la lectura.

Las modalidades de trabajo incluyeron:

- Lectura en voz alta por parte de la docente.
- Lectura compartida.
- Lectura individual, respetando tiempos personales.

Posteriormente, las actividades fueron diversificadas. Algunos estudiantes resolvían consignas guiadas con apoyo visual; otros elaboraban resúmenes; otros escribían finales alternativos o recomendaban los cuentos al grupo. Esta organización permitió acompañar sin exponer y sostener a quienes requerían mayor apoyo, sin limitar a quienes podían profundizar.

En este proceso, el rol docente como acompañante emocional resultó clave, entendiendo que el aula es también un espacio de construcción afectiva (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

## Evaluar para acompañar, no para excluir

La evaluación fue concebida como parte integral del proceso de enseñanza. Se registraron intervenciones orales, avances individuales y producciones escritas, incorporando instancias sencillas de autoevaluación que permitieron a los estudiantes expresar cómo se sentían respecto de sus aprendizajes.

En lugar de una prueba única y homogénea, se ofrecieron diversas formas de demostrar lo aprendido:

- Respuestas orales.
- Actividades con apoyos visuales.
- Producciones creativas.
- Trabajos en pequeños grupos.

Este enfoque se inscribe en la perspectiva de la evaluación formativa, orientada a mejorar la enseñanza y fortalecer la confianza en las propias capacidades (Anijovich, 2010).

## Transformaciones en el aula

Con el transcurso de las semanas se observaron cambios significativos. Estudiantes que inicialmente participaban poco comenzaron a intervenir con mayor seguridad, a leer en voz alta y a compartir sus ideas. Se consolidó un clima de mayor respeto por las diferencias y un sentido de colaboración que fortaleció los vínculos.

La motivación creció al comprender que no existía una única forma “correcta” de aprender. Este reconocimiento impactó positivamente en la autoestima y en la disposición hacia las tareas escolares.

Desde la práctica docente, la experiencia implicó aprender a planificar con mayor flexibilidad, observar con mayor atención y escuchar con mayor profundidad.

Pensar desde la inclusión favoreció no solo a quienes presentaban mayores dificultades, sino al grupo en su conjunto.

### **Conclusión**

La experiencia reafirma que la diversidad en el aula constituye una oportunidad pedagógica. Enseñar y evaluar desde una perspectiva inclusiva exige compromiso y reflexión constante, pero los resultados en términos de participación, autoestima y clima grupal resultan profundamente significativos.

De cara al futuro, se vuelve necesario fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes, consolidar el vínculo con las familias e incorporar instancias de coevaluación entre pares.

La heterogeneidad forma parte de la realidad cotidiana de nuestras escuelas. El desafío consiste en construir prácticas que la abracen con sensibilidad, responsabilidad y vocación docente.

### **Referencias**

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2902863>.

# Educar las emociones para incluir: propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas

Silvia Catalina González

## Resumen

En contextos escolares atravesados por la diversidad, el desarrollo de habilidades socioemocionales se configura como un eje fundamental para la inclusión y el aprendizaje significativo. Este artículo presenta una experiencia pedagógica en segundo grado de educación primaria, centrada en la educación emocional como práctica transversal y en la evaluación formativa como herramienta de acompañamiento del proceso.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; inclusión; evaluación formativa; educación primaria; aulas heterogéneas

## Introducción

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un segundo grado de educación primaria, conformado por 24 estudiantes de aproximadamente ocho años. El grupo evidenciaba una marcada heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje, las trayectorias escolares, las habilidades sociales y los modos de regulación emocional.

Esta diversidad se manifestaba en distintos niveles de autonomía, atención, expresión emocional y resolución de conflictos interpersonales. Tales características, lejos de concebirse como un obstáculo, fueron asumidas como punto de partida para el diseño de una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Se entendió que educar las emociones no constituye un agregado accesorio al currículum, sino un componente esencial de la enseñanza, particularmente en aulas donde la convivencia y la construcción de vínculos resultan determinantes para el aprendizaje.

## Las emociones como contenido transversal de la enseñanza

La propuesta se desarrolló durante varias semanas y se integró de manera transversal a distintas áreas curriculares. Se trabajó a partir de situaciones cotidianas del aula, lecturas de cuentos breves, dinámicas grupales y espacios de reflexión colectiva.

Una actividad central fue la creación de un “espacio de la palabra”, destinado a que los estudiantes pudieran expresar cómo se sentían, identificar emociones propias y ajenas, y reflexionar sobre situaciones de conflicto o malestar vividas en la escuela. Este dispositivo permitió habilitar la escucha, legitimar la expresión emocional y fortalecer la empatía.

Asimismo, se implementaron dinámicas de trabajo en pequeños grupos, priorizando la cooperación por sobre la competencia. En estas instancias se observó especialmente cómo los alumnos resolvían desacuerdos, escuchaban a sus pares y regulaban sus emociones frente a la frustración.

La evaluación asumió un carácter formativo. Se basó en la observación sistemática, el registro docente y la autoevaluación guiada de los estudiantes, evitando instancias tradicionales centradas exclusivamente en la calificación. De este modo, la evaluación se configuró como acompañamiento del proceso y no como instancia sancionatoria.

Desde el marco teórico, la propuesta se sustenta en los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2002), quienes subrayan la importancia de desarrollar la inteligencia emocional tanto en estudiantes como en docentes. Los autores señalan que el aula constituye un espacio privilegiado de socialización emocional y que el docente cumple un rol central como modelo y promotor de habilidades emocionales. En consecuencia, la tarea pedagógica implica no solo la transmisión de contenidos académicos, sino también la construcción consciente de un clima emocional que favorezca el bienestar y el aprendizaje.

## Resultados observados y aprendizajes construidos

A lo largo del desarrollo de la propuesta se observaron avances significativos. Numerosos estudiantes lograron identificar con mayor claridad sus emociones y expresarlas verbalmente, disminuyendo conductas impulsivas o agresivas.

Se registró una mejora en la convivencia escolar, especialmente en la resolución de conflictos entre pares, así como un incremento en la participación de aquellos alumnos que habitualmente se mostraban más retraídos.

En relación con la heterogeneidad del grupo, el trabajo sistemático sobre habilidades socioemocionales favoreció un mayor sentido de pertenencia y una

aceptación más genuina de las diferencias. Los estudiantes comenzaron a reconocer que no todos sienten o reaccionan del mismo modo, y que esas diferencias pueden constituirse en una oportunidad de aprendizaje colectivo.

Estos resultados se encuentran en consonancia con lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2002), quienes destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye al ajuste psicológico, al bienestar y al desempeño en contextos educativos.

## Conclusión

La experiencia reafirma la importancia de considerar las habilidades socioemocionales como un eje estructurante de la práctica docente, particularmente en aulas heterogéneas.

Habilitar espacios de escucha y expresión emocional permite que los estudiantes se conozcan, se regulen y se vinculen de manera más saludable. Al mismo tiempo, fortalece el sentido de comunidad y favorece condiciones más propicias para el aprendizaje académico.

Entre los desafíos futuros se destaca la necesidad de sostener este tipo de propuestas en el tiempo e involucrar a otros actores de la comunidad educativa, incluyendo a las familias y al equipo docente, a fin de consolidar una mirada institucional coherente sobre la educación emocional.

Asimismo, resulta imprescindible la formación continua del profesorado en este campo, dado que el docente, en tanto modelo emocional, necesita desarrollar sus propias competencias para acompañar eficazmente a sus estudiantes.

Educar las emociones, en definitiva, no solo potencia los aprendizajes escolares, sino que resignifica la enseñanza como una práctica profundamente humana e inclusiva.

## Referencias

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie2902863>.

# El espejo de la diversidad

## Inteligencia emocional y evaluación formativa como arquitectura de la convivencia escolar

Vanina Laura Andrade

### Resumen

En aulas heterogéneas, la evaluación puede transformarse en una herramienta de inclusión cuando se articula con la inteligencia emocional y la gestión democrática de la convivencia. Este artículo propone repensar la evaluación formativa como práctica ética y pedagógica orientada al desarrollo de competencias emocionales en docentes y estudiantes.

