

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

Habilidades socioemocionales en contexto escolar II

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 2, 2026

Habilidades socioemocionales en contexto escolar II

Revista digital
Editorial Luz y Libertad

Escriben

Analía Verónica Gómez
Natalia Soledad Margonari
María Fernanda Holman
Juan Ángel All
Juan Manuel Lopresti
Ramón Darío Saboredo
Alfredo Edher Cueva Cassino
Diego Maximiliano Flores
Leandro González
Eliana Beatriz Lizarraga
Sergio Adrián Sallustio
Alan Savloff
Antonella Sirello
Verónica Nanci Saraza
Mariana Inés Gil
Nadia Belén Tolosa
Marcela Dib
Mariela Hoyet

Yael Estefanía Gutiérrez
Edith Luciana Rodríguez
Carolina Kajin
Roxana Ethel Frias
Federico Sebastián Ruiz
Jonathan Emmanuel Peláez
Carolina Larocca
Julio Martín Fernández
María Florencia Scarpati
María Constanza Miscione
Gisela Alejandra Casanova
Cynthia Natalia Prada
Flavia Leonela Alen Horisberger
Denise Carner Lorenzo
María Mercedes Balbuena Gómez
María Luján Rocha
Claudia Altéz
Julián Cascardo

Eliana Lucia Soto
Mara Díaz
Jorgelina Laura Elizabeth Meza
Julieta Agostina Ullua
María Carolina Saldaño
Victoria Montero
Enzo Leonel Ibarra
Facundo Bordón D'Autilia
Gabriela Paula Fernández
Andrea Hawrylcw

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

ISSN 3008-8852

fecha de aceptación: enero 2026

Fecha de publicación: febrero 2026

Editorial

Mg. Elizabeth Sosa..... 8

Pensar las emociones en la escuela

La democracia de los afectos. Ciudadanía, emociones y poder
Analía Verónica Gómez..... 9

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar. Inteligencia emocional y propósito de vida en la educación secundaria
Natalia Soledad Margonari 11

La arquitectura de los afectos. Habilidades socioemocionales en el aula contemporánea
María Fernanda Holman 13

Más allá del discurso: el modelado consciente de la inteligencia emocional en el aula
Juan Ángel All..... 15

La diversidad como horizonte: enseñanza, evaluación y habilidades socioemocionales en aulas heterogéneas
Juan Manuel Lopresti..... 17

Narrativas de resiliencia y proyecto de vida en Educación de Jóvenes y Adultos
Ramón Darío Saboredo 19

La importancia de las habilidades socioemocionales en la escuela
Alfredo Edher Cueva Cassino 21

La educación emocional como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en la escuela secundaria
Diego Maximiliano Flores 23

¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales desde la escritura? Una propuesta didáctica a través del género epistolar
Leandro González 25

Higiene laboral y emociones: el desarrollo de la inteligencia emocional para mitigar el malestar áulico en educación de jóvenes y adultos
Eliana Beatriz Lizarraga 27

Educación de las emociones para habitar la escuela. Una experiencia de desarrollo socioemocional en el nivel secundario
Sergio Adrián Sallustio 29

Experiencias pedagógicas y vínculos en la escuela

Del silencio a la palabra: una experiencia en primer año de secundaria

Alan Savloff32

Navegando la incertidumbre: el desarrollo de competencias emocionales en la adolescencia

Antonella Sirello 34

Educar para la vida: habilidades socioemocionales en una experiencia escolar concreta

Verónica Nanci Saraza36

Cuando la palabra encuentra un lugar: habilidades socioemocionales y acompañamiento en la escuela secundaria

Mariana Inés Gil..... 37

Los límites a la conducta: el ejercicio de la autoridad como habilidad socioemocional en aulas heterogéneas

Nadía Belén Tolosa39

Mi primer rol como docente. Habilidades socioemocionales en la enseñanza de Sistemas de Información Contable

Marcela Dib 42

La gestión de la frustración y el autoconocimiento

Mariela Hoyet 44

Educar las emociones para aprender mejor: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula secundaria

Yael Estefanía Gutiérrez 46

La voz de las emociones: una experiencia de escritura y expresión en el aula

Edith Luciana Rodríguez..... 48

Habilidades socioemocionales en el deporte escolar: una experiencia pedagógica con bád- minton en escuelas técnicas

Carolina Kajin 50

Construyendo ciudadanía desde la historia

Roxana Ethel Frias..... 52

Exploración sonora, cuerpo y materialidad en el Nivel Secundario: una experiencia pedagógica desde el enfoque Reggio Emilia

Federico Sebastián Ruiz 54

Enseñar y evaluar con perspectiva socioemocional

Moverse distinto, aprender juntos: propuestas didácticas y evaluación en Educación Física en aulas heterogéneas

Jonathan Emmanuel Peláezi 57

Aprender en la escuela: emociones, confianza y aprendizaje en una jornada institucional Carolina Larocca	60
Comprensión lectora y habilidades socioemocionales en la enseñanza de la Historia: una experiencia en primer año de secundaria Julio Martín Fernández	62
Economía del bienestar. Inteligencia emocional y toma de decisiones en el aula nocturna María Florencia Scarpati	63
Evaluar para aprender(se): educación emocional y evaluación formativa en un aula heterogénea del Nivel Medio María Constanza Miscione	64
Biología y afectividad en las aulas. La enseñanza de la célula y la herencia como puente para el autoconocimiento Gisela Alejandra Casanova	66
¿Qué pasó en el laboratorio de la mirada? Artes visuales y alfabetización emocional en la escuela secundaria Cynthia Natalia Prada	68
Una propuesta interdisciplinaria para el desarrollo socioemocional en la escuela secundaria Flavia Leonela Alen Horisberger	71
Mirarse para expresarse: el autorretrato como herramienta socioemocional en el aprendizaje de la Historia del Arte Denise Carner Lorenzo	73
Habilidades socioemocionales en la escuela secundaria. Una experiencia áulica desde la asignatura Psicología en 4.º año María Luján Rocha	75
Inclusión y diversidad: enseñar en contextos heterogéneos	
ELSE, TDAH y habilidades socioemocionales. Una profundización necesaria desde la práctica docente Claudia Altéz	78
Regular es enseñar. La gestión emocional docente como herramienta pedagógica en Educación Especial Julián Cascardo	80

Acompañamiento pedagógico y fortalecimiento de la confianza en la modalidad especial Mercedes Balbuena Gómez	82
Habilidades socioemocionales en estudiantes sordos: una experiencia áulica desde una perspectiva bilingüe e inclusiva Eliana Lucía Soto	84
Habilidades socioemocionales en estudiantes sordos: una experiencia áulica desde una perspectiva bilingüe e inclusiva Mara Díaz.....	86
Más allá de la accesibilidad lingüística: inteligencia emocional y trabajo colaborativo en la escuela secundaria inclusiva Jorgelina Laura Elizabeth Mezai	88
Cuando la emoción tiene un lugar en el aula. Una experiencia de regulación emocional en educación especial Julieta Agustina Ullua.	90
Puentes para encontrarnos. Comunicación aumentativa y habilidades socioemocionales en jóvenes con multidiscapacidad María Carolina Saldaño	92
Tejer comunicación para construir autonomía: inclusión y habilidades socioeducativas en estudiantes con sordoceguera Victoria Montero.....	94
La inclusión como construcción pedagógica: habilidades socioemocionales en el aula heterogénea Enzo Leonel Ibarra	96
El cuerpo en juego como espacio de aprendizaje emocional Facundo Bordón D'Autilia	98
Un color, un sentir, una emoción: Experiencia pedagógica con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual Gabriela Paula Fernández	100
Educación de las emociones para aprender mejor: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula Andrea Hawrylciv.....	102
Palabras finales	103

Editorial

En tiempos en que la escuela se ve interpelada por transformaciones sociales, culturales y subjetivas de gran profundidad, volver la mirada hacia las habilidades socioemocionales no constituye una moda pedagógica ni un agregado accesorio al currículum: constituye, más bien, una necesidad formativa de primer orden. Este nuevo número de Transformación educativa asume ese desafío y ofrece un recorrido plural, situado y comprometido por una dimensión central de la tarea de enseñar: la construcción de vínculos, sentidos y condiciones para aprender con otros.

Los trabajos que integran este volumen muestran, desde distintos enfoques y niveles de formalización, que educar no es solo transmitir saberes disciplinares, sino también habilitar experiencias de reconocimiento, escucha, autorregulación, convivencia, confianza y participación. En esa línea, la revista reúne artículos que piensan las emociones en la escuela, experiencias pedagógicas que recuperan el valor del acompañamiento y del vínculo, propuestas didácticas que articulan enseñanza y evaluación con perspectiva socioemocional, y reflexiones sobre inclusión y diversidad en contextos heterogéneos. El conjunto ofrece, así, una cartografía rica y necesaria de prácticas, interrogantes y búsquedas que atraviesan hoy a las instituciones educativas.

Una de las principales virtudes de este número reside en que no reduce lo socioemocional a un repertorio de técnicas descontextualizadas ni a un discurso abstracto sobre el bienestar. Por el contrario, los artículos dan cuenta de que las habilidades socioemocionales se juegan en la trama concreta de la vida escolar: en la autoridad pedagógica, en la palabra que aloja, en la evaluación que acompaña, en la enseñanza que incluye, en el trabajo con la diferencia, en la posibilidad de construir confianza allí donde muchas veces predominan la incertidumbre, el malestar o la exclusión. Desde esta perspectiva, las emociones aparecen no como un asunto privado o periférico, sino como una dimensión constitutiva del acto educativo.

Asimismo, este número adquiere especial valor al poner en diálogo experiencias de Nivel Secundario y Educación Especial, mostrando que la pregunta por las habilidades socioemocionales atraviesa de manera transversal a los distintos escenarios educativos. En todos los casos, emerge una convicción común:

no hay inclusión genuina, enseñanza significativa ni justicia educativa sin una pedagogía atenta a la singularidad de los sujetos, a la calidad de los vínculos y a las condiciones institucionales que hacen posible aprender.

Las producciones reunidas en esta edición se inscriben, además, en un horizonte pedagógico y político más amplio. Pensar las habilidades socioemocionales en la escuela supone también preguntarse por la convivencia democrática, por el lugar del otro, por la construcción de ciudadanía y por el sentido mismo de educar en sociedades atravesadas por desigualdades, tensiones y cambios acelerados. En este marco, la revista no solo ofrece experiencias valiosas para la práctica docente, sino también aportes para una reflexión pedagógica de mayor alcance, capaz de articular sensibilidad, conocimiento y compromiso institucional.

Agradecemos profundamente a las y los autores que participan de este número por compartir sus reflexiones, sus experiencias y sus búsquedas. En cada texto se advierte una escuela viva, pensada desde adentro, con sus dificultades, sus desafíos y también con su potencia transformadora. Confiamos en que estas páginas contribuirán a enriquecer el debate pedagógico y a fortalecer prácticas de enseñanza que reconozcan en las habilidades socioemocionales no un contenido menor, sino una dimensión sustantiva de toda educación que aspire a ser más humana, más inclusiva y más justa.

Mg. Elizabeth Sosa

Pensar las emociones en la escuela

La democracia de los afectos Ciudadanía, emociones y poder

Analía Verónica Gómez

Resumen

La formación ciudadana no puede limitarse a la transmisión de normas jurídicas e instituciones políticas. En una democracia atravesada por emociones intensas, polarización y entornos digitales amplificados, las habilidades socioemocionales se vuelven condición indispensable para sostener el diálogo, el reconocimiento del otro y la convivencia democrática. Este artículo propone pensar la educación emocional como núcleo de la formación cívica.

Palabras clave: educación emocional; ciudadanía; democracia; autorregulación; convivencia; formación cívica

Introducción

Tradicionalmente, la formación ciudadana se ha centrado en la transmisión de las reglas del juego institucional, relegando a un segundo plano la calidad de los vínculos entre las personas. Sin embargo, ninguna norma jurídica, por perfecta que sea en su redacción, puede sostenerse sin sujetos capaces de reconocer al otro como legítimo interlocutor.

En este contexto, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela deja de ser un contenido periférico para convertirse en una urgencia pedagógica y política: constituyen el soporte indispensable para que la arquitectura democrática funcione en la práctica cotidiana y no solo en el plano formal.