Palabras clave: evaluación formativa; inteligencia emocional; convivencia escolar; aulas heterogéneas; autonomía emocional

### Introducción

El aula contemporánea se configura como un espacio profundamente diverso. Ritmos de aprendizaje distintos, trayectorias escolares heterogéneas y realidades socioemocionales complejas interpelan las formas tradicionales de enseñar y evaluar.

En este contexto, la evaluación no puede limitarse a una instancia final de medición. Requiere resignificarse como herramienta pedagógica que acompañe procesos, promueva la inclusión y contribuya a la construcción de una convivencia democrática.

Esta transformación implica sostener la práctica docente sobre tres pilares conceptuales: la gestión democrática de la convivencia (Melero, 2010), la inteligencia emocional del profesorado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) y el desarrollo sistemático de competencias emocionales (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

### La evaluación como espejo y no como sentencia

Evaluar en la heterogeneidad supone un posicionamiento ético: reconocer la singularidad de cada estudiante. Melero (2010) sostiene que la convivencia

escolar no es la ausencia de conflicto, sino la capacidad de gestionarlo a través del diálogo y la participación.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se convierte en un “espejo” que devuelve al estudiante información sobre su proceso, en lugar de una sentencia que clausura posibilidades. Cuando la evaluación se utiliza para retroalimentar y orientar, contribuye a fortalecer la autoestima académica y el sentido de pertenencia.

Sin embargo, este cambio genera tensiones. La ansiedad ante el error y el temor al juicio persisten tanto en estudiantes como en docentes. Aquí la inteligencia emocional resulta central. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el profesorado con mayor competencia emocional posee mejores recursos para regular emociones negativas y sostener climas de aprendizaje seguros.

Un docente que no gestiona sus propias emociones puede reaccionar de forma impulsiva ante el error, afectando el vínculo pedagógico. En cambio, quien desarrolla habilidades de regulación emocional actúa como modelo y referente de equilibrio.

### Competencias emocionales como fundamento de la práctica

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y regular las emociones.

- En el contexto evaluativo, resultan especialmente relevantes:
- Conciencia emocional, para reconocer estados afectivos frente al error.
- Regulación emocional, para manejar la frustración y evitar la desmotivación.
- Autonomía emocional, vinculada a la autoestima y la autoeficacia.

Un estudiante con autonomía emocional puede recibir retroalimentación sin percibirla como descalificación personal. Del mismo modo, un docente emocionalmente competente comprende que evaluar implica acompañar procesos y respetar tiempos singulares.

### Propuesta didáctica: la bitácora de crecimiento

A partir de estos fundamentos, se propone una estrategia de Evaluación por Portafolio de Procesos y Diálogo Emocional, estructurada en tres dimensiones:

#### 1. Dimensión social

El alumnado participa en la elaboración de criterios de evaluación. Esta práctica democratiza el proceso y reduce tensiones vinculadas al poder evaluativo,

fortaleciendo la responsabilidad compartida.

## **2. Dimensión individual**

Se incorporan instancias de “paradas de conciencia emocional” dentro del portafolio. Allí, los estudiantes registran no solo lo aprendido, sino también las emociones experimentadas durante el proceso. Esta práctica favorece la autorreflexión y la autorregulación.

## **3. Dimensión docente**

El docente ofrece retroalimentación personalizada, centrada en el esfuerzo y el progreso. La regulación emocional docente resulta clave para sostener un clima de confianza y evitar la transmisión de tensiones.

## **Conclusión**

Transformar la evaluación en aulas heterogéneas no implica únicamente modificar instrumentos o rúbricas, sino adoptar una postura ética basada en el cuidado y el respeto por la singularidad.

Cuando la evaluación se concibe como acompañamiento y no como sanción, se fortalece la convivencia democrática. La diversidad deja de percibirse como problema para convertirse en oportunidad de aprendizaje mutuo.

Educar emocionalmente implica cuidar el reflejo que devolvemos al estudiante. Si el aula se transforma en un espacio donde el error es parte legítima del proceso, se construyen vínculos más sólidos y aprendizajes más duraderos.

## **Referencias**

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.

Melero, J. (2010). *Estrategias para la convivencia escolar*. Editorial EOS.

# Enseñar a tolerar la frustración en un aula heterogénea

## Decisiones didácticas y sentidos de la evaluación

Gisela Viggiani

### Resumen

En aulas heterogéneas, la frustración emerge con frecuencia ante desafíos cognitivos complejos, especialmente en instancias de evaluación. Este artículo reflexiona sobre una experiencia en séptimo grado donde la tolerancia a la frustración se convirtió en objeto de enseñanza intencional, articulando educación emocional y evaluación formativa en el área de Matemática.

Palabras clave: educación emocional; tolerancia a la frustración; evaluación formativa; aula heterogénea; autorregulación; enseñanza de la Matemática

### Introducción

Trabajar en un aula heterogénea implica reconocer que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo, ni parten de las mismas experiencias, ni cuentan con idénticos recursos emocionales para afrontar los desafíos escolares. En séptimo grado, esta diversidad se manifiesta especialmente en los momentos de evaluación y en la resolución de situaciones problemáticas en Matemática, donde la frustración aparece como emoción recurrente.

Lejos de considerarla un obstáculo, decidí convertirla en objeto de enseñanza, integrándola de manera explícita a una propuesta didáctica intencional.

### Educación emocional y autorregulación

Diversos autores sostienen que la educación emocional constituye un proceso continuo que complementa el desarrollo cognitivo y contribuye al bienestar integral (Bisquerra, 2003). Desde esta perspectiva, enseñar a tolerar la frustración no es un añadido al currículo, sino una condición necesaria para sostener aprendizajes en contextos complejos.

Goleman (1995) señala que la capacidad de autorregulación influye directamente en el desempeño

académico, ya que permite perseverar ante las dificultades. La frustración, cuando es reconocida y gestionada, puede convertirse en motor de aprendizaje.

En el grupo observado, conformado por estudiantes con trayectorias escolares y contextos familiares diversos, se evidenciaba que frente a consignas que implicaban mayor nivel de abstracción surgían reacciones de enojo, evitación o bloqueo. Estas respuestas impactaban tanto en los resultados individuales como en el clima áulico.

### Decisiones didácticas: integrar emoción y contenido

A partir de esta observación, diseñé una secuencia didáctica que incorporó momentos explícitos de reflexión sobre la frustración dentro de las clases de Matemática.

La propuesta incluyó:

- Anticipación de posibles dificultades antes de iniciar la actividad.
- Explicitación de que el error forma parte del proceso de aprendizaje.
- Espacios de puesta en común para expresar cómo se habían sentido durante la resolución.
- Estrategias concretas de afrontamiento, como la pausa consciente, el pedido de ayuda y la revisión guiada de procedimientos.

Estas decisiones buscaron legitimar la emoción y ofrecer herramientas para gestionarla, promoviendo una cultura de aula donde equivocarse no implicara desvalorización, sino oportunidad de mejora.

### La evaluación como herramienta formativa

En términos evaluativos, opté por fortalecer una mirada formativa. En lugar de centrarme exclusivamente en el resultado final, prioricé la retroalimentación durante el proceso, destacando avances, estrategias utilizadas y posibilidades de mejora.

Tal como plantea Anijovich (2010), la retroalimentación efectiva orienta al estudiante sobre qué hizo bien, qué necesita mejorar y cómo puede hacerlo. Esta modalidad permitió que la evaluación dejara de vivirse como instancia sancionadora y se transformara en parte constitutiva del aprendizaje.

### Resultados y aprendizajes

Los resultados fueron progresivos pero significativos. Algunos estudiantes comenzaron a sostener durante más tiempo la resolución de problemas sin abandonar la tarea; otros lograron verbalizar su malestar en lugar de expresarlo mediante conductas disruptivas. Asimismo, se fortaleció la cooperación entre pares, habilitando la ayuda mutua como recurso legítimo dentro

del aula.

Trabajar la frustración impactó no solo en lo individual, sino en la dinámica grupal, favoreciendo un clima más colaborativo y reflexivo.

### **Conclusión**

En aulas heterogéneas, la enseñanza no puede limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares. Resulta imprescindible diseñar propuestas que contemplen la diversidad emocional y cognitiva del grupo, generando condiciones para que todos puedan aprender.

La evaluación, entendida como parte del proceso y no como instancia aislada, se convierte en herramienta clave para acompañar trayectorias diversas.

Continuar profundizando en estrategias de educación emocional integradas a las áreas curriculares constituye un desafío pedagógico ineludible. Incorporar rúbricas que contemplen el esfuerzo y la persistencia, sistematizar instancias de autoevaluación y sostener la formación docente en esta temática son posibles líneas de mejora. Enseñar a tolerar la frustración es, en definitiva, enseñar a aprender.

### **Referencias**

- Anijovich, R. (2010). *Estrategias de evaluación formativa*. Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

## **El aula como territorio expresivo**

*Lenguajes, literatura, escritura y experiencias didácticas situadas*

# Autoconocimiento: una propuesta para fortalecer la inteligencia emocional en el aula

Andrea Serrano

## Resumen

El desarrollo del autoconocimiento constituye un pilar fundamental dentro de las habilidades socioemocionales. Este artículo presenta una propuesta didáctica implementada en sexto grado de nivel primario, basada en la lectura literaria como herramienta para favorecer la reflexión sobre las emociones, la resiliencia y la construcción de la identidad personal.

Palabras clave: autoconocimiento; inteligencia emocional; lectura literaria; educación primaria

## Introducción

Trabajar la inteligencia emocional en el aula requiere continuidad, coherencia pedagógica y un enfoque integral. La escuela no solo transmite contenidos disciplinares, sino que también constituye un espacio privilegiado para el desarrollo del autoconocimiento y la construcción de vínculos saludables.

La experiencia que se presenta fue desarrollada con un grupo de aproximadamente quince estudiantes de 11 años. En este contexto, se buscó promover la reflexión sobre las emociones y la capacidad de gestionarlas, utilizando la literatura como mediadora del aprendizaje socioemocional.

## La literatura como puerta de entrada al mundo interior

La propuesta incorporó la lectura del texto literario *Hola Andrés, soy María otra vez*, de María Fernanda Heredia. La obra narra la historia de María, una niña tímida que, a partir de una situación de enfermedad y encierro, descubre en la escritura de su diario un espacio para explorar su mundo interior.

El relato permitió abordar, con los estudiantes, temas como la resiliencia, la introspección y la expresión

de emociones a través de la palabra escrita. Cada capítulo se convirtió en una oportunidad para dialogar sobre sentimientos, miedos, fortalezas y aprendizajes personales.

Los estudiantes reflexionaron acerca de cómo, incluso en situaciones adversas, es posible encontrar oportunidades de crecimiento. Asimismo, reconocieron el valor de la escritura como herramienta para procesar pensamientos y emociones.

## Inteligencia emocional y crecimiento personal

La inteligencia emocional puede definirse como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de percibir y comprender las emociones de los demás. Esta competencia resulta esencial en la vida cotidiana, ya que influye en la forma en que resolvemos conflictos, establecemos relaciones y tomamos decisiones.

Reflexionar sobre lo que sentimos y sobre las causas de nuestras emociones permite evitar reacciones impulsivas y mejorar la calidad de nuestras interacciones. Por ejemplo, ante situaciones de enojo, reconocer la emoción y buscar alternativas constructivas fortalece la autoestima y favorece la convivencia.

En el aula, estas habilidades se desarrollan a través del diálogo, la escucha activa y la construcción de espacios seguros donde cada estudiante pueda expresarse sin temor a ser juzgado.

## Desarrollo de la propuesta

La secuencia didáctica incluyó:

- Lectura compartida de fragmentos del libro.
- Conversaciones guiadas sobre los sentimientos de los personajes.
- Escritura reflexiva individual (diario personal o carta).
- Puestas en común voluntarias.

El eje estuvo puesto en el autoconocimiento: ¿qué siento?, ¿por qué lo siento?, ¿cómo puedo actuar frente a ello? Estas preguntas guiaron el proceso y permitieron a los estudiantes identificar emociones propias y ajenas.

La propuesta se integró a contenidos del área de Prácticas del Lenguaje, articulando comprensión lectora y producción escrita con el desarrollo socioemocional.

## Conclusión

La inteligencia emocional en el aula trasciende el espacio escolar. Las habilidades que se fortalecen —autoconocimiento, autorregulación, empatía y competencia social— constituyen herramientas fundamentales para la vida.

Promover el autoconocimiento desde la literatura

permite que los estudiantes descubran su mundo interior y desarrollen recursos para afrontar situaciones complejas con mayor serenidad y conciencia.

Invertir en educación emocional no solo mejora el presente escolar, sino que contribuye a formar personas más reflexivas, empáticas y capaces de construir relaciones saludables. Desde esta mirada, el autoconocimiento se configura como un eje transversal indispensable en la formación integral.

## Aulas heterogéneas en acción

María Soledad Giménez

### Resumen

En contextos escolares atravesados por la diversidad, la planificación didáctica requiere integrar la dimensión emocional como parte constitutiva del aprendizaje. La presente experiencia, desarrollada en quinto grado del nivel primario, articula la escritura autobiográfica con el desarrollo de competencias emocionales, evidenciando cómo la educación emocional favorece tanto la producción académica como la mejora del clima áulico.

Palabras clave: aulas heterogéneas; educación emocional; competencias emocionales; evaluación formativa; autobiografía

### Contexto y fundamentación

La escuela primaria en la que trabajo se encuentra ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y aloja a estudiantes con trayectorias diversas. El grupo de 5.º grado está conformado por 26 alumnos de entre 10 y 11 años. Se trata de un aula heterogénea en la que coexisten distintos ritmos de aprendizaje, realidades familiares complejas, dos estudiantes con proyecto de inclusión y una marcada intensidad emocional en las interacciones cotidianas.

Al inicio del ciclo lectivo eran frecuentes las discusiones por situaciones menores, la frustración ante el error y la dificultad para ponerse en el lugar del otro. En este escenario, planificar propuestas para la diversidad no implicaba únicamente diferenciar consignas o materiales, sino también atender una dimensión muchas veces relegada: la educación emocional.

Desde esta convicción, diseñé una secuencia didáctica que articulara Prácticas del Lenguaje con educación emocional de manera sistemática. El eje central fue la escritura de relatos autobiográficos vinculados

a experiencias escolares significativas. El propósito no se limitaba a mejorar la coherencia narrativa o ampliar el vocabulario, sino a ofrecer un espacio donde los estudiantes pudieran reconocer lo que sienten, ponerlo en palabras y reflexionar sobre ello.

La propuesta se fundamenta en el enfoque de las competencias emocionales desarrollado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007), quienes las definen como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones. Desde esta perspectiva, las emociones no son un elemento accesorio del proceso educativo, sino parte integral del desarrollo.

### Desarrollo de la secuencia

El trabajo comenzó con actividades de reconocimiento emocional. Se propusieron situaciones escolares ficticias y reales —una evaluación desaprobada, un conflicto en el recreo, un logro deportivo— y se solicitó a los estudiantes que identificaran qué emociones experimentaban y cómo se manifestaban en el cuerpo.

En un primer momento, las respuestas se limitaban a términos generales como “enojo”, “tristeza” o “alegría”. Con el avance de las actividades, el vocabulario emocional se enriqueció y comenzaron a diferenciar, por ejemplo, frustración de bronca o vergüenza de miedo. Este proceso confirmó lo señalado por Teruel Melero (2000): la educación emocional no surge de manera espontánea, sino que requiere intencionalidad pedagógica y legitimación curricular.