El mito del ciudadano puramente racional

Persiste en la enseñanza de la ciudadanía la idea de que el buen ciudadano es, ante todo, un sujeto

racional: alguien capaz de comprender la Constitución, analizar propuestas políticas y decidir desde una lógica objetiva. Bajo este paradigma, la escuela ha priorizado históricamente la transmisión de saberes jurídicos e institucionales —división de poderes, sistema electoral, procedimiento legislativo— como si el ejercicio de la ciudadanía fuera exclusivamente cognitivo.

La experiencia social desmiente ese ideal. La política no se juega únicamente en el terreno de la razón; se disputa también en el campo de las emociones. Martha Nussbaum sostiene que las emociones no son un obstáculo para la democracia, sino uno de sus fundamentos, ya que expresan juicios de valor sobre aquello que consideramos digno de cuidado y reconocimiento en la vida pública.

Votamos desde el miedo o la esperanza; debatimos desde la frustración o el orgullo; legitimamos derechos desde la empatía o los erosionamos desde el desprecio. Como advierte Jürgen Habermas, las normas solo pueden aspirar a validez si cuentan con el asentimiento de todos los afectados en condiciones de diálogo. Ese diálogo exige no solo capacidades cognitivas, sino también condiciones emocionales que habiliten la escucha y el reconocimiento del otro. Una educación ciudadana que ignore la dimensión afectiva corre el riesgo de formar técnicos normativos incapaces de sostener la convivencia democrática.

Ciudadanía y habilidades socioemocionales

El derecho garantiza igualdad formal ante la ley. No obstante, esa igualdad jurídica resulta insuficiente si no se traduce en experiencias vividas de reconocimiento. La norma puede ordenar el respeto; no puede garantizarlo.

Las habilidades socioemocionales —reconocer las propias emociones, comprender las ajenas, manejar conflictos de manera no violenta, tolerar la frustración, cooperar y asumir responsabilidad— constituyen competencias cívicas centrales. Permiten pasar del conocimiento normativo a una ciudadanía efectiva.

Desde la práctica docente, esta tensión se vuelve evidente: un estudiante puede conocer los tratados internacionales de derechos humanos, pero si carece de habilidades básicas de empatía y autorregulación, ese saber pierde eficacia democrática. La competencia ciudadana implica reconocer al otro no como amenaza, sino como adversario legítimo con quien convivir.

Autorregulación emocional y democracia en contextos digitales

Organismos internacionales como la UNESCO han señalado que el desarrollo de habilidades socioemocionales es condición necesaria para la formación de ciudadanos capaces de convivir pacíficamente y sostener culturas democráticas en contextos de diversidad.

El espacio público contemporáneo —amplificado por redes sociales y entornos digitales— evidencia una dificultad creciente para gestionar emociones intensas. La impulsividad, la indignación sin mediación y la lógica del ataque personal deterioran el debate democrático y habilitan formas de violencia simbólica.

En este escenario, la autorregulación emocional deja de ser una habilidad individual para convertirse en competencia cívica fundamental. Reconocer las propias emociones, nombrarlas, comprender su origen y regularlas constituye una base indispensable para el ejercicio responsable de la ciudadanía.

Entre las habilidades clave para la vida democrática se destacan:

Tolerancia a la frustración frente al disenso.

Capacidad de demorar respuestas impulsivas.

Empatía cognitiva y reconocimiento del otro.

Pensamiento crítico para evaluar información antes de reproducirla.

Cooperación en la resolución colectiva de problemas.

Estas habilidades no son innatas: se aprenden y se entrenan. El aula constituye uno de los primeros espacios políticos donde se ensaya la convivencia democrática: en la forma de debatir, resolver conflictos, aceptar límites y reparar daños.

Conclusión

Educar en habilidades socioemocionales no implica promover pasividad. Por el contrario, supone formar sujetos críticos capaces de defender sus derechos sin vulnerar los ajenos, de sostener el disenso sin caer en la deshumanización del adversario.

Si aspiramos a una sociedad menos violenta y más justa, debemos asumir que educación ciudadana y educación socioemocional son dimensiones inseparables de un mismo proyecto pedagógico. Formar ciudadanos no consiste únicamente en transmitir saberes jurídicos, sino en enseñar a construir los lazos humanos que transforman la ley en convivencia real.

Pensar las emociones en la escuela

Inteligencia emocional y propósito de vida en la educación secundaria

Natalia Soledad Margonari

Resumen

El presente artículo analiza las habilidades socioemocionales en el contexto escolar a partir del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su articulación con la noción de propósito de vida. Se presenta una experiencia desarrollada en primer año del nivel secundario que evidencia cómo la educación emocional puede fortalecer el bienestar, la autorregulación y la construcción de metas personales en la adolescencia.

Palabras clave: inteligencia emocional; habilidades socioemocionales; educación secundaria; propósito de vida; bienestar escolar; regulación emocional.

Introducción

En las últimas décadas, la inteligencia emocional se ha consolidado como un componente central del desarrollo integral en el ámbito educativo. El aprendizaje no puede reducirse a la adquisición de contenidos disciplinares, sino que involucra procesos de reconocimiento, comprensión y regulación emocional que inciden directamente en el bienestar y en la calidad de los aprendizajes.

En este marco, las habilidades socioemocionales adquieren especial relevancia en la escuela secundaria, etapa caracterizada por la construcción de la identidad y la proyección hacia el futuro. El presente trabajo propone analizar la inteligencia emocional desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey y vincularlo con la noción de propósito de vida, a partir de una experiencia pedagógica desarrollada en un espacio de tutoría.

Marco teórico

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir,

comprender, utilizar y regular las emociones propias y ajenas de manera adaptativa. Desde este enfoque, la inteligencia emocional es entendida como una habilidad cognitiva específica vinculada al procesamiento de la información emocional.

El modelo se organiza en cuatro ramas interrelacionadas:

1. Percepción emocional: identificación precisa de las emociones propias y ajenas.
2. Facilitación emocional del pensamiento: utilización de las emociones para orientar la atención y la toma de decisiones.
3. Comprensión emocional: análisis de las causas y consecuencias de las emociones, así como de su evolución.
4. Regulación emocional: capacidad para gestionar las emociones de manera constructiva.

Por su parte, Goleman (1995) amplía esta perspectiva incorporando competencias como la empatía, la automotivación y las habilidades sociales, vinculando la inteligencia emocional con el desempeño académico y el bienestar personal.

Asimismo, propuestas contemporáneas en el campo del bienestar educativo subrayan la relación entre inteligencia emocional y propósito de vida. Este último se comprende como la capacidad de otorgar sentido a las experiencias y orientar las acciones en función de valores y metas personales. El autoconocimiento emocional resulta clave para la construcción de dicho propósito.

Experiencia pedagógica

La experiencia se desarrolló con estudiantes de primer año de nivel secundario, en el marco de un espacio de tutoría orientado al desarrollo socioemocional.

En una primera instancia, se trabajó la percepción emocional. Los estudiantes identificaron una emoción experimentada recientemente en el ámbito escolar y describieron la situación que la generó. Esta actividad permitió ampliar el vocabulario emocional y promover un clima de respeto y escucha.

En una segunda etapa, se abordó la facilitación emocional del pensamiento mediante el análisis grupal de cómo determinadas emociones influyen en el aprendizaje. Se reflexionó, por ejemplo, sobre la ansiedad ante una evaluación o la frustración frente a dificultades académicas.

Posteriormente, se profundizó en la comprensión emocional, analizando emociones complejas y reconociendo que en una misma situación pueden coexistir sentimientos diversos.

Finalmente, se trabajó la regulación emocional en articulación con el propósito de vida. Cada estudiante elaboró una meta personal para el ciclo lectivo, identificando qué emociones debía fortalecer o regular para alcanzarla.

Análisis pedagógico

La experiencia evidenció la coherencia entre el modelo teórico y su aplicación práctica. El trabajo progresivo sobre las cuatro habilidades permitió fortalecer el autoconocimiento, la empatía y la autorregulación.

Desde una perspectiva pedagógica, la incorporación sistemática de la educación emocional contribuye a mejorar el clima escolar y a generar aprendizajes más significativos. En la adolescencia, etapa de redefinición identitaria, vincular la inteligencia emocional con la construcción de metas personales potencia el sentido de pertenencia y el compromiso con el propio proceso formativo.

Reflexiones finales

La inteligencia emocional constituye un pilar para una educación integral. El modelo de habilidades de Mayer y Salovey ofrece un marco sólido para estructurar propuestas didácticas orientadas al desarrollo socioemocional.

Articular este enfoque con la noción de propósito de vida permite ampliar la mirada hacia el bienestar y el sentido personal del aprendizaje. Las experiencias centradas en estas dimensiones demuestran que es posible formar estudiantes más conscientes, autónomos y emocionalmente competentes.

Educar en habilidades socioemocionales no implica restar tiempo a los contenidos académicos, sino fortalecer las condiciones necesarias para aprender y convivir.

Referencias

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence*. Basic Books.

La arquitectura de los afectos

Habilidades socioemocionales en el aula contemporánea

María Fernanda Holman

Resumen

La transformación educativa contemporánea exige integrar la dimensión emocional al desarrollo cognitivo. Este artículo presenta una experiencia en quinto año del nivel secundario donde la mediación de conflictos y la regulación emocional se convirtieron en herramientas clave para mejorar el trabajo colaborativo y el clima áulico.

Palabras clave: educación emocional; mediación escolar; regulación emocional; aula secundaria; trabajo colaborativo; inteligencia emocional

Introducción

El proceso educativo actual atraviesa un cambio de paradigma: el aprendizaje de habilidades académicas tradicionales ya no resulta suficiente para el desarrollo integral de los estudiantes. Durante décadas, la enseñanza priorizó el aspecto cognitivo, relegando la dimensión afectiva. Sin embargo, la realidad social contemporánea demanda una integración entre saber disciplinar y competencias emocionales.

La experiencia que se comparte se desarrolló con un grupo de quinto año del nivel secundario, conformado por estudiantes de entre 17 y 20 años, en una etapa de transición hacia la educación superior y el mundo laboral. Si bien el grupo manifestaba pensamiento crítico y capacidad argumentativa, presentaba dificultades en la gestión de la frustración y en la resolución de conflictos durante trabajos de investigación colaborativos, afectando el clima de aula.

El objetivo de la propuesta fue implementar estrategias de mediación y regulación emocional que transformaran las tensiones grupales en oportunidades de aprendizaje significativo.

Marco conceptual: emociones y construcción del conocimiento

Esta intervención se fundamenta en enfoques que entienden las emociones como dimensión constitutiva del aprendizaje. Bisquerra y Pérez Escoda

(2007) definen las competencias emocionales como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para actuar con eficacia en diversos contextos. Entre sus dimensiones centrales se destacan la conciencia y la regulación emocional, esta última clave en la etapa de la joven adultez.

Teruel Melero (2005) subraya que la inteligencia emocional incluye facultades como la empatía y el autocontrol, y vincula directamente la capacidad emocional del docente con la calidad del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el docente no solo transmite contenidos, sino que gestiona climas emocionales que habilitan o bloquean procesos cognitivos.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal sostienen que el profesorado actúa como modelo emocional para el alumnado, influyendo de manera directa en la construcción de ambientes seguros y colaborativos.

La experiencia: mediación y pausa reflexiva

Durante una secuencia de trabajo colaborativo para un proyecto de investigación, surgió un conflicto por desacuerdos en el enfoque metodológico. El intercambio derivó en reproches y bloqueo grupal.

En lugar de intervenir de manera sancionatoria, se implementó un dispositivo de mediación basado en la técnica de la “pausa reflexiva”. En primer término, se invitó a los estudiantes a identificar y nombrar la emoción predominante que dificultaba el diálogo, promoviendo la conciencia emocional.

Una vez explicitada la frustración por la falta de consenso, se aplicó una estrategia de regulación: cada integrante expuso su postura mientras los demás practicaban la escucha activa. El rol docente consistió en modelar intervenciones conciliadoras, validar emociones y sostener un encuadre respetuoso.

Este proceso permitió resignificar el conflicto como instancia formativa.