La instancia más movilizadora fue la elaboración de la bitácora autobiográfica. Cada estudiante debía narrar una experiencia escolar que le hubiera generado una emoción intensa y explicar cómo la atravesó. Antes de la escritura, se trabajó en pequeños grupos con pautas explícitas de escucha y respeto. En esos intercambios emergieron relatos de frustración ante dificultades en Matemática, alegría por metas alcanzadas o miedo frente a una exposición oral. Algunos textos revelaron inseguridades que no siempre se manifiestan en la rutina escolar.

Para atender la heterogeneidad, se implementaron diversos apoyos pedagógicos: organizadores gráficos para estructurar la narración, bancos de palabras para ampliar la expresión emocional y alternativas de producción (grabación en audio o dictado) cuando la escritura resultaba un obstáculo.

Esta experiencia reafirmó que evaluar en aulas heterogéneas implica ofrecer múltiples formas de demostrar el aprendizaje. Todos los estudiantes trabajaron en torno a un mismo propósito: comprender y comunicar

una experiencia emocional significativa, cada uno desde sus posibilidades.

Durante el proceso, asumí conscientemente el rol de modeladora emocional. Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado incide directamente en el clima de aula. Hubo momentos de tensión en los que explícitamente compartí cómo intentaba regular mi propia frustración ante un conflicto grupal. Lejos de debilitar la autoridad docente, esta práctica fortaleció el vínculo y habilitó conversaciones más genuinas.

### Evaluación formativa

La evaluación se concibió como proceso formativo. Se construyeron criterios compartidos que contemplaban tanto aspectos formales del texto (coherencia, organización, claridad) como la identificación de emociones y la reflexión final.

Los procesos de autoevaluación favorecieron el autoconocimiento. Un estudiante expresó: “Antes me enojaba y gritaba; ahora trato de explicar qué me pasa”. Esta afirmación sintetiza el sentido de la experiencia: la transformación en la manera de gestionar las emociones. En términos académicos, se observaron mejoras en la coherencia y extensión de los escritos. No obstante, el logro más significativo fue el cambio en la dinámica grupal. Los conflictos no desaparecieron, pero comenzaron a abordarse desde la reflexión. La palabra ganó espacio frente al impulso. Algunos estudiantes que solían mantenerse al margen participaron con mayor seguridad; otros, que tendían a imponer su liderazgo, comenzaron a escuchar.

### Conclusión

Esta experiencia reafirmó mi concepción de la evaluación como herramienta de acompañamiento y no como instancia aislada de calificación. Evaluar implica observar procesos, ofrecer retroalimentación personalizada y reconocer avances en la autorregulación y la empatía.

En aulas heterogéneas, esta mirada amplia resulta imprescindible: no todos aprenden al mismo ritmo ni expresan sus logros del mismo modo. Integrar la educación emocional en las propuestas didácticas no constituye un complemento, sino una necesidad pedagógica.

Atender la heterogeneidad supone reconocer la singularidad de cada estudiante en sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Cuando el aula se convierte en un espacio donde las emociones encuentran legitimidad, el aprendizaje adquiere un sentido más

profundo y humano. Enseñar deja entonces de ser mera transmisión de contenidos para transformarse en una experiencia compartida de construcción y crecimiento. En ese proceso, como docente, continúo aprendiendo y resignificando mi práctica.

### Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1–10.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141–152.

# La palabra en juego: crónica de un encuentro literario

Mariela López

## Resumen

La escritura creativa en el aula constituye una oportunidad privilegiada para el desarrollo de la autonomía, la expresión subjetiva y la construcción de ciudadanía cultural. El presente trabajo sistematiza una experiencia desarrollada en cuarto grado de una escuela pública, orientada a fomentar la producción escrita a través de la reescritura de finales de cuentos clásicos. La propuesta articula lectura, mediación docente y humor literario como estrategias para fortalecer la confianza en la propia voz y el vínculo con la palabra escrita.

Palabras clave: escritura creativa; mediación lectora; literatura infantil; autonomía; escuela primaria

## Desarrollo de la experiencia

La experiencia tuvo lugar en 4.º grado de una escuela pública de gestión estatal, con un grupo heterogéneo de 26 niños y niñas de aproximadamente nueve años. El curso se caracterizaba por una marcada curiosidad y una fuerte inclinación hacia el debate oral; sin embargo, evidenciaba cierta resistencia a la producción escrita individual.

El objetivo central de la propuesta fue promover la autonomía en la escritura creativa mediante la reescritura de finales de cuentos clásicos. Se buscó que los estudiantes no fueran únicamente receptores de historias, sino autores capaces de intervenir en la tradición literaria.

La planificación partió de la concepción de que leer y escribir son prácticas complementarias que se retroalimentan de manera constante. Se procuró que los estudiantes se apropiaran de los recursos del lenguaje para expresar su subjetividad, habilitando un espacio donde la literatura se viviera como territorio de exploración y no como mera tarea escolar. En este sentido, el foco estuvo puesto en el proceso de construcción textual, valorando

los borradores y los intercambios previos a la versión final.

## El taller de las historias transformadas

La secuencia comenzó con la lectura compartida de versiones originales de los cuentos recopilados por los hermanos Grimm (Grimm & Grimm, 2006). El contacto con la estructura narrativa y los rasgos más crudos de estos relatos propició un proceso de análisis y deconstrucción. Desde el enfoque de la mediación lectora, Montes (2006) sostiene que el docente debe habilitar “la gran ocasión” de lectura, entendiendo que leer no implica únicamente descifrar, sino construir sentido y apropiarse de la palabra. Bajo esta perspectiva, se desarrolló una instancia de “torbellino de ideas”, en la que los estudiantes debían justificar posibles modificaciones en las acciones de los personajes, problematizando las decisiones narrativas tradicionales.

La producción escrita se abordó desde el humor y la parodia, tomando como referencia el estilo de Mariño (2005), quien concibe el humor como una forma de libertad en la literatura infantil. Los estudiantes trabajaron en parejas pedagógicas, favoreciendo el intercambio y la revisión conjunta.

Durante el proceso se reforzó la idea de que escribir implica un trabajo cuidadoso sobre el lenguaje. Siguiendo a Montes (2006), se buscó que el aula se constituyera en un espacio de lectura y escritura donde cada niño pudiera trazar su propio “mapa del mundo”. Como resultado, surgieron versiones transformadas de los relatos clásicos: lobos vegetarianos, caperucitas que negociaban con el cazador y finales inesperados que evidenciaban un manejo consciente de los recursos narrativos.

## Conclusión

Al finalizar la secuencia, la sensación predominante fue de empoderamiento. Más allá de la corrección formal de los textos, lo significativo radicó en que los estudiantes reconocieron el valor de su propia voz. Comprendieron que la literatura no es un objeto estático, sino una práctica cultural dinámica susceptible de intervención.

Como plantea Mariño (2005), el desafío consiste en que el niño experimente la escritura como una aventura posible, un juego serio donde se exploran los límites del lenguaje. En esta experiencia, la escritura dejó de ser una obligación para convertirse en un espacio de producción cultural legítima.

No obstante, la práctica también ofrece aprendizajes para futuras implementaciones. Resultaría

enriquecedor profundizar en la comparación analítica entre las versiones originales de los Grimm y sus adaptaciones contemporáneas antes de avanzar hacia la producción escrita. Esto permitiría a los estudiantes identificar con mayor precisión los elementos narrativos que transforman al crear su propia ficción.

En síntesis, la enseñanza de la lengua cobra sentido cuando el aula deja de ser un espacio de reproducción para convertirse en un ámbito de producción cultural, donde cada estudiante ejerce su ciudadanía en el mundo de la palabra escrita.

### **Referencias**

Grimm, J., y Grimm, W. (2006). *Cuentos de la infancia y del hogar*. Libros del Zorro Rojo.

Mariño, R. (2005). *Confesiones de un escritor*. Sudamericana.