Resultados y aprendizajes

La mediación no solo facilitó la organización del trabajo y el reparto de tareas, sino que promovió una reflexión metacognitiva sobre el proceso vivido. Los estudiantes reconocieron que el desacuerdo podía transformarse en oportunidad para ejercitar la asertividad y la negociación.

Al validar sus emociones, se fortaleció la seguridad psicológica del grupo. Este clima permitió asumir riesgos cognitivos y sostener la perseverancia ante tareas complejas.

La experiencia evidenció que la integración entre contenido disciplinar y educación emocional potencia el aprendizaje y prepara a los jóvenes para escenarios profesionales donde el trabajo en equipo y la gestión

de conflictos resultan indispensables.

Reflexiones finales

La incorporación de habilidades socioemocionales en el aula secundaria no constituye una opción complementaria, sino una necesidad pedagógica y ética. En contextos heterogéneos y desafiantes, el docente se convierte en mediador, orientador y modelo emocional.

Fundamentar la práctica en marcos teóricos sólidos permite articular coherentemente teoría y acción, fortaleciendo el vínculo pedagógico. El aula puede así transformarse en un espacio donde “aprender a ser” acompaña al “aprender a saber”.

Promover la educación emocional en los últimos años de escolaridad implica formar sujetos autónomos, capaces de regular sus emociones, sostener el disenso y participar activamente en entornos académicos y laborales complejos.

Referencias

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

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

Teruel Melero, M. P. (2005). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

Más allá del discurso: el modelado consciente de la inteligencia emocional en el aula

Juan Ángel All

Resumen

En contextos educativos atravesados por desigualdades sociales, tensiones económicas y malestar subjetivo, la inteligencia emocional deja de ser un concepto teórico para convertirse en una herramienta pedagógica situada. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en cuarto año de una escuela secundaria de gestión estatal, centrada en el modelado consciente de la regulación emocional por parte del docente como estrategia para mejorar el clima áulico y la disposición a la tarea.

Palabras clave: inteligencia emocional; modelado docente; regulación emocional; escuela secundaria; clima áulico

Introducción

Hablar de inteligencia emocional (IE) en el contexto educativo actual suele oscilar entre dos riesgos: su tratamiento excesivamente teórico o su banalización como un conjunto de técnicas aisladas. Sin embargo, en el nivel secundario —atravesado por profundas desigualdades sociales y tensiones subjetivas— la IE se vuelve una herramienta pedagógica situada y necesaria.

La experiencia aquí narrada se desarrolló durante la segunda etapa del año 2024 con un curso de cuarto año de escuela secundaria, compuesto por 28 estudiantes de aproximadamente 16 años.

El grupo presentaba dificultades en la regulación emocional, resistencia a la tarea escolar y frecuentes desbordes vinculares. A partir de una observación sistemática inicial —centrada en la dinámica grupal, los modos de comunicación y la relación con la autoridad— se diseñó una propuesta orientada no a enseñar contenidos emocionales de manera explícita, sino a modelar prácticas de regulación emocional desde la figura docente.

Se partió del supuesto de que el aprendizaje

emocional no se transmite únicamente mediante explicaciones, sino también a través de la identificación y la observación de conductas reguladas.

Bases conceptuales para una intervención situada

La propuesta se sustenta en el modelo de inteligencia emocional como habilidad desarrollada por John D. Mayer y Peter Salovey (1997), quienes describen cuatro ramas: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. En el ámbito educativo, la regulación resulta central, ya que implica gestionar las emociones para sostener vínculos y objetivos pedagógicos en contextos adversos.

Asimismo, Rafael Bisquerra y Núria Pérez Escoda (2007) sostienen que la competencia emocional incluye conciencia, regulación y competencia social, dimensiones que no pueden desarrollarse si el adulto a cargo no las encarna en su práctica cotidiana.

En la misma línea, Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente constituye un modelo emocional significativo, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad.

Desde este marco, se entiende que la adaptación flexible a cada situación concreta forma parte de la inteligencia emocional y que no existen respuestas universales aplicables a todos los grupos o escenarios educativos.

Situación problemática, intervención y evidencias

Durante el segundo semestre de 2024, el grupo manifestó una resistencia generalizada a la tarea, expresada en comentarios disruptivos, desatención sostenida y cuestionamientos reiterados a la autoridad docente. El clima áulico tendía a la fragmentación y a la escalada de tensiones interpersonales.

Frente a esta situación, se optó por una intervención centrada en el modelado consciente de la regulación emocional, evitando estrategias coercitivas o meramente disciplinarias. El docente explicitó, en determinados momentos, su propio estado emocional de manera breve y pertinente, reconociendo el malestar contextual sin desbordarse ni desplazar la responsabilidad hacia el grupo.

Este gesto pedagógico implicó mostrar cómo se procesa una emoción intensa sin actuar impulsivamente, sosteniendo el encuadre y los objetivos de la clase. La intervención se integró en una práctica longitudinal, donde se trabajaron de forma implícita:

La pausa reflexiva antes de responder.

El registro emocional como herramienta de autoconocimiento.

La comunicación asertiva en situaciones de tensión.

En las semanas posteriores se observaron indicadores concretos: disminución de interrupciones verbales, mayor tolerancia a la frustración y uso más frecuente de vocabulario emocional por parte de los estudiantes. Asimismo, se registró una mejora progresiva del clima áulico y una mayor disposición a la tarea.

Es importante señalar que se trata de una experiencia situada y exploratoria, cuyos resultados no pueden generalizarse sin considerar las variables institucionales, contextuales y subjetivas involucradas. La inteligencia emocional, en este sentido, exige intervenciones adaptadas a cada grupo y circunstancia.

Síntesis reflexiva y proyección para la práctica docente

La experiencia permite afirmar que la inteligencia emocional en la docencia no se enseña exclusivamente desde el discurso, sino desde la práctica cotidiana y coherente. El mayor valor pedagógico de esta propuesta radica en haber transformado una situación de conflicto en una oportunidad de aprendizaje emocional compartido.

No obstante, también se evidencian límites claros. Este tipo de prácticas no puede sostenerse sin un acompañamiento institucional que contemple el bienestar docente. Como advierte María Pilar Teruel Melero (2000), la formación emocional debe constituirse en un componente estructural del sistema educativo y no en una exigencia individual aislada.

Surge entonces un interrogante ético y pedagógico: ¿cómo sostener prácticas de regulación emocional en contextos cada vez más demandantes sin descuidar la salud subjetiva del docente? Este dilema invita a pensar la inteligencia emocional no sólo como competencia individual, sino como responsabilidad colectiva y política educativa.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 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.

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

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

La diversidad como horizonte: enseñanza, evaluación y habilidades socioemocionales en aulas heterogéneas

Juan Manuel Lopresti

Resumen

La heterogeneidad del aula contemporánea desafía los modelos tradicionales de enseñanza uniforme. Este trabajo reflexiona sobre una experiencia pedagógica basada en propuestas diversificadas y evaluación formativa, entendiendo que la inclusión no solo implica adaptar contenidos, sino también promover autonomía, autorregulación y metacognición como dimensiones centrales del desarrollo socioemocional.

Palabras clave: aula heterogénea; educación inclusiva; evaluación formativa; autonomía; metacognición; habilidades socioemocionales

Introducción

Durante mucho tiempo, la formación docente promovió la planificación dirigida a un “estudiante promedio”, figura abstracta que raramente se corresponde con la realidad del aula. Sin embargo, la práctica cotidiana revela una multiplicidad de ritmos, intereses y trayectorias que cuestionan la enseñanza uniforme.

Lejos de constituir un obstáculo, la diversidad puede convertirse en el punto de partida para una propuesta pedagógica más justa y significativa. El desafío consiste en diseñar experiencias que reconozcan esa pluralidad sin perder coherencia curricular.

La experiencia aquí presentada se desarrolló en el marco de una unidad didáctica sobre procesos migratorios, con el propósito de integrar contenidos disciplinares y fortalecer habilidades socioemocionales tales como la autonomía, la toma de decisiones, la empatía y la autorregulación.

El aula como espacio de múltiples trayectorias

En lugar de una clase expositiva seguida de una evaluación homogénea, se implementó un modelo de trabajo por estaciones, estructurado como un “menú de opciones” que permitiera a los estudiantes elegir el formato de abordaje según sus intereses y fortalezas. Se diseñaron tres estaciones:

1. Laboratorio de datos: análisis de censos históricos y flujos migratorios actuales para proyectar escenarios futuros.
2. Rincón del relato: reconstrucción de la identidad de un migrante a partir de fuentes primarias y literatura.
3. Observatorio visual: análisis crítico de cartografía y fotografía histórica para interpretar transformaciones territoriales.

La diversificación de propuestas permitió que cada estudiante encontrara una puerta de entrada acorde a su perfil. Esta elección no solo fortaleció el compromiso con la tarea, sino que promovió la autoconciencia sobre las propias preferencias y modos de aprendizaje.

Desde una perspectiva socioemocional, ofrecer opciones implica reconocer la singularidad del estudiante y favorecer su sentido de competencia y pertenencia.

Gestión de la clase y rol docente

La implementación de consignas diferenciadas transformó el rol docente. El profesor dejó de ocupar el centro expositivo para asumir una función de mediador y acompañante de procesos.

Este cambio impacta directamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales:

Autonomía, al permitir decisiones responsables.

Autorregulación, al gestionar tiempos y estrategias.

Trabajo colaborativo, al interactuar con pares en pequeños grupos.

La autonomía no es una condición previa, sino una capacidad que se enseña. Para ello, las consignas deben ser claras, los criterios explícitos y los recursos accesibles, generando un entorno seguro para el ensayo y el error.

Evaluación formativa como brújula de aprendizaje

Uno de los mayores desafíos fue la evaluación.

Ante producciones diversas, la respuesta no fue estandarizar los productos, sino unificar criterios. aprender y de participar.

Se implementaron rúbricas compartidas desde el inicio de la secuencia. Independientemente del formato elegido —informe estadístico, relato narrativo o producción visual— los criterios evaluativos fueron comunes: claridad conceptual, fundamentación con fuentes, coherencia argumentativa y capacidad de síntesis.

Asimismo, se incorporó un protocolo estructurado de retroalimentación entre pares, orientado a:

- Clarificar ideas.
- Valorar fortalezas.
- Expresar inquietudes.
- Sugerir mejoras.

Este procedimiento redujo la ansiedad frente al error y transformó la evaluación en un proceso formativo continuo. En un aula heterogénea, el error deja de ser una sanción para convertirse en indicador pedagógico de los apoyos necesarios.

Metacognición y conciencia del propio aprendizaje

Como cierre de cada jornada, los estudiantes registraron en bitácoras reflexiones sobre su proceso: estrategias utilizadas, obstáculos encontrados y aprendizajes logrados.

La metacognición constituye una dimensión central del desarrollo socioemocional, ya que fortalece la autoconciencia y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje. La evaluación, en este sentido, deja de ubicarse al final del recorrido y se integra como hilo conductor de toda la secuencia.

Conclusión

Gestionar un aula heterogénea no implica multiplicar tareas, sino planificar estratégicamente. Supone abandonar la ilusión de homogeneidad y asumir que el aprendizaje es simultáneamente individual y social.

Las propuestas diversificadas y la evaluación formativa no solo mejoran los resultados académicos, sino que fortalecen habilidades socioemocionales esenciales para la vida escolar y ciudadana: empatía, responsabilidad, autonomía y pensamiento crítico.

Una enseñanza flexible y una evaluación transparente constituyen herramientas fundamentales para garantizar el derecho a la educación en contextos diversos. En un sistema que tiende a la estandarización, el aula puede y debe ser el espacio donde cada estudiante encuentre su propia forma de

Narrativas de resiliencia y proyecto de vida en Educación de Jóvenes y Adultos

Ramón Darío Saboredo

Resumen

Una experiencia pedagógica en el nivel de educación de jóvenes y adultos que integra narrativas personales, educación emocional y proyecto de vida como herramientas para fortalecer la participación, el sentido de pertenencia y la permanencia en el sistema educativo.

Palabras clave: educación emocional; resiliencia; proyecto de vida; educación de jóvenes y adultos; inclusión educativa

Contextualización y marco de la propuesta

En el marco del Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar (Zaragoza, mayo de 2024), el presente trabajo se inscribe en el eje “Habilidades socioemocionales en el contexto escolar”, focalizando en la educación de jóvenes y adultos.

El objetivo es reflexionar sobre la relevancia de las competencias socioemocionales en este nivel educativo y presentar una experiencia áulica desarrollada con estudiantes de educación secundaria para jóvenes y adultos, sustentada en aportes teóricos contemporáneos.

En este contexto, la educación emocional no se concibe como un complemento accesorio del currículo, sino como un eje estructurante de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en escenarios donde los estudiantes presentan trayectorias educativas discontinuas, experiencias de vulnerabilidad social o antecedentes de exclusión del sistema escolar.

Marco conceptual

El concepto de inteligencia emocional, difundido por Goleman (1995), refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de establecer relaciones interpersonales saludables. Desde esta

perspectiva, competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales inciden directamente en el desempeño académico y en la calidad de la convivencia escolar.

Bisquerra (2003, 2009) amplía este enfoque al definir la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como parte del crecimiento integral de la persona. En el ámbito escolar, esto implica diseñar propuestas pedagógicas intencionales que promuevan la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

Asimismo, Freire (1970) aporta una perspectiva crítica especialmente significativa para este nivel educativo. Su concepción dialógica de la educación y su énfasis en la construcción colectiva del conocimiento permiten comprender el trabajo socioemocional como un proceso de concientización y empoderamiento, donde la palabra y la escucha activa ocupan un lugar central.

La integración de estos enfoques sostiene la necesidad de prácticas pedagógicas que articulen lo cognitivo y lo emocional, reconociendo a los estudiantes como sujetos históricos, portadores de experiencias vitales que inciden directamente en sus procesos de aprendizaje.

Experiencia áulica: “Narrativas de resiliencia y proyecto de vida”

La experiencia se desarrolló en un curso de educación secundaria para jóvenes y adultos, integrado por estudiantes de entre 18 y 45 años, con trayectorias educativas diversas y, en muchos casos, atravesadas por interrupciones escolares previas.

-Propósitos pedagógicos

-Favorecer el desarrollo de la autoconciencia emocional.

-Promover la empatía y la escucha activa.

-Fortalecer la toma de decisiones responsable vinculada al proyecto de vida.

-Generar un clima áulico basado en el respeto y la confianza.

Desarrollo de la secuencia didáctica

La propuesta se estructuró en tres momentos articulados:

1. Reconocimiento emocional

Se trabajó con una dinámica inicial orientada a identificar emociones asociadas a la propia trayectoria escolar. A partir de la consigna escrita “¿Qué emociones han marcado mi recorrido educativo?”, los

estudiantes elaboraron relatos breves. Esta actividad se fundamenta en el desarrollo del autoconocimiento emocional, en línea con los aportes de CASEL y Bisquerra.

2. *Narrativas compartidas y escucha empática*

En pequeños grupos, los estudiantes compartieron voluntariamente sus relatos. Se establecieron acuerdos de convivencia basados en la confidencialidad y el respeto. El docente actuó como mediador, promoviendo preguntas abiertas y validando las emociones expresadas. Este momento recupera la pedagogía dialógica de Freire, donde la palabra se convierte en herramienta de transformación y reconocimiento mutuo.

3. *Proyecto de vida y toma de decisiones*

Finalmente, cada estudiante elaboró un esquema de proyecto personal a mediano plazo, identificando metas, obstáculos y recursos emocionales disponibles. Se trabajó explícitamente la regulación emocional ante situaciones de frustración y la toma de decisiones responsable, en consonancia con los aportes de Goleman y CASEL.

Resultados pedagógicos observados

A lo largo del proceso se evidenció un fortalecimiento del sentido de pertenencia al grupo y una mejora significativa en la participación áulica. Estudiantes que inicialmente se mostraban reticentes comenzaron a intervenir con mayor seguridad y confianza.

Asimismo, se registró una disminución de conflictos interpersonales y un aumento de conductas colaborativas. Desde el punto de vista pedagógico, la experiencia permitió articular contenidos curriculares con el desarrollo de competencias socioemocionales, evitando una fragmentación entre lo académico y lo vivencial.

La experiencia confirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación de jóvenes y adultos no puede reducirse a intervenciones aisladas, sino que requiere planificación intencional y sostenida.

Reflexiones pedagógicas

La fundamentación teórica permitió orientar decisiones prácticas concretas: la elección de dinámicas narrativas inspiradas en Freire, la explicitación de competencias emocionales desde el enfoque de Bisquerra y CASEL, y el trabajo sobre autorregulación y empatía a partir de los aportes de Goleman.

Asimismo, se constata que el reconocimiento de las trayectorias vitales de los estudiantes constituye

un recurso pedagógico potente. En este sentido, la educación emocional se configura como una estrategia de inclusión y permanencia, contribuyendo no solo al bienestar individual sino también a la construcción de comunidades educativas más democráticas.

Conclusión

El abordaje de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar, especialmente en la educación de jóvenes y adultos, representa al mismo tiempo un desafío y una oportunidad. Desafío, porque implica revisar prácticas tradicionales centradas exclusivamente en lo cognitivo; oportunidad, porque habilita procesos de aprendizaje más significativos, integrales y humanizadores.

La experiencia presentada evidencia que la incorporación sistemática de la educación emocional favorece la autoconciencia, la empatía, la regulación emocional y la toma de decisiones responsable, impactando positivamente en la trayectoria educativa de los estudiantes.

En consonancia con los aportes de Goleman, Bisquerra, CASEL y Freire, se sostiene que educar emocionalmente es educar para la vida, promoviendo sujetos capaces de comprenderse a sí mismos, relacionarse de manera saludable y proyectarse con esperanza en contextos complejos.

La importancia de las habilidades socioemocionales en la escuela

Alfredo Edher Cueva Cassino

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un componente central de la formación integral. Este ensayo reflexiona sobre la necesidad de integrar intencionalmente la educación emocional en las prácticas áulicas cotidianas y propone ejemplos concretos para su abordaje pedagógico.

Introducción

Tradicionalmente, el ámbito educativo ha priorizado el aprendizaje de contenidos académicos y el rendimiento medido a través de evaluaciones predominantemente escritas. Esta lógica, muchas veces naturalizada como “lo esperable” de la escuela, tiende a reproducirse en las prácticas docentes, aun cuando exista la intención de innovar.

Sin embargo, la experiencia cotidiana en el aula muestra que la frustración, el desinterés y las dificultades para alcanzar los objetivos propuestos no siempre responden a la falta de capacidades cognitivas, sino a la carencia de recursos emocionales para afrontar los desafíos del aprendizaje.

Educar implica, entonces, formar sujetos capaces de integrarse de manera efectiva en su entorno y aprender de él. Para ello, resulta imprescindible favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales.

¿Qué entendemos por habilidades socioemocionales?

Mayer y Salovey (1997), citados por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y regularlas promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

Estas aptitudes permiten la autorregulación anímica y la capacidad de gestionar las situaciones cotidianas de manera más adecuada. La escuela,

por el tiempo y espacio compartido, constituye un contexto privilegiado para ejercitar la autoconciencia, el autocontrol, la empatía, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales.

Lejos de desplazar los saberes tradicionalmente priorizados, estas competencias los potencian. Un estudiante con buen nivel de autoconocimiento puede reconocer sus dificultades y enfocar mejor sus esfuerzos. Asimismo, quien ha desarrollado la comunicación asertiva participa con mayor eficacia en propuestas colaborativas.

Investigaciones recientes refuerzan esta idea al señalar la relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Otero Bocanegra et al., 2025).

¿Cómo promover su desarrollo en el aula?

Reconocer la importancia de las habilidades socioemocionales conduce necesariamente a preguntarse cómo promoverlas de manera concreta en el contexto escolar.

Anijovich (2014) plantea la necesidad de reconocer la heterogeneidad del aula, considerando las diferencias, trayectorias, intereses y estilos de aprendizaje. Esta mirada permite diseñar propuestas que contemplen la dimensión emocional como parte del proceso educativo.

Un ejemplo es el “semáforo de emociones”, donde cada estudiante identifica cómo se siente en una escala simple y reflexiona sobre los posibles motivos y soluciones. Esta actividad favorece el autoconocimiento y la verbalización de los estados emocionales.

Otro ejercicio consiste en la resolución grupal de un conflicto hipotético entre compañeros, donde se promueve la empatía, la comunicación clara y la búsqueda de soluciones pacíficas.

Estas propuestas muestran que el desarrollo de habilidades socioemocionales no requiere dispositivos complejos, sino una mirada atenta del docente para transformar situaciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje emocional.

Conclusión

Las oportunidades para trabajar las habilidades socioemocionales en el aula son múltiples y forman parte de la dinámica escolar diaria. La clave reside en la intencionalidad pedagógica y en la disposición del docente para aprovechar situaciones con carga emocional como instancias formativas.

De este modo, se brinda a los estudiantes herramientas valiosas que trascienden el ámbito escolar y contribuyen a su desarrollo integral.

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Universidad de Málaga.

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

Otero Bocanegra, et al. (2025). *Inteligencia emocional como factor clave en la educación: una revisión sistemática*. Universidad César Vallejo.

emocional constituye una herramienta clave para el desarrollo integral de los adolescentes.

La convivencia escolar y la educación emocional como marco de intervención

La educación emocional adquiere un rol central en contextos escolares atravesados por conflictos vinculares y dificultades conductuales. Diversos autores coinciden en que la escuela no puede limitarse al desarrollo de contenidos cognitivos, sino que debe atender también a la dimensión emocional para favorecer el desarrollo integral de la personalidad de los estudiantes (Teruel Melero, 2000).

Desde esta perspectiva, las emociones influyen de manera directa en los procesos de aprendizaje, en la toma de decisiones y en la construcción de vínculos sociales. Bisquerra Alzina (2000) sostiene que la educación emocional implica el desarrollo de competencias tales como la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la empatía y las habilidades sociales, fundamentales para una convivencia escolar positiva.

En el grupo observado, la dificultad para reconocer y gestionar las propias emociones se traducía en respuestas impulsivas, actitudes desafiantes y conflictos reiterados con pares y docentes. Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan que el clima emocional de la escuela y el rol de los adultos como modelos de regulación emocional inciden significativamente en el comportamiento de los estudiantes.

Estrategias implementadas y resultados observados

Desde el rol de preceptor, se implementaron diversas estrategias orientadas a intervenir de manera preventiva y formativa. En primer lugar, se promovieron instancias de diálogo individual y grupal con los estudiantes, con el objetivo de que pudieran expresar sus emociones, reconocer las consecuencias de sus acciones y reflexionar sobre la importancia del respeto mutuo. Estas conversaciones se realizaron de forma sistemática, especialmente luego de situaciones de conflicto.

Asimismo, se trabajó de manera articulada con los docentes del curso y el equipo de orientación escolar, buscando unificar criterios de intervención y sostener acuerdos claros en relación con las normas de convivencia. Se reforzó la idea de que las sanciones debían tener un sentido educativo, acompañadas siempre de instancias de reflexión emocional.

Con el transcurso del tiempo, se observaron cambios progresivos en el grupo. Si bien las conductas disruptivas no desaparecieron por completo, se

La educación emocional como estrategia para fortalecer la convivencia escolar en la escuela secundaria

Diego Maximiliano Flores

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de intervención pedagógica desarrollada en una escuela secundaria estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, orientada a mejorar la convivencia escolar a partir de la educación emocional. Desde el rol del preceptor, se analizan estrategias de acompañamiento, diálogo y autorregulación emocional destinadas a favorecer vínculos más respetuosos entre estudiantes y adultos, y a fortalecer el clima institucional.

Contexto institucional y caracterización del grupo

La experiencia se desarrolló en la Escuela de Comercio N.º 35 del Distrito Escolar 21, con un curso de cuarto año del nivel secundario conformado por aproximadamente treinta estudiantes de entre dieciséis y diecisiete años. El grupo presentaba dificultades recurrentes vinculadas a la convivencia escolar, tales como conflictos de conducta, resistencia a las normas institucionales y manifestaciones de falta de respeto hacia los docentes.