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

# Cuando la pluma empieza a volar: enseñar bádminton en la primaria y descubrir otras formas de jugar

Ariel Esquenazi

## Resumen

La enseñanza de deportes alternativos en la escuela primaria puede convertirse en una oportunidad privilegiada para el desarrollo integral de los estudiantes. La experiencia presentada, realizada con un grupo de séptimo grado, articula aprendizajes motrices con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la cooperación, la autorregulación y el respeto por el otro. A partir de la implementación del bádminton como contenido curricular, se analizan los efectos pedagógicos de una propuesta que promovió la participación, la equidad y la construcción colectiva del juego.

Palabras clave: educación física; habilidades socioemocionales; cooperación; evaluación formativa; escuela primaria

## Desarrollo de la experiencia

Trabajar en la escuela primaria desde el área de Educación Física implica, en numerosas ocasiones, abrir puertas a experiencias corporales desconocidas para los estudiantes. Ese encuentro con lo nuevo, con el propio cuerpo y con los otros, se transforma en una oportunidad pedagógica significativa.

La experiencia se desarrolló con un grupo de 7.º grado de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, integrado por 24 estudiantes de entre 12 y 13 años. Se trataba de un grupo activo y heterogéneo, con distintos recorridos deportivos y una marcada necesidad de espacios de juego donde la participación de todos fuera posible.

A lo largo del año el grupo había trabajado diversos deportes. En esta etapa se decidió introducir el bádminton, contenido previsto en el Diseño Curricular de Educación Física en relación con los deportes alternativos, las prácticas con elementos y la construcción

de habilidades motrices en contextos lúdicos. El desafío era doble: acercar un deporte nuevo y, al mismo tiempo, generar un espacio en el que la diversidad de habilidades no se constituyera en obstáculo, sino en punto de partida.

## Exploración motriz y construcción progresiva

La unidad didáctica se extendió durante dos meses. El proceso comenzó desde lo más simple: la habilidad de golpeo. Antes de incorporar raquetas y volantes, se trabajó con globos, pelotas de papel y paletas de cartón. La consigna fue experimentar: golpear hacia arriba, sostener el objeto en el aire, coordinar con otro e inventar trayectorias.

El Manual del profesor de bádminton de la Federación Mundial de Bádminton (s. f.) recomienda iniciar el aprendizaje desde la exploración y el uso de materiales alternativos, señalando que los principiantes deben experimentar con diferentes objetos y formas de golpeo antes de utilizar la raqueta y el volante, favoreciendo así el desarrollo de la coordinación y el control. Esta orientación constituyó el punto de partida de la propuesta.

Las primeras clases estuvieron marcadas por el descubrimiento. Los estudiantes comenzaron a identificar las particularidades del volante, su caída lenta y la necesidad de anticipación. Esa “espera” se convirtió en contenido: cálculo del tiempo, ocupación del espacio y toma de decisiones. Progresivamente se incorporaron la empuñadura básica y los primeros golpes técnicos —saque, drive y revés—, alternando momentos de exploración con instancias de enseñanza más directa para ordenar la técnica y brindar seguridad.

## Dimensión socioemocional del juego

La heterogeneidad del grupo se evidenció desde el inicio. Algunos estudiantes contaban con experiencia previa en deportes de raqueta; otros se enfrentaban por primera vez a esta práctica. Surgieron frustraciones vinculadas a errores técnicos y dificultades en la coordinación.

En este contexto, se incorporaron intervenciones orientadas al desarrollo socioemocional: detenerse, respirar y volver a intentar. Al cierre de varias clases se habilitaron espacios breves de reflexión con preguntas orientadoras: ¿qué salió bien?, ¿qué resultó difícil?, ¿quién ayudó a quién? Estos intercambios comenzaron a modificar el clima grupal.

Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los

fenómenos emocionales. En la cancha, estas competencias se traducían en saber perder un punto, esperar el turno, alentar al compañero o aceptar una indicación.

Una situación significativa ocurrió durante la tercera semana, cuando dos alumnos discutían por un error en el juego. Antes de la intervención docente, una compañera expresó: “Si jugamos para que nos salga perfecto, no aprendemos”. A partir de ese momento comenzaron a reorganizarse, rotar posiciones y ofrecerse indicaciones constructivas. El bádminton se transformó así en un espacio de aprendizaje colectivo más allá del dominio técnico.

### **Torneo interno y evaluación formativa**

Hacia el final de la unidad se organizó un torneo interno con equipos rotativos. El objetivo no fue establecer jerarquías, sino promover la participación y la cooperación. Los estudiantes elaboraron estrategias colectivas y distribuyeron roles según fortalezas y necesidades.

Un episodio durante el torneo sintetizó el proceso: ante una jugada confusa en la que el volante quedó atrapado en la red, el grupo resolvió declarar el punto compartido sin conflicto. Este gesto espontáneo evidenció el desarrollo de habilidades sociales y la consolidación de un clima de respeto.

La evaluación acompañó todo el proceso y se centró en dimensiones motrices y vinculares: participación, cooperación, toma de decisiones y respeto por las reglas. Se priorizó una mirada formativa orientada a los procesos y al desarrollo integral, en consonancia con los enfoques actuales del área.

### **Conclusión**

Al concluir la unidad, varios estudiantes manifestaron interés en continuar practicando bádminton, incluso durante los recreos. Estas señales indican que cuando la propuesta es significativa, el interés y el compromiso emergen de manera genuina.

La experiencia reafirma que introducir deportes alternativos en la escuela primaria favorece la equidad, ya que todos comienzan desde un punto similar. Asimismo, demuestra que la Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este caso, el bádminton fue una excusa pedagógica para mover el cuerpo, pero también para aprender a esperar, cooperar y celebrar el logro del otro. Cuando ello sucede, la clase de Educación Física se convierte en un espacio verdaderamente formativo.

### **Referencias**

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7-43.

*Federación Mundial de Bádminton*. (s. f.). Manual del profesor de bádminton.

# Me pinto de rojo, amarillo y verde para sentir

## Educación Física y alfabetización emocional en el nivel primario

María Gabriela Insfrán

### Resumen

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, dado que en el juego y la práctica deportiva emergen emociones intensas que pueden abordarse pedagógicamente. La presente experiencia, desarrollada en cuarto grado del nivel primario, propone estrategias concretas para favorecer la autorregulación, la empatía y la convivencia a partir del movimiento corporal.

Palabras clave: educación física; inteligencia emocional; autorregulación; empatía; convivencia escolar; educación primaria

### Introducción

La propuesta se desarrolló con estudiantes de cuarto grado del nivel primario en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el marco de las clases de Educación Física, se observó que durante partidos o juegos competitivos emergían emociones intensas: alegría ante el triunfo, frustración cuando una acción no resultaba exitosa, vergüenza frente al error o entusiasmo por participar.

Estas situaciones evidencian que la clase de Educación Física constituye un escenario privilegiado para trabajar la dimensión emocional de manera intencional. El juego y el deporte ofrecen experiencias reales en las que se ponen en práctica valores como el respeto, la solidaridad y la cooperación. En este sentido, el área no solo contribuye al desarrollo corporal, sino también a la construcción de vínculos y al fortalecimiento de la convivencia.

Desde la perspectiva de la educación emocional, resulta fundamental reconocer que el cuerpo y las emociones se encuentran estrechamente vinculados. Tal como plantean los enfoques contemporáneos de la inteligencia emocional, la identificación y regulación de

las emociones pueden enseñarse mediante experiencias pedagógicas sistemáticas (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

### Desarrollo de la propuesta

Con el objetivo de que los estudiantes reconocieran y expresaran sus emociones de manera adecuada durante los juegos, desarrollaran el autocontrol, la empatía, la autoconfianza y la colaboración, se implementaron las siguientes estrategias:

#### 1. Juegos cooperativos en el patio

En lugar de centrar las clases exclusivamente en la competencia, se organizaron actividades con metas grupales, tales como superar colectivamente un circuito o alcanzar un objetivo común con la pelota.