Estas situaciones se intensificaban especialmente durante los momentos de recreo y el retorno al aula, cuando algunos estudiantes se negaban a ingresar a clase, permanecían en los pasillos o interrumpían el desarrollo de las actividades escolares. En este contexto, y desde el rol de preceptor, se identificó la necesidad de intervenir desde una perspectiva pedagógica que contemplara no solo el cumplimiento de normas, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El objetivo principal de la propuesta fue fortalecer la autorregulación emocional, mejorar el respeto por la autoridad pedagógica y promover vínculos más saludables entre los estudiantes y los adultos de la institución, entendiendo que la educación

evidenció una mejora en la predisposición al diálogo, una disminución de los enfrentamientos directos y un mayor reconocimiento de la autoridad pedagógica. Algunos estudiantes comenzaron a establecer vínculos de mayor confianza con los adultos, lo que permitió intervenir de manera más temprana ante situaciones conflictivas.

Conclusión

La experiencia permitió confirmar que la educación emocional constituye una herramienta fundamental para abordar las problemáticas de convivencia en la escuela secundaria. Detrás de muchas conductas disruptivas se identifican emociones no reconocidas ni gestionadas adecuadamente, y el acompañamiento emocional sistemático puede generar cambios significativos en la dinámica grupal.

De cara a futuras intervenciones, se considera pertinente la incorporación de espacios institucionales específicos destinados al trabajo de las competencias emocionales, integrando a estudiantes, docentes y familias. Asimismo, resulta fundamental continuar fortaleciendo la formación emocional de los adultos de la institución, dado que su rol como modelos de regulación emocional resulta clave en la construcción de climas escolares más saludables.

En definitiva, educar emocionalmente no solo contribuye a mejorar la convivencia escolar, sino que también favorece la formación de sujetos más conscientes, responsables y capaces de convivir en sociedad.

Referencias

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

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: 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.

¿Cómo desarrollar habilidades socioemocionales desde la escritura? Una propuesta didáctica

Leandro González

Resumen

La escritura puede convertirse en un dispositivo pedagógico privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este ensayo presenta una experiencia áulica en cuarto año de secundaria donde el género epistolar favoreció el autoconocimiento, la expresión emocional y la empatía entre pares.

Introducción

El inicio del ciclo lectivo suele estar atravesado por expectativas, incertidumbres y deseos de generar vínculos significativos con un grupo aún desconocido. En este contexto, la planificación de la primera clase se convierte en una oportunidad para proponer una actividad que trascienda la presentación formal y habilite la expresión personal.

La propuesta consistió en invitar a los estudiantes de cuarto año a escribir una carta relatando experiencias del verano. La elección del género epistolar no fue casual: la carta, históricamente, ha sido un medio privilegiado para exteriorizar pensamientos, emociones, reflexiones y vivencias íntimas.

La carta como vehículo de expresión emocional

La escritura de cartas permite construir un puente comunicativo entre quien escribe y un destinatario real o imaginario. En este ejercicio, los estudiantes no solo organizan ideas, sino que revisitan experiencias, reconocen emociones y las traducen en palabras.

Antes de iniciar la actividad, el docente compartió con el grupo una carta escrita la noche anterior, modelando la propuesta y habilitando un clima de confianza. Este gesto resultó clave para legitimar la expresión emocional y generar un marco de reciprocidad.

Orientaciones y acompañamiento en el proceso de escritura

A partir de preguntas disparadoras —¿Dónde pasaste las fiestas? ¿Te reencontraste con alguien? ¿Hubo aprendizajes? — se buscó orientar la reflexión sin rigidizar la producción.

Durante la escritura, se promovió el intercambio entre pares, la lectura compartida y la escucha activa. El aula se transformó en un espacio donde circularon relatos personales, risas, nostalgias y descubrimientos.

Fundamentación desde la educación emocional

Teruel Melero (2000) sostiene que en el aula pueden trabajarse diversos aspectos de la inteligencia emocional, entre ellos la capacidad de expresarse emocionalmente, el autoconocimiento y la mejora de las relaciones interpersonales.

En esta experiencia, la escritura funcionó como un medio para:

- Favorecer la expresión de emociones.
- Incrementar el autoconocimiento.
- Desarrollar la escucha activa.
- Promover la empatía al conocer las vivencias de los compañeros.
- Reconocer la diversidad de realidades y experiencias.

Resultados observados

A medida que los estudiantes compartían sus producciones, comenzaron a reconocer similitudes y diferencias en sus vivencias, fortaleciendo el respeto mutuo y el sentido de pertenencia grupal.

La actividad permitió trascender el ejercicio meramente lingüístico para convertirse en una experiencia de intercambio emocional significativo.

Conclusión

La escritura epistolar, utilizada con intencionalidad pedagógica, se constituye en una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades socioemocionales. A través de la palabra escrita, los estudiantes logran mirarse, expresarse y reconocer al otro, fortaleciendo vínculos y construyendo un clima áulico propicio para el aprendizaje.

Referencias

- Díaz Escoto, M. (2016). *El modelo de habilidad de Mayer y Salovey* (Inteligencia Emocional) [Video]. YouTube.
- Nodals García, C. L., Quesada Cabrera, R. D., y Suárez Vivas, L. (2017). *Las cartas en la enseñanza de la construcción e interpretación textual*. Universidad y Sociedad.

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

pedagógica.

Marco conceptual: inteligencia emocional y riesgos psicosociales

Desde el enfoque de la higiene y seguridad laboral, las Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CYMAT) no se limitan a los aspectos físicos del entorno, sino que incluyen dimensiones humanas y vinculares. En este sentido, la gestión de las emociones se configura como una medida preventiva indispensable para la seguridad y el bienestar en los espacios educativos.

Tal como señala Teruel Melero (2000), el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional, dado que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados. Asimismo, el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey aporta un marco teórico pertinente para comprender cómo la identificación, comprensión y regulación de las emociones inciden en la toma de decisiones, la convivencia y la resolución de conflictos.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) destacan que el desarrollo de competencias emocionales favorece la adaptación social y la construcción de climas institucionales más saludables, aspecto especialmente relevante en contextos educativos atravesados por la diversidad generacional.

Desarrollo de la propuesta pedagógica

La intervención pedagógica se estructuró a partir de una adaptación del modelo de las cuatro ramas de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey, resignificadas en clave de seguridad áulica y prevención de riesgos psicosociales.

En una primera instancia, se trabajó la identificación emocional, promoviendo que los estudiantes pudieran reconocer y registrar sus propios sentimientos de molestia, estrés o incomodidad antes de que estos escalaran a situaciones de conflicto. Esta etapa funcionó como un sistema de alerta temprana frente a los riesgos vinculares.

Posteriormente, se abordó la utilidad de la emoción, focalizando en cómo determinados estados emocionales influyen en la atención y en la toma de decisiones dentro del aula. Se reflexionó colectivamente acerca de la necesidad de construir un estado de ánimo adecuado para favorecer un entorno de aprendizaje seguro.

En una tercera etapa, se trabajó la comprensión emocional, analizando las causas subyacentes de los conflictos. Por ejemplo, se problematizó la idea de que la ira de un estudiante adulto podía estar vinculada a la frustración provocada por el ruido y la dificultad

Higiene laboral y emociones

El desarrollo de la inteligencia emocional para mitigar el malestar áulico en educación de jóvenes y adultos

Eliana Beatriz Lizarraga

Resumen

La convivencia en aulas heterogéneas de educación de jóvenes y adultos presenta desafíos específicos que inciden directamente en el clima de aprendizaje. Este artículo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en la asignatura Higiene Laboral en un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS), desde un enfoque de habilidades socioemocionales, entendiendo la gestión emocional como una estrategia preventiva para reducir los riesgos psicosociales y mejorar las condiciones de trabajo escolar.

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en un curso de tercer año de un Centro Educativo de Nivel Secundario (CENS N.º 87), en el marco de la asignatura Higiene Laboral. El grupo estaba conformado por 19 estudiantes con una marcada heterogeneidad etaria, cuyas edades oscilaban entre los 18 y los 69 años. Esta diversidad generacional, lejos de constituir únicamente una riqueza, se manifestaba también como fuente de tensiones y malestares que impactaban negativamente en el clima áulico y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre los principales focos de conflicto se identificaron diferencias en los modos de habitar el aula: el uso del celular por parte de los estudiantes más jóvenes, el volumen de voz, la exposición de experiencias personales y determinadas gesticulaciones durante los debates. Estas situaciones configuraban un clima de tensión permanente que afectaba las condiciones de trabajo escolar y obstaculizaba el aprendizaje.

Frente a este escenario, la propuesta didáctica se orientó a abordar la conflictividad no desde una lógica sancionatoria, sino desde la propia disciplina, analizando el aula como un ambiente de trabajo real y entendiendo la falta de competencias emocionales como un riesgo psicosocial que requería intervención

para concentrarse, y no necesariamente a un ataque personal.

Finalmente, se promovió la regulación emocional como objetivo central de la propuesta, orientada a que cada estudiante pudiera gestionar sus reacciones impulsivas, prevenir “accidentes relacionales” y contribuir a un clima de crecimiento colectivo.

Esta intervención se fundamentó en los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes sostienen que el desarrollo de habilidades emocionales en los estudiantes requiere de un educador que modele prácticas de regulación y gestión emocional.

Resultados y análisis

Los resultados de la experiencia, combinados con la construcción de conocimiento conceptual sobre inteligencia emocional, evidenciaron una disminución de la hostilidad y una mejora en la productividad grupal. Al aplicar las cuatro habilidades trabajadas —identificar, facilitar, comprender y regular las emociones— los estudiantes lograron despersonalizar los conflictos y resignificar las diferencias generacionales.

Un aspecto destacable fue la transformación de la heterogeneidad etaria en una fortaleza pedagógica: los estudiantes adultos aportaron templanza y experiencia, mientras que los más jóvenes contribuyeron con energía e iniciativa, dando lugar a una integración sinérgica que mejoró sustancialmente el clima áulico (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Reflexiones finales y proyecciones

La experiencia permitió validar la inteligencia emocional como un contenido curricular esencial para la higiene laboral y la seguridad escolar. Los estudiantes comprendieron que muchas condiciones desfavorables del medio ambiente de trabajo se originan en la falta de manejo de habilidades emocionales básicas.

No obstante, quedaron desafíos pendientes. En futuras intervenciones será necesario sistematizar mejor los tiempos, dado que el abordaje profundo de estas competencias requiere procesos madurativos que exceden, en ocasiones, los tiempos de la planificación técnica. Asimismo, se evidencia la necesidad de una mayor formación docente en educación emocional, ya que, como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), muchos profesores no cuentan con la preparación específica para intervenir eficazmente en la complejidad emocional del aula.

Aun así, la experiencia confirmó que, para

garantizar condiciones saludables de trabajo escolar, resulta imprescindible atender primero a la calidad de los vínculos y a la gestión consciente de las emociones.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y 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), 1–9.

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

Educación de las emociones para habitar la escuela

Una experiencia de desarrollo socioemocional en el nivel secundario

Sergio Adrián Sallustio

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una condición pedagógica clave para mejorar la convivencia y los aprendizajes en la escuela secundaria. A partir de una experiencia realizada en el espacio de Tutoría, este trabajo analiza cómo la enseñanza sistemática de la conciencia y regulación emocional impacta positivamente en el clima áulico y en las relaciones entre pares.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; tutoría; convivencia escolar; autorregulación

Introducción

La convivencia escolar y los procesos de aprendizaje se ven profundamente atravesados por la manera en que los estudiantes reconocen, expresan y regulan sus emociones. En el nivel secundario, donde las trayectorias escolares son diversas y la adolescencia plantea desafíos vinculares y emocionales significativos, la educación emocional adquiere una relevancia central.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una escuela secundaria de gestión estatal, con un grupo de tercer año integrado por 28 estudiantes de entre 14 y 15 años. En el curso se observaban conflictos interpersonales frecuentes y escasas estrategias de regulación emocional, lo que afectaba el clima áulico.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una propuesta didáctica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales en el espacio de Tutoría.

Fundamentos teóricos

La propuesta se fundamentó en el enfoque de competencias emocionales de Bisquerra Alzina

y Pérez Escoda (2007), quienes organizan estas competencias en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

En esta línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol del profesorado como modelo emocional y su incidencia en la construcción de climas de aula saludables. Asimismo, Goleman (1995) sostiene que habilidades como la empatía y el autocontrol resultan fundamentales para la convivencia.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se concibe como un proceso continuo integrado a la práctica escolar.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se implementó a lo largo de seis encuentros de 80 minutos en el espacio de Tutoría.

En los primeros encuentros se trabajó la conciencia emocional mediante actividades de identificación de emociones a partir de escenas escolares y recursos audiovisuales. Los estudiantes comenzaron a reconocer y nombrar emociones propias y ajenas.

En los encuentros siguientes se abordaron la regulación emocional y la competencia social mediante dramatizaciones de conflictos habituales entre pares, seguidas de instancias de reflexión grupal. El análisis de las respuestas permitió diferenciar reacciones impulsivas de respuestas asertivas.

Un momento especialmente significativo fue la construcción colectiva de un acuerdo emocional del curso, donde los estudiantes definieron pautas de convivencia basadas en el respeto, la comunicación y la responsabilidad afectiva.

“Nombrar la emoción habilita la posibilidad de regularla.”

Resultados observados

La experiencia permitió registrar:

Disminución de conflictos interpersonales.

Mejora en el clima áulico.

Mayor disposición para la expresión verbal de emociones.

Mayor escucha activa y empatía entre pares.

Estas evidencias confirman la importancia de habilitar espacios sistemáticos para el trabajo socioemocional en la escuela secundaria.

Conclusión

Educación de las emociones no constituye un agregado a la tarea pedagógica, sino una condición para que los aprendizajes puedan desarrollarse en un

entorno saludable.

La experiencia demuestra que el espacio de Tutoría puede convertirse en un ámbito privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales, fortaleciendo la convivencia y el bienestar personal.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y 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*. Universidad de Málaga.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Experiencias pedagógicas y vínculos en la escuela

Del silencio a la palabra: una experiencia en primer año de secundaria

Alan Savloff

Resumen

Una experiencia pedagógica en el espacio de tutoría que pone en el centro la comunicación, el vínculo y la confianza como dimensiones fundamentales del desarrollo socioemocional en la adolescencia.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; comunicación; adolescencia; tutoría; convivencia escolar

Contextualización de la experiencia

En el marco del trabajo como preceptor y profesor de Educación Física, se desarrolló una propuesta con un grupo de primer año de secundaria conformado por 20 estudiantes de entre 12 y 13 años. Desde lo formal, el curso no presentaba dificultades visibles: cumplía con las normas, no se registraban conflictos significativos ni problemas de rendimiento académico. Sin embargo, había un rasgo que llamaba la atención: el predominio del silencio.

No se trataba de un grupo desordenado ni conflictivo, sino de estudiantes a quienes les costaba expresarse, participar y sostener conversaciones genuinas entre pares. Con el tiempo comenzaron a observarse diferencias internas vinculadas a la madurez emocional y a las formas de vincularse. Algunos estudiantes mostraban intereses más lúdicos, mientras que otros buscaban profundizar en los intercambios. También se identificaban situaciones de timidez en estudiantes recién incorporados al sistema escolar, lo que evidenciaba la necesidad de generar espacios que favorecieran la confianza y la expresión.

Asimismo, se percibía una fuerte presencia de la tecnología en la vida cotidiana del grupo. Sin existir un conflicto puntual, se hacía evidente que el uso constante de pantallas podía estar influyendo en las formas de comunicación y en la calidad de los vínculos interpersonales.

La comunicación como necesidad socioemocional

Esta observación dio lugar a una pregunta

pedagógica central: ¿cómo acompañar a un grupo que, aun sin conflictos visibles, necesitaba recuperar la palabra y fortalecer sus vínculos?

La propuesta se pensó desde el espacio de tutoría como un ámbito de reflexión, donde los estudiantes pudieran hablar, intercambiar opiniones y construir confianza. El objetivo no fue cuestionar el uso de la tecnología, sino tomarla como punto de partida para analizar su impacto en la vida cotidiana y en las formas de relacionarse.

Se trabajó a partir de videos vinculados con el uso de las redes sociales, el marketing y el consumismo, buscando generar preguntas más que respuestas cerradas. Posteriormente, se organizaron debates en pequeños grupos para favorecer la participación y el respeto por las opiniones diversas.

El valor del intercambio y la escucha

Durante las conversaciones comenzó a hacerse visible la heterogeneidad del grupo. Algunos estudiantes defendían el uso de la tecnología como forma de socialización y entretenimiento, mientras que otros reconocían que el tiempo frente a las pantallas podía generar aislamiento o dificultades para comunicarse cara a cara.

Con el correr de los encuentros se produjo un cambio progresivo. Los estudiantes comenzaron a animarse a participar más, a escucharse entre sí y a sostener intercambios más fluidos. El clima se volvió más distendido y apareció una mayor confianza en el grupo.

Se observó también una transformación en la participación: quienes al inicio se mostraban más callados comenzaron a expresar sus ideas con mayor seguridad. Este proceso resultó especialmente significativo en estudiantes que presentaban mayor timidez, quienes progresivamente lograron integrarse al intercambio grupal.

El rol del docente como referente vincular

Uno de los cambios más notorios se dio en el vínculo con el adulto. A medida que se consolidaba el espacio de diálogo, los estudiantes comenzaron a acercarse con mayor frecuencia para conversar, hacer consultas o compartir situaciones personales.

Este proceso permitió construir una relación de confianza y posicionar al docente como un referente disponible para escuchar y acompañar. La propuesta demostró que generar espacios de palabra sostenidos en el tiempo puede fortalecer el vínculo pedagógico y favorecer el desarrollo socioemocional.

Evaluación formativa del proceso

La evaluación no se planteó a través de una instancia formal ni de una prueba tradicional. Se basó en la observación continua del proceso: el aumento de la participación, la mejora en la comunicación, la mayor apertura al diálogo y el fortalecimiento del vínculo grupal.

En este sentido, la evaluación se entendió como una herramienta de acompañamiento. Tal como sostiene Perrenoud (2008), evaluar implica seguir de cerca los procesos de aprendizaje y reconocer los cambios que se producen en el tiempo, más allá de los resultados finales.

Reflexión pedagógica

Esta experiencia permitió comprender que un grupo que funciona correctamente en lo académico puede, al mismo tiempo, tener necesidades emocionales y vinculares profundas. La ausencia de conflictos no siempre implica bienestar; en ocasiones, el silencio también es una forma de expresar dificultad.

El trabajo en el aula heterogénea no solo implica atender a los distintos ritmos de aprendizaje, sino también reconocer las diversas formas de maduración emocional, de vincularse y de comunicarse.

La propuesta confirmó que la comunicación es una herramienta pedagógica central. Cuando se generan espacios adecuados, los estudiantes recuperan la palabra, se escuchan y fortalecen el sentido de pertenencia al grupo.

Proyección y continuidad

Como proyección, resultaría enriquecedor incorporar instancias finales de reflexión escrita donde cada estudiante pueda registrar qué aprendizajes construyó en relación con la comunicación y los vínculos. También sería valioso incluir más propuestas cooperativas que continúen fortaleciendo la confianza grupal.

Más allá de posibles ajustes, la experiencia permitió reconocer que trabajar la palabra, la escucha y el diálogo constituye un camino potente para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela secundaria.

Referencia

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.

Navegando la incertidumbre: el desarrollo de competencias emocionales en la adolescencia

Antonella Sirello

Resumen

Una experiencia pedagógica en el nivel secundario que aborda el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para acompañar la construcción identitaria adolescente, mejorar la convivencia y fortalecer los procesos de aprendizaje.

Palabras clave: inteligencia emocional; adolescencia; regulación emocional; convivencia escolar; aprendizaje significativo

Contextualización de la experiencia

La educación secundaria actual se desarrolla en un escenario de gran complejidad, en el que los adolescentes no solo procesan contenidos curriculares, sino que también atraviesan procesos profundos de construcción identitaria, presiones sociales y demandas propias de su etapa vital.

La experiencia se llevó a cabo en un cuarto año de una escuela secundaria técnica, con un grupo heterogéneo de 24 estudiantes de entre 16 y 17 años. El curso presentaba una dinámica particular: una alta competitividad académica en algunos sectores contrastaba con una marcada apatía en otros, sumado a dificultades para tramitar la frustración ante los resultados de evaluaciones integradoras.

A partir de este diagnóstico inicial, surgió la necesidad de generar un espacio pedagógico que permitiera trabajar sobre el reconocimiento y la regulación de las emociones, favoreciendo tanto la convivencia como la autonomía en el aprendizaje.

Propósitos de la propuesta

El objetivo principal fue implementar un espacio de reflexión y acción en torno a la inteligencia emocional (IE), entendida no como un concepto abstracto, sino como una herramienta concreta de empoderamiento personal y social.

Como señala Teruel Melero (2000), el

desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional para alcanzar una formación integral. Desde esta perspectiva, la propuesta buscó que los estudiantes identificaran sus estados internos y desarrollaran estrategias de regulación emocional que favorecieran la convivencia, la toma de decisiones y el aprendizaje autónomo.

Marco conceptual

El trabajo se estructuró a partir del modelo de competencias emocionales, entendido como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007).

Durante los encuentros, los estudiantes reflexionaron acerca de cómo sus emociones influyen en la toma de decisiones, especialmente en situaciones de conflicto con pares o frente a la presión grupal. Este enfoque permitió visibilizar la relación entre mundo emocional, vínculos interpersonales y desempeño académico.

Desarrollo de la intervención

Uno de los momentos más significativos fue el taller sobre regulación emocional. En este espacio, los estudiantes pudieron poner en práctica estrategias para gestionar sus emociones de manera consciente. No se trató de reprimir lo que sentían, sino de encontrar formas asertivas de expresarlo y comprender su origen.

Los estudiantes de cuarto año suelen experimentar altos niveles de ansiedad, particularmente en relación con las evaluaciones. Al introducir herramientas de autogestión emocional, comenzaron a reconocer que identificar una emoción de manera temprana puede evitar desbordes o reacciones impulsivas que afectan su desempeño académico y sus vínculos.

El rol docente como referente emocional

Durante todo el proceso, el rol docente resultó central, no solo como transmisor de contenidos, sino como referente emocional. Extremera y Fernández-Berrocal señalan que los profesores constituyen un modelo de inteligencia emocional para sus estudiantes, ya que estos aprenden observando cómo gestionan los conflictos, cómo se comunican y cómo responden ante situaciones complejas.

Al sostener una actitud receptiva y validar las preocupaciones del grupo, se generó un clima de confianza que favoreció la participación, incluso de aquellos estudiantes que inicialmente se mostraban

más reticentes. El aula comenzó a funcionar como un espacio de aprendizaje social, donde las habilidades emocionales se observaban, se practicaban y se incorporaban progresivamente.

Resultados observados

Los resultados fueron altamente positivos. A partir de encuestas de retroalimentación, los estudiantes expresaron que, por primera vez, sentían que la escuela les ofrecía herramientas útiles para la vida cotidiana.

Se observó una mejora en la resolución de conflictos: disminuyeron las confrontaciones agresivas y se fortaleció la empatía en los trabajos grupales. En el plano académico, la reducción de la ansiedad frente a los exámenes permitió una mejor recuperación de aprendizajes, especialmente en aquellos alumnos que solían bloquearse ante el miedo al error.

Reflexiones pedagógicas

Desde una perspectiva personal y profesional, la experiencia dejó una certeza significativa: no es posible enseñar a pensar sin enseñar también a sentir y a convivir. Ver a adolescentes debatir con seriedad sobre su conciencia emocional permitió comprobar que, cuando los contenidos se vinculan con su realidad, la apatía disminuye y la participación aumenta.

En aulas heterogéneas, la inteligencia emocional actúa como un puente que une distintas trayectorias escolares, permitiendo que cada estudiante avance desde su propia realidad socioafectiva.

Conclusión

Como reflexión final, resulta necesario que la inteligencia emocional deje de abordarse como una experiencia aislada y pase a constituirse en un eje transversal del currículo. Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal, la eficacia docente no depende únicamente de los conocimientos técnicos, sino también del equilibrio emocional y de la capacidad de generar vínculos significativos.

El desafío futuro radica en sostener estas prácticas en el tiempo y en promover la capacitación institucional para que el bienestar emocional forme parte de la cultura escolar. Preparar a los jóvenes para el futuro implica, necesariamente, ayudarlos a comprender el complejo mapa de su mundo interior y ofrecerles herramientas para transitarlo con mayor seguridad.