Al finalizar cada actividad, se habilitó un espacio de diálogo reflexivo a partir de preguntas orientadoras:

- ¿Cómo te sentiste jugando?
- ¿Qué hiciste cuando algo no salió como esperabas?
- ¿Cómo ayudaste a un compañero o compañera?

Este momento permitió verbalizar emociones, identificar estrategias de afrontamiento y fortalecer la conciencia emocional.

#### 2. El “semáforo emocional”

Al comenzar y cerrar la clase, cada estudiante expresó su estado emocional mediante un código de colores:

- Verde: tranquilo/a y con disposición para participar.
- Amarillo: nervioso/a o preocupado/a.
- Rojo: enojado/a o frustrado/a.

Esta herramienta facilitó la identificación emocional y permitió intervenir pedagógicamente ante situaciones específicas. Asimismo, se enseñaron estrategias simples de regulación, como la respiración consciente y la pausa antes de reaccionar, promoviendo el autocontrol y la reflexión.

### Resultados observados

La implementación de estas estrategias favoreció una mayor conciencia emocional en los estudiantes y una mejora progresiva en la convivencia durante las clases. Se observó una disminución en las reacciones impulsivas y un aumento en las conductas cooperativas.

Los espacios de diálogo permitieron que los niños y niñas expresaran sus emociones sin temor al juicio, fortaleciendo la empatía y el respeto por los demás. La utilización del semáforo emocional, en particular, se consolidó como una herramienta sencilla pero efectiva para promover la autorregulación.

### Conclusión

Trabajar la inteligencia emocional en Educación

Física implica comprender que el cuerpo y las emociones no constituyen dimensiones separadas. En el patio se aprende mucho más que habilidades deportivas: se aprende a convivir, a tolerar la frustración y a celebrar los logros colectivos.

Desde esta perspectiva, el docente deja de ser únicamente quien organiza juegos y se convierte en un formador integral que acompaña a los estudiantes en el desarrollo físico y socioemocional. Integrar la educación emocional en el área contribuye a formar sujetos más conscientes, empáticos y capaces de gestionar sus emociones en distintos ámbitos de la vida escolar.

### **Referencia**

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

## El semáforo que cambió nuestros recreos

Candela Pérez Aristimuño

### Resumen

Una experiencia pedagógica centrada en la enseñanza de la regulación emocional en el nivel primario, que propone herramientas concretas para que los estudiantes identifiquen, comprendan y gestionen el enojo, mejorando la convivencia escolar y promoviendo la autonomía.

Palabras clave: educación emocional; autorregulación; convivencia escolar; ESI; inteligencia emocional

### Introducción

La experiencia se desarrolló en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un quinto grado conformado por un grupo numeroso de estudiantes que manifestaban dificultades para expresar el enojo de manera saludable. Los conflictos eran frecuentes, especialmente durante los recreos, y muchas veces se resolvían a través de empujones, golpes o respuestas verbales agresivas.

Más allá de las conductas visibles, comencé a observar una dificultad más profunda: a los estudiantes les resultaba complejo identificar el enojo o la frustración y, sobre todo, regular esas emociones antes de actuar.

En ese momento transitaba mis primeros años de docencia, lo que implicaba también un proceso de aprendizaje personal frente a estas situaciones cotidianas.

### Primeras intervenciones y búsqueda de nuevas herramientas

Ante cada conflicto intervenía de manera inmediata. Realizábamos asambleas, conversábamos sobre lo ocurrido y construíamos acuerdos de convivencia que plasmábamos en un “cuaderno de asambleas”. Sin embargo, con el paso de las semanas comencé a sentir cierto cansancio y una sensación de repetición. Las

reflexiones parecían no alcanzar.

Fue entonces cuando comprendí que no era suficiente señalar lo que no debía hacerse; era necesario ofrecer herramientas concretas que los estudiantes pudieran apropiarse y utilizar de manera autónoma, no solo en quinto grado, sino también en otros espacios de su vida cotidiana.

### El semáforo emocional como recurso pedagógico

Decidí abordar la situación desde el espacio de Educación Sexual Integral, trabajando específicamente las emociones y el cuidado del propio cuerpo. Comenzamos por reconocer distintas emociones, identificar cómo se manifestaban y ponerles nombre.

Posteriormente, introduje el “semáforo emocional” como recurso visual y conceptual para acompañar el proceso de autorregulación:

- Rojo: representa el enojo o la ira. Indica que, cuando se sienten muy nerviosos o enojados, deben detenerse.
- Amarillo: la pausa necesaria para pensar y reflexionar sobre lo que está ocurriendo y cómo podrían resolverlo.
- Verde: la posibilidad de actuar de manera saludable y consciente.

La propuesta apuntaba a que los estudiantes pudieran advertir en qué “color” se encontraban antes de reaccionar impulsivamente.

### Enseñar a hacer una pausa

Durante las primeras semanas advertí que el mayor obstáculo se encontraba en el pasaje del rojo al amarillo. El enojo aparecía de manera intensa y el tiempo entre sentir y actuar era mínimo. Esa observación fue crucial para mi propio aprendizaje docente.

Comprendí que pedirles que “piensen antes de actuar” no era suficiente si no les enseñaba cómo hacerlo. Fue entonces cuando incorporé ejercicios de respiración como estrategia concreta para facilitar esa pausa. Por ejemplo, la respiración de “aliento de fuego” consistía en inhalar profundamente por la nariz y exhalar rápidamente por la boca, como si estuvieran apagando velas. A partir de allí, sumamos otras variantes: la respiración “cuadrada”, la “cuenta regresiva” y la “nariz alterna”.

Lejos de tratarse de una actividad aislada, estas prácticas se convirtieron en un recurso sistemático y sostenido en el tiempo.

### Cambios observados en la convivencia

Con el transcurrir de las semanas comenzaron a evidenciarse cambios significativos. Disminuyeron los conflictos en los recreos y, progresivamente, los estudiantes comenzaron a nombrar el semáforo como

herramienta para resolver desacuerdos.

Algunos comentaron que también lo utilizaban en sus casas cuando surgían discusiones familiares. Este proceso no fue inmediato ni lineal: requirió constancia, reiteración y ajustes permanentes.

recordándome que educar es acompañar procesos y ofrecer herramientas que trasciendan el tiempo escolar.

### **Transformaciones en la práctica docente**

Desde el punto de vista profesional, el cambio más profundo ocurrió en mi manera de intervenir. Dejé de posicionarme exclusivamente como mediadora de conflictos para asumir un rol más formativo. Comprendí la diferencia entre resolver una situación puntual y enseñar a resolverla.

La inteligencia emocional puede entenderse como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciarlas y utilizar esa información para orientar pensamientos y acciones. A partir de comprender su importancia, comencé a investigar y sistematizar herramientas que pudieran incorporarse de manera sostenida al aula.

Esta experiencia me permitió confirmar que las habilidades emocionales requieren la misma planificación y sistematicidad que cualquier otro contenido curricular.

### **Autonomía y apropiación de las herramientas**

Lo más valioso no fue únicamente la mejora en el clima áulico, sino la construcción de autonomía en los estudiantes. Al brindarles una herramienta concreta y sostenerla en el tiempo, pudieron apropiarse de ella y utilizarla sin depender permanentemente de la intervención adulta.

Asimismo, esta experiencia me enseñó que los cambios en el aula no se producen de manera inmediata. Son el resultado de procesos que implican observar, ajustar y sostener las propuestas con constancia.

### **Conclusión**

Trabajar con el semáforo emocional también me permitió hacer una pausa como docente. Pausar la intervención automática, pausar la expectativa de resultados inmediatos y confiar en que los procesos sostenidos generan transformaciones profundas.

Al mismo tiempo, les permitió a los estudiantes nombrar sus emociones y validarlas. La educación emocional no consiste en clasificar las emociones como “buenas” o “malas”, sino en reconocerlas y encontrar formas saludables de responder a ellas, especialmente frente al enojo y la frustración.

Esta experiencia, en mis primeros años de docencia, contribuyó no solo a mejorar la convivencia en el aula, sino también a fortalecer mi identidad profesional,

## De la gramática al sentir

### El tablero de opciones como puente en la transición de séptimo grado

Ivana Edith López

#### Resumen

En el último año de la escuela primaria, la evaluación puede convertirse en una instancia de tensión emocional. Esta experiencia en séptimo grado presenta el “Tablero de Opciones” como estrategia pedagógica que articula lengua extranjera y educación emocional, promoviendo autonomía, autorregulación y sentido de pertenencia en el tránsito hacia la escuela secundaria.

Palabras clave: educación emocional; evaluación formativa; lengua extranjera; transición escolar; aulas heterogéneas

#### Introducción

El séptimo grado constituye un momento de transición significativo. La ansiedad ante el ingreso al nivel secundario y la melancolía por los vínculos que se transforman configuran un clima emocional particular. En un grupo de 24 estudiantes de entre 11 y 12 años, atravesado por una marcada heterogeneidad cultural y social, estas emociones se manifestaban con intensidad.

En este contexto, la enseñanza del inglés no podía limitarse al desarrollo de contenidos lingüísticos. La secuencia didáctica “Leaving Primary School” se propuso que los estudiantes utilizaran la lengua extranjera como vehículo para narrar su identidad y trayectoria escolar. El eje central fue la implementación de un “Choice Board” o Tablero de Opciones que les permitiera elegir el formato de su producción final.

#### Marco conceptual

Teruel Melero (2000) sostiene que la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad, integrando dimensiones cognitivas y emocionales. Desde esta perspectiva, evaluar implica considerar no solo el dominio técnico, sino también los procesos afectivos que

atravesan el aprendizaje.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el docente actúa como modelo socioemocional. Su capacidad para regular emociones y generar un clima seguro influye directamente en la disposición de los estudiantes frente al error y al desafío.

Asimismo, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que la autonomía emocional es una competencia que puede desarrollarse mediante experiencias que habiliten la toma de decisiones y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje.

#### El tablero de opciones como estrategia inclusiva

Durante las primeras clases de la unidad, se observó que la evaluación oral tradicional generaba ansiedad y comportamientos disruptivos en algunos estudiantes. Frente a ello, se diseñó un Tablero de Opciones que ofrecía tres formatos posibles para la producción final:

- Grabación de un video individual.
- Creación de un podcast narrativo.
- Presentación en pequeños grupos de confianza.

La posibilidad de elegir constituyó una herramienta de regulación emocional. Cada estudiante pudo seleccionar el formato que mejor se ajustara a su perfil, reduciendo la exposición no deseada y favoreciendo la expresión auténtica.

La experiencia evidenció que la evaluación, cuando se diversifica, deja de ser un juicio unidireccional para transformarse en un proceso de retroalimentación integral.

#### Autonomía y regulación en acción

La implementación del tablero permitió observar procesos significativos de autonomía. Los estudiantes que optaron por el video revisaron pronunciación y guion con mayor compromiso; quienes eligieron el trabajo grupal debieron negociar roles y tiempos; quienes grabaron un podcast encontraron un espacio de expresión menos intimidante.

En todos los casos, la competencia lingüística se articuló con habilidades socioemocionales: manejo de la ansiedad, empatía, colaboración y autoconfianza.

Uno de los indicadores más relevantes fue la transformación en la participación de estudiantes que previamente evitaban la exposición oral. Al sentirse habilitados a elegir, pudieron apropiarse del proceso evaluativo y resignificarlo como instancia de aprendizaje.

#### Resultados

Los productos finales evidenciaron un uso

significativo del idioma y una elaboración emocional profunda sobre el cierre de la etapa escolar. Más allá de la corrección gramatical, se valoró la capacidad de cada estudiante para expresar sentimientos, agradecer vínculos y proyectarse hacia el futuro.

La experiencia confirmó que la enseñanza de una lengua extranjera es, ante todo, un acto de comunicación humana. Cuando la evaluación reconoce la dimensión emocional, se convierte en un acto de justicia pedagógica que valida la diversidad de ritmos y voces.

### Conclusión

El Tablero de Opciones permitió integrar evaluación formativa y educación emocional, promoviendo autonomía y sentido de agencia en un momento de transición vital.

Como proyección, se considera pertinente incorporar instancias sistemáticas de autoevaluación emocional y ampliar los espacios de escucha compartida para fortalecer la competencia social del grupo.

En aulas heterogéneas, brindar opciones no es flexibilizar exigencias, sino reconocer la singularidad de cada estudiante y sostener una pedagogía que articule sentir y pensar como dimensiones inseparables del aprendizaje.

### Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas*. Graó.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1-10.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (38), 141-152.

# Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia áulica breve

Carina Ledesma

## Resumen

Una propuesta pedagógica breve que muestra cómo intervenciones simples, sistemáticas y sostenidas en el tiempo pueden favorecer el desarrollo de la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional en el aula de nivel primario.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; empatía; autorregulación; convivencia escolar

## Introducción

Las habilidades socioemocionales constituyen un eje fundamental del desarrollo integral del alumnado y un componente indispensable para el bienestar escolar. En el marco de la educación emocional, diversos autores sostienen que estas competencias deben enseñarse de manera sistemática, planificada y transversal, promoviendo la autoconciencia, la autorregulación y la convivencia positiva.

El presente trabajo presenta una experiencia breve de intervención en un grupo de cuarto grado del nivel primario, fundamentada en aportes teóricos de Bisquerra, Pérez Escoda, Teruel Melero, Extremera y Fernández-Berrocal, quienes destacan la importancia del desarrollo emocional en los procesos educativos.

## Marco teórico

La educación emocional puede comprenderse como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias que permiten reconocer, comprender, expresar y regular las emociones. Desde esta perspectiva, el desarrollo de un vocabulario emocional adecuado constituye una herramienta central para que los niños puedan identificar y comunicar sus estados afectivos.

Diversos autores subrayan el impacto de la

inteligencia emocional en el bienestar psicológico y el funcionamiento escolar. En este sentido, el centro educativo se configura como un espacio privilegiado para la construcción de vínculos seguros, el aprendizaje socioemocional y el fortalecimiento de la convivencia.

Estos aportes teóricos fundamentan la necesidad de intervenciones concretas y cotidianas en el aula, integradas a la práctica pedagógica habitual.

## Descripción sintética de la experiencia áulica

La intervención se desarrolló durante dos semanas, a través de tres actividades centrales orientadas a fortalecer la autoconciencia emocional, la expresión de sentimientos y la empatía.

### *Actividad 1: “El semáforo emocional”*

Se presentó un recurso visual con tres colores que permitía a los estudiantes identificar su estado emocional al inicio de la jornada o frente a determinadas situaciones. Esta estrategia favoreció la toma de conciencia y la verbalización de emociones.

### *Actividad 2: “Nombro lo que siento”*

Se trabajó con tarjetas que representaban emociones básicas —alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa— con el objetivo de ampliar el vocabulario emocional y facilitar la expresión de los estados internos.

### *Actividad 3: “Escucho y entiendo”*

Mediante el trabajo en parejas rotativas, los estudiantes compartían una situación cotidiana y el compañero debía escuchar y luego expresar con sus palabras lo que había comprendido. Esta dinámica fortaleció la escucha activa y la empatía.

## Justificación de las decisiones didácticas

Las actividades seleccionadas respondieron a dos criterios pedagógicos centrales: simplicidad y relevancia. Intervenciones breves, pero sostenidas en el tiempo, permiten generar un clima emocional favorable sin alterar significativamente la dinámica escolar.

La literatura especializada sostiene que la educación emocional debe incorporar estrategias explícitas de reconocimiento, expresión y regulación afectiva. Asimismo, se destaca la relación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el fortalecimiento de las habilidades interpersonales, lo que justifica la inclusión de ejercicios centrados en la escucha y el intercambio entre pares.