Referencias

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

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

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.

Educar para la vida: habilidades socioemocionales en una experiencia escolar concreta

Verónica Nanci Saraza

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje central en la educación secundaria contemporánea. El presente trabajo sistematiza una experiencia interdisciplinaria desarrollada en cuarto año de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que el aprendizaje basado en proyectos se constituyó en una herramienta para fortalecer competencias cognitivas, sociales y emocionales. La experiencia permite reflexionar sobre el rol de la escuela en la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; aprendizaje basado en proyectos; educación secundaria; trabajo en equipo; autorregulación

Introducción

En la educación secundaria, el aprendizaje no puede limitarse exclusivamente a la adquisición de contenidos disciplinares. El desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales se configura como un eje fundamental del proceso educativo, en consonancia con los marcos nacionales e internacionales que promueven una formación integral (Delors, 1996; Ministerio de Educación de la Nación, 2018).

Desde esta perspectiva, la escuela asume el desafío de formar estudiantes capaces de pensar críticamente, trabajar colaborativamente y regular sus emociones frente a situaciones complejas.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en una escuela secundaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un curso de cuarto año del ciclo superior integrado por estudiantes de entre 15 y 16 años. El grupo presentaba un rendimiento académico heterogéneo: algunos se destacaban en materias

teóricas, mientras que otros evidenciaban dificultades en la organización del trabajo, la concentración y la motivación.

Frente a este escenario, el equipo docente de la orientación implementó un proyecto interdisciplinario basado en el aprendizaje por proyectos (Perrenoud, 2008), con el objetivo de fortalecer habilidades que trascienden los contenidos curriculares tradicionales. El proyecto consistió en investigar una problemática del entorno cercano —la gestión de residuos en el barrio— y elaborar una propuesta de mejora para presentar a la comunidad educativa. Desde el inicio, los estudiantes se organizaron en grupos, distribuyeron roles, consultaron fuentes confiables, debatieron ideas y alcanzaron consensos.

Este tipo de propuestas pone en juego habilidades cognitivas —como el pensamiento crítico y la capacidad de análisis— y, simultáneamente, habilidades sociales y emocionales.

Comunicación y trabajo en equipo

Uno de los primeros desafíos que emergió fue la comunicación entre pares. Muchos estudiantes no estaban habituados a expresar sus ideas con claridad ni a practicar la escucha activa. En las primeras reuniones surgieron conflictos, interrupciones constantes y dificultades para respetar los turnos de palabra.

Con mediación docente y pautas explícitas de convivencia, comenzaron a desarrollarse estrategias de diálogo más efectivas. Los estudiantes comprendieron que comunicar no implica únicamente hablar, sino también escuchar y considerar otras perspectivas. Esta experiencia dialoga con los enfoques del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), que destacan la interdependencia positiva y la responsabilidad individual como pilares del trabajo grupal.

El trabajo en equipo se consolidó progresivamente. Mientras algunos estudiantes tendían a asumir la totalidad de las tareas, otros se mostraban pasivos. La incorporación de instancias de autoevaluación y coevaluación permitió reflexionar sobre la responsabilidad individual y colectiva, favoreciendo una participación más equilibrada.

Resolución de problemas y autonomía

La investigación de la problemática seleccionada enfrentó a los estudiantes con información contradictoria, limitaciones de tiempo y obstáculos imprevistos. En lugar de ofrecer soluciones preestablecidas, el equipo docente promovió la búsqueda de alternativas, el análisis de consecuencias y la toma de decisiones fundamentadas.

Este proceso fortaleció la autonomía y la capacidad de planificación estratégica, en línea con el desarrollo de competencias clave para la educación del siglo XXI (UNESCO, 2017).

Autorregulación emocional y motivación

El proyecto también impactó en la autorregulación emocional. Las diferencias de opinión, la presión por cumplir plazos y la exposición oral ante la comunidad generaron ansiedad en algunos estudiantes.

Mediante el acompañamiento docente se trabajaron estrategias para tolerar la frustración, aceptar el error como parte del aprendizaje y perseverar ante las dificultades. Goleman (1996) sostiene que la autorregulación constituye un componente central de la inteligencia emocional, indispensable para el desempeño académico y social.

Asimismo, se observó una transformación en la motivación. Al sentirse protagonistas de su aprendizaje y reconocer la relevancia social de la propuesta, muchos estudiantes incrementaron su compromiso. Aquellos que inicialmente se percibían como “malos estudiantes” comenzaron a reconocer fortalezas vinculadas con la creatividad, la organización o el liderazgo, fortaleciendo su autoestima.

Conclusión

La experiencia desarrollada demuestra que el trabajo sistemático sobre habilidades socioemocionales en la educación secundaria no constituye un complemento opcional, sino una necesidad pedagógica.

Las propuestas que integran contenidos académicos con el desarrollo de competencias cognitivas, sociales y emocionales contribuyen a formar estudiantes más preparados para enfrentar los desafíos del presente y del futuro (Bisquerra, 2009; Delors, 1996).

Desde una mirada reflexiva, este enfoque invita a repensar el rol de la escuela y de los docentes. Educar no implica únicamente transmitir conocimientos, sino también acompañar a los jóvenes en la construcción de herramientas para la vida. Fomentar la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la autorregulación emocional no solo mejora el rendimiento escolar, sino que contribuye a formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con su entorno.

Apostar por una educación centrada en habilidades es, en definitiva, apostar por una sociedad más consciente y participativa.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Síntesis.
- Coll, C. (2014). *Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2018). *Marco Nacional de Capacidades para la Educación Obligatoria*. Presidencia de la Nación.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Cuando la palabra encuentra un lugar: habilidades socioemocionales y acompañamiento en la escuela secundaria

Mariana Inés Gil

Resumen

El fortalecimiento de las habilidades socioemocionales constituye un eje central en la escuela secundaria, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Este artículo presenta una intervención desarrollada desde el Equipo de Orientación Escolar, centrada en la escucha activa, el reconocimiento subjetivo y la construcción de estrategias personalizadas para favorecer la regulación emocional y la permanencia escolar.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; escuela secundaria; regulación emocional; acompañamiento institucional

Introducción

En la escuela secundaria, las trayectorias educativas suelen estar atravesadas por múltiples complejidades: dificultades de aprendizaje, situaciones familiares diversas y escasos recursos de acompañamiento externo. En estos contextos, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta fundamental para sostener el aprendizaje, la convivencia y el bienestar subjetivo.

El presente trabajo expone una experiencia de intervención psicopedagógica centrada en la escucha y el acompañamiento personalizado, desde una perspectiva de derechos y reconocimiento de la singularidad.

Descripción de la intervención

La intervención se construyó a partir del acompañamiento a un estudiante de primer año que manifestaba dificultades significativas en su comportamiento: evasión de clases, conversaciones constantes, expresiones de enojo hacia docentes y

respuestas impulsivas que generaban tensión en el aula.

Se contaba con información previa sobre su trayectoria en el nivel primario, donde había recibido apoyos pedagógicos y poseía Certificado Único de Discapacidad (CUD). Sin embargo, el ingreso al nivel secundario estuvo marcado por una discontinuidad en dichos acompañamientos.

En un primer encuentro individual, el estudiante expresó rechazo hacia la escuela y dificultades para comprender a sus docentes, reconociendo que reaccionaba con enojo e insultos. La intervención priorizó la escucha activa, ofreciendo un espacio donde su palabra pudiera ser alojada sin juicio.

Winnicott (1971) sostiene que el desarrollo subjetivo requiere un entorno suficientemente bueno que brinde sostén emocional. En esta línea, se buscó construir un espacio confiable que habilitara la expresión emocional.

Estrategias de acompañamiento

Durante los encuentros, el estudiante manifestó que el ruido del aula, movimiento de carpetas, conversaciones simultáneas y sonidos constantes, le generaba sobreestimulación sensorial, afectando su concentración y regulación emocional.

A partir de esta información, se diseñaron adecuaciones razonables: uso de auriculares con música seleccionada por él en determinados momentos, cuaderno espiralado y ajustes organizativos en el espacio de trabajo. Estas estrategias fueron concebidas como herramientas de accesibilidad y no como privilegios, en consonancia con el enfoque de derechos (Congreso de la Nación Argentina, 2005).

Se estableció además un espacio semanal individual de escucha, donde se trabajó progresivamente el reconocimiento de emociones, la identificación de desencadenantes y la construcción de estrategias alternativas frente al enojo.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) destacan la importancia de la conciencia y regulación emocional como competencias básicas para el aprendizaje. El acompañamiento apuntó a fortalecer dichas habilidades de manera gradual.

Asimismo, se generaron instancias grupales con otros estudiantes que atravesaban dificultades similares, favoreciendo procesos de identificación y disminuyendo el aislamiento. Dolto (1990) subraya la necesidad de que el adolescente se sienta reconocido en su singularidad para consolidar una imagen positiva de sí mismo.

Trabajo con la familia y la red institucional

El acompañamiento incluyó un trabajo sostenido con la familia, orientado a generar espacios de diálogo y articulación. Se realizaron gestiones para facilitar el acceso a apoyo terapéutico externo, considerando las limitaciones del sistema público y priorizando la garantía de derechos.

La articulación entre escuela, familia y red institucional permitió sostener los avances logrados en el ámbito escolar.

Conclusión

La intervención permitió observar mejoras progresivas en la permanencia en el aula, la regulación emocional y la actitud frente al aprendizaje. También se fortalecieron los vínculos con docentes y compañeros. La experiencia evidencia que el desarrollo de habilidades socioemocionales no puede dissociarse del acompañamiento subjetivo. Alojar el malestar, escuchar sin juzgar y diseñar estrategias personalizadas transformó una situación conflictiva en una oportunidad pedagógica.

Educar implica transmitir contenidos, pero también ofrecer un espacio donde cada estudiante pueda sentirse reconocido como sujeto de derecho. En este sentido, la escuela secundaria tiene la responsabilidad de consolidar prácticas que integren dimensión académica y dimensión emocional.

Referencias

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

Congreso de la Nación Argentina. (2005). *Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes*.

Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Paidós.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Los límites a la conducta: el ejercicio de la autoridad como habilidad socioemocional en aulas heterogéneas

Nadia Belén Tolosa

Resumen

El ejercicio de la autoridad docente en contextos escolares complejos constituye una dimensión central del trabajo pedagógico y una habilidad socioemocional en sí misma. Este ensayo reflexiona sobre la intervención ante situaciones de violencia en la escuela secundaria y problematiza la formación emocional del docente como condición para el establecimiento de límites formativos y no meramente disciplinarios.

Palabras clave: autoridad pedagógica; habilidades socioemocionales; violencia escolar; regulación emocional docente; escuela secundaria

Introducción

El ejercicio de la autoridad en el aula suele asociarse a la aplicación de normas y sanciones. Sin embargo, en contextos escolares atravesados por vínculos conflictivos, la autoridad se configura como una práctica compleja que involucra dimensiones emocionales, éticas y pedagógicas.

El presente ensayo analiza una situación ocurrida en un curso de primer año de escuela secundaria, compuesto por siete adolescentes de trece años, caracterizado por dinámicas relacionales fragmentadas y tensiones interpersonales. El grupo evidenciaba organización diferenciada por género y dificultades para sostener vínculos cooperativos.

En el marco del desarrollo de una clase sobre el concepto de justicia, se produjo un episodio de agresión física entre estudiantes, que derivó en la intervención inmediata de los docentes y la posterior reubicación del alumno agresor.

A partir de esta experiencia, se propone reflexionar sobre el ejercicio de la autoridad docente como habilidad socioemocional y sobre la necesidad de fortalecer la formación emocional del profesorado.

Habilidades socioemocionales del docente

La experiencia áulica exige que el docente pueda desempeñarse frente a situaciones imprevistas y emocionalmente intensas. Ello implica poner en juego competencias socioemocionales que exceden el dominio disciplinar (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Ante vínculos problemáticos entre estudiantes, la formación pedagógica tradicional ofrece herramientas limitadas para la gestión emocional de la violencia escolar (Teruel Melero, 2000). Si bien existen protocolos institucionales orientados a establecer responsabilidades y garantizar la seguridad, estos dispositivos suelen centrarse en el aspecto normativo y legal, dejando en segundo plano la dimensión emocional de la intervención.

En la situación analizada, la reacción inmediata de los docentes consistió en separar al alumno agresor y asistir a la estudiante afectada, priorizando la protección y el cumplimiento del protocolo institucional. Posteriormente, el estudiante fue trasladado a otro curso.

Sin embargo, la reflexión posterior permitió advertir que la intervención, aunque adecuada desde el punto de vista formal, no resultó formativa en términos socioemocionales. No se logró, en ese momento, generar una instancia de trabajo sobre la frustración, la impulsividad y la regulación emocional del adolescente involucrado.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente constituye un modelo emocional para sus estudiantes. La manera en que responde ante el conflicto transmite modos de gestionar la tensión, el enojo y la autoridad.

Autoridad y límite: una dimensión formativa

El límite no es únicamente una barrera normativa, sino una herramienta pedagógica que orienta la conducta y habilita la convivencia. Ejercer autoridad implica establecer un encuadre claro, pero también ofrecer contención y modelado emocional.

Cuando el docente se encuentra ante una situación de violencia, se activan respuestas emocionales intensas —estrés, preocupación, impulso protector— que pueden condicionar la intervención. Sin una formación específica en regulación emocional, el docente queda expuesto a actuar desde la urgencia, sin recursos para transformar el conflicto en aprendizaje.

En este sentido, la autoridad pedagógica requiere profesionalización. No basta con aplicar protocolos: es necesario contar con herramientas que permitan intervenir sobre las emociones implicadas, tanto en los estudiantes como en el propio docente.

Conclusión

Las situaciones de violencia escolar enfrentan al docente con una doble responsabilidad: proteger a los estudiantes y sostener un encuadre formativo. Sin embargo, la dimensión emocional del adulto suele quedar invisibilizada en los análisis institucionales.

El docente, sometido a altos niveles de estrés, puede verse obligado a reconstruir de manera autodidacta su propia regulación emocional. Esta improvisación no constituye una falla individual, sino el síntoma de una formación insuficiente en competencias socioemocionales.

Reconocer que el ejercicio de la autoridad es, en sí mismo, una habilidad socioemocional implica asumir la necesidad de integrar la educación emocional también en la formación docente.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y 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).

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.

normativos y técnicos propios de la disciplina, sino también desarrollar habilidades socioemocionales que permitan construir un ambiente de aprendizaje basado en la comprensión, la empatía y la colaboración.

Tal como plantea el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey —difundido por diversos autores—, la inteligencia emocional implica identificar lo que se siente, comprender el origen de esas emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento y regularlas adecuadamente. Estas competencias no son ajenas al ámbito educativo; por el contrario, constituyen herramientas indispensables para la práctica docente.

La comunicación pedagógica adquirió un papel central en mi experiencia. Enseñar contabilidad en cuarto año implica introducir una materia nueva para muchos estudiantes, percibida a menudo como técnica y compleja. Por ello, prioricé una comunicación clara, cercana y estructurada, acompañada de estrategias didácticas que promovieran el pensamiento crítico, de modo que los estudiantes aprendieran no solo a registrar datos, sino a interpretarlos.

Empatía, clima de aula y aprendizaje significativo

Establecer vínculos de empatía —mirar a los estudiantes a los ojos, escuchar activamente, habilitar la participación— permitió conectar con sus necesidades socioafectivas. Este enfoque contribuyó a reducir la ansiedad y el estrés frente a una asignatura considerada exigente.

Como sostiene Teruel Melero (2000), la inteligencia emocional engloba cualidades como la empatía, el autocontrol, la adaptación y la motivación personal. Estas dimensiones resultan determinantes para crear un clima de aula propicio para el aprendizaje.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo se constituyó en una estrategia pedagógica relevante. El trabajo en equipo y la responsabilidad compartida en proyectos y actividades prácticas ofrecieron un entorno de apoyo donde los estudiantes aprendieron a comunicarse, resolver conflictos y colaborar para alcanzar objetivos comunes.

En una materia con fuerte componente técnico y práctico, estas dinámicas permitieron articular teoría y práctica, favoreciendo una comprensión más profunda y sostenida.

El docente como modelo

Extremera y Fernández-Berrocal (2002) señalan que los docentes se constituyen en modelos adultos para sus estudiantes, no solo por el conocimiento que transmiten, sino por la forma en que razonan, reaccionan y se vinculan con los demás.

Mi primer rol como docente

Habilidades socioemocionales en la enseñanza de Sistemas de Información Contable

Marcela Dib

Resumen

El ingreso a la docencia constituye una experiencia formativa que interpela no solo el dominio disciplinar, sino también las competencias socioemocionales del educador. Este artículo reflexiona sobre el primer año de ejercicio en el nivel medio, destacando la importancia de la empatía, la comunicación y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de Sistemas de Información Contable.

Palabras clave: educación emocional; docencia en nivel medio; aprendizaje cooperativo; comunicación pedagógica

Introducción

Comenzar a desempeñarme como docente en el nivel medio representó un desafío significativo. Mi primer curso de cuarto año, con orientación en Economía, estaba conformado por 31 estudiantes. Se trataba de un grupo numeroso, dinámico y con una intensa necesidad de expresión.

Desde el inicio, comprendí que antes de abordar contenidos técnicos debía generar condiciones para el aprendizaje. Iniciamos el trabajo con una actividad lúdica orientada a recuperar saberes previos, lo que permitió crear un clima más distendido y favorecer la atención y participación.

Esta experiencia me llevó a reflexionar sobre el papel central de las habilidades socioemocionales en la enseñanza, especialmente en la adolescencia, etapa en la que las emociones atraviesan la construcción de la identidad y se intensifican bajo la influencia del contexto social.

El docente como referente socioemocional

El profesor de Sistemas de Información Contable no solo debe dominar los conocimientos

Esta afirmación interpela directamente la práctica cotidiana. Gestionar las propias emociones, responder con serenidad ante situaciones de tensión y sostener expectativas positivas sobre los estudiantes impacta en el rendimiento académico y en el bienestar grupal.

Conclusión

La experiencia de mi primer año docente reafirma que la formación en habilidades socioemocionales debe ser un proceso continuo. La enseñanza no se limita a la transmisión de contenidos técnicos; implica también acompañar trayectorias, generar motivación y ofrecer herramientas para el desarrollo integral.

Incluso en asignaturas percibidas inicialmente como complejas o “aburridas”, la incorporación de estrategias lúdicas, trabajo cooperativo y recursos tecnológicos, junto con una actitud empática, puede transformar la experiencia de aprendizaje.

Desarrollar habilidades socioemocionales en el aula no solo mejora el clima y el rendimiento académico, sino que contribuye a formar futuros profesionales capaces de desempeñarse con responsabilidad, criterio y equilibrio en el mundo laboral y social.

Referencias

Díaz Escoto, M. A. (2016). *El modelo de habilidad de Mayer y Salovey* (Inteligencia Emocional).

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2002). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.

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.

La gestión de la frustración y el autoconocimiento

Competencias emocionales en el Taller de Automotores

Mariela Hoyet

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de estrategias de educación emocional en el ámbito de la educación técnica, específicamente en un Taller de Automotores de nivel secundario. A partir de una situación real de frustración frente a una falla mecánica, se reflexiona sobre el desarrollo de competencias socioemocionales —como la conciencia y la regulación emocional— y su impacto en la resolución colaborativa de problemas técnicos.

Palabras clave: educación emocional; frustración; educación técnica; regulación emocional; autonomía

Introducción

La educación técnica constituye un espacio de aprendizaje donde el ensayo y error forman parte inherente del proceso formativo. En el Taller de Automotores de una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 22 estudiantes de cuarto año (promedio de 16 años), se observaba una baja tolerancia a la frustración ante fallas mecánicas no resueltas. Esta dificultad se traducía en desmotivación, abandono prematuro de la tarea o conductas disruptivas.

Frente a esta realidad, se propuso una intervención orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales —particularmente la regulación emocional y la autonomía— con el propósito de mejorar tanto el clima de convivencia como la eficacia en la resolución de problemas técnicos.

Como sostiene Teruel Melero (2000), resulta imprescindible integrar la educación emocional en los currículos, reconociendo la viabilidad científica de la enseñanza afectiva como componente esencial de la formación integral.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en el contexto de una práctica concreta: el diagnóstico de una falla compleja en un sistema de inyección. Tras múltiples intentos fallidos de arranque del motor, el clima grupal comenzó a tensionarse. Aparecieron expresiones de enojo, frustración e impotencia.

En lugar de intervenir directamente sobre el problema mecánico, se realizó una pausa intencional para trabajar la conciencia emocional. Se invitó a los estudiantes a identificar y nombrar la emoción que estaban experimentando. Según Bisquerra y Pérez Escoda (2007), la conciencia emocional constituye el primer paso de las competencias emocionales, ya que implica reconocer los propios estados afectivos y los de los demás.

Una vez identificadas las emociones, se abordó la regulación emocional. Este proceso implicó transformar el impulso inicial de abandonar la tarea en un análisis reflexivo del error. Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el docente debe constituirse en modelo de habilidades emocionales, guiando al alumnado en la gestión de sus estados afectivos.

En el taller, esta mediación se tradujo en validar la frustración como parte inherente del aprendizaje técnico y del oficio mecánico. Lejos de minimizar el malestar, se lo reconoció como experiencia legítima, promoviendo una actitud resiliente.

Fundamentación pedagógica

Un estudiante emocionalmente desbordado encuentra mayores dificultades para procesar información técnica compleja. La regulación emocional, en este sentido, no constituye un añadido ornamental, sino una condición cognitiva para el aprendizaje.

La intervención permitió que el grupo retomara la tarea con una disposición más colaborativa y analítica. Finalmente, se logró identificar la falla: un sensor desconectado. Sin embargo, el aprendizaje más significativo no fue únicamente el motor en funcionamiento, sino la capacidad del grupo para atravesar la frustración y reorganizarse emocionalmente.

Este episodio puso en evidencia que la inteligencia emocional puede convertirse en una herramienta tan necesaria como los instrumentos técnicos utilizados en el taller.

Conclusión

La experiencia demuestra que el contexto de la educación técnica es un escenario privilegiado para

el entrenamiento de habilidades socioemocionales. La gestión de la frustración, el autoconocimiento y la resiliencia no solo impactan en la convivencia, sino también en la calidad de los aprendizajes técnicos. Integrar la educación emocional no implica restar tiempo a los contenidos específicos, sino potenciar su comprensión. Para que el estudiante aprenda, primero debe sentirse capaz y seguro.

El desafío futuro consiste en sistematizar estas prácticas y consolidar la inteligencia emocional como eje transversal en la formación técnica, garantizando una educación que prepare tanto para el trabajo como para la vida.

Referencias

Bisquerra, R., y Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1. Universidad de Barcelona.

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

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

Educación de las emociones para aprender mejor: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula secundaria

Yael Estefanía Gutiérrez

Resumen

En la educación técnica, el desarrollo de competencias profesionales no puede dissociarse de la formación socioemocional. Este ensayo presenta una experiencia implementada en primer año de escuela secundaria técnica que integró conciencia y regulación emocional con el trabajo en talleres, evidenciando mejoras en la convivencia y el aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; escuela técnica; regulación emocional; trabajo colaborativo; competencias emocionales

Introducción

La educación técnica suele centrarse en el desarrollo de competencias vinculadas al “saber hacer”. Sin embargo, como sostienen Bisquerra y Pérez Escoda (2007), toda competencia implica también saber ser y saber estar. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales constituyen un componente indispensable del desarrollo integral del estudiante.

La experiencia que se presenta fue implementada en un curso de primer año de escuela secundaria técnica, compuesto por 28 estudiantes de 13 años. Se trataba de un grupo heterogéneo, en pleno proceso de transición desde la escuela primaria, que evidenciaba dificultades en la regulación emocional, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. El objetivo de la propuesta fue fortalecer la conciencia y la regulación emocional para mejorar la convivencia y el aprendizaje en los talleres técnicos.

La intervención se desarrolló durante cuatro semanas en el espacio de Construcción de la Ciudadanía, articulado con el taller de Tecnología. Se trabajó a partir de situaciones reales del aula: discusiones durante el trabajo grupal, frustración ante errores técnicos y conflictos interpersonales.

Conciencia emocional

En una primera instancia se abordó la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar y nombrar las propias emociones (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Se