El enriquecimiento del vocabulario emocional también resulta clave, ya que permite a los estudiantes comprender mejor lo que sienten y comunicarse de manera más empática.

## Resultados observados

Durante las dos semanas de implementación se observaron cambios positivos en la dinámica del grupo. Los estudiantes mostraron mayor disposición para verbalizar sus emociones, especialmente ante situaciones de conflicto menor.

Las rutinas breves, como el uso del “semáforo emocional”, favorecieron transiciones más tranquilas entre actividades y contribuyeron a un clima de aula más ordenado.

En las instancias de intercambio, la práctica de la escucha activa permitió disminuir interrupciones y promover una mayor atención hacia la palabra del otro, fortaleciendo el respeto mutuo.

Aunque se trató de una intervención acotada, los resultados observados resultan coherentes con los aportes teóricos que destacan el impacto positivo de pequeñas mejoras en la conciencia emocional y en las habilidades de interacción.

## Conclusión

La experiencia muestra que incluso intervenciones breves, cuando están fundamentadas teóricamente y sostenidas en la práctica cotidiana, pueden contribuir al desarrollo socioemocional del alumnado.

El trabajo sistemático sobre la identificación de emociones, la expresión afectiva y la escucha activa permitió generar pequeños cambios significativos en el clima del aula y en las formas de vinculación entre los estudiantes.

La educación emocional no requiere necesariamente programas extensos, sino continuidad, intencionalidad pedagógica y un rol docente atento y sensible a las necesidades del grupo.

Como proyección, se sugiere continuar ampliando estas prácticas e incorporar nuevas dinámicas vinculadas con la autorregulación, la empatía y la comunicación respetuosa.

## Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas*. Graó.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). *Inteligencia emocional y educación*. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 3(3), 63–90.

Pérez Escoda, N. (2016). *La competencia emocional en educación*. Síntesis.

Teruel Melero, M. P. (2012). *La educación emocional en el ámbito escolar*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 26(3), 115–125.

# La evaluación como puente en la diversidad del aula

García Natalia Jesús

## Resumen

El presente trabajo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela primaria de gestión pública con un grupo de cuarto grado caracterizado por su marcada heterogeneidad sociocultural y cognitiva. La propuesta, centrada en el área de Ciencias Sociales, abordó el concepto de comunidad y participación ciudadana mediante un proyecto de investigación sobre el barrio. El eje central del análisis es la reconceptualización de la evaluación, desplazándola de su función punitiva o de acreditación final hacia una perspectiva formativa e integradora. A través del uso de registros de observación, autoevaluación y coevaluación, se logró convertir la instancia evaluativa en un puente pedagógico que valora las trayectorias individuales y fortalece la inclusión en el aula.

Palabras clave: Evaluación formativa, diversidad; aula heterogénea; inclusión; ciencias sociales

## Introducción

El grupo con el que se desarrolló la propuesta didáctica estuvo conformado por veintiocho niños y niñas de cuarto grado de una escuela primaria de gestión pública, ubicada en un barrio urbano con gran diversidad sociocultural. El promedio de edad era de nueve años y el aula presentaba una marcada heterogeneidad: diferentes ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares discontinuas, estudiantes con adecuaciones curriculares y una amplia variedad de intereses, modos de participación y niveles de autonomía.

Esta diversidad no se presentó como una dificultad en sí misma, sino como una característica constitutiva del grupo que invitó a repensar las propuestas didácticas y, especialmente, las formas de evaluar. En este contexto, la propuesta se diseñó en el área de Ciencias Sociales,

con el objetivo de abordar el concepto de comunidad y participación ciudadana a partir de situaciones cercanas a la experiencia cotidiana de los estudiantes.

## Metodología

La propuesta se desarrolló a lo largo de varias semanas y tuvo como eje un proyecto de investigación sobre el barrio y sus instituciones. Se priorizó un enfoque socio-constructivista, donde los estudiantes trabajaron en pequeños grupos heterogéneos, conformados intencionalmente para favorecer el intercambio y la cooperación.

Se implementaron actividades diversificadas que incluyeron:

- Observación directa del entorno urbano.
- Entrevistas a referentes comunitarios.
- Lectura y análisis de textos informativos.
- Producción de afiches y exposiciones orales.

Esta pluralidad de estrategias buscó ofrecer múltiples “puertas de entrada” al contenido, reconociendo que no todos los niños aprenden del mismo modo ni en los mismos tiempos, permitiendo así una personalización del proceso de enseñanza.

## Experiencia

Uno de los aspectos más destacados fue la decisión de concebir la evaluación no como una instancia final de acreditación, sino como una herramienta pedagógica integrada al proceso. Desde el inicio, la evaluación funcionó como un espacio de diálogo constante. Se utilizaron registros de observación, intercambios orales, producciones gráficas y momentos de autoevaluación.

Lejos de reducirse a una calificación numérica, la evaluación permitió explicitar los criterios de aprendizaje, facilitando que los estudiantes comprendieran las expectativas y reflexionaran sobre sus propios procesos. En un aula heterogénea, este enfoque adquiere un valor particular, ya que visibiliza avances que no siempre se reflejan en productos finales homogéneos. Algunos estudiantes se destacaron por su oratoria, otros por su capacidad de mediación grupal y otros por la profundidad de sus producciones escritas.

Asimismo, se incluyeron instancias de coevaluación. Estas situaciones favorecieron el desarrollo de la escucha atenta, el respeto por la opinión ajena y la construcción colectiva del conocimiento. Al finalizar el proyecto, se realizó una instancia de cierre donde los estudiantes socializaron sus saberes con otros grados de la escuela, transformando la evaluación final en una oportunidad de celebración del conocimiento compartido.

## Conclusión

Desde la dimensión profesional, la experiencia resultó sumamente enriquecedora. Trabajar con una mirada inclusiva sobre la evaluación implicó revisar prácticas arraigadas y asumir una postura reflexiva constante. La experiencia reafirmó que enseñar en la diversidad no significa disminuir las expectativas académicas, sino ampliar las estrategias y los modos de mirar el aprendizaje.

Se comprobó que, cuando la evaluación se concibe como parte del proceso y no como un fin en sí misma, se transforma en una herramienta potente para acompañar trayectorias diversas. En última instancia, la evaluación entendida desde esta perspectiva pedagógica actúa como un puente sólido entre la enseñanza y el aprendizaje, capaz de dar lugar a las diferencias y de contribuir a la construcción de una escuela más justa e inclusiva.

## Bibliografía

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación. (2011). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela primaria*. Serie Cuadernos de Apoyo a la Enseñanza.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Colihue.

## Palabras finales

### Educar con otros, educar para otros

Las experiencias, reflexiones y propuestas reunidas en este número permiten reconocer que la educación de las emociones no es una tarea secundaria ni un complemento ocasional del trabajo pedagógico. Es, por el contrario, una dimensión constitutiva de la escuela que se construye día a día en la relación entre docentes, estudiantes y comunidades educativas.

Las prácticas que aquí se comparten muestran que cuando la escuela habilita espacios para la escucha, el reconocimiento del otro y la elaboración de las propias experiencias, se fortalece también la posibilidad de aprender y de convivir. En ese sentido, la educación socioemocional no sólo contribuye al bienestar de los estudiantes, sino que amplía las posibilidades de una enseñanza más justa, más inclusiva y más profundamente humana.

Sostener esta perspectiva implica reconocer el valor del trabajo docente y la importancia de construir colectivamente condiciones institucionales que permitan desarrollar prácticas pedagógicas comprometidas con la formación integral de las nuevas generaciones. La escuela pública continúa siendo un espacio privilegiado para ese desafío.

Las páginas de esta revista son una invitación a seguir pensando, compartiendo y construyendo experiencias que fortalezcan el lugar de las emociones en la vida escolar, entendiendo que educar también es acompañar a niñas y niños en el aprendizaje de convivir, comprenderse y participar activamente en la vida común.

*Equipo editorial*

---

# SEDEBA

---

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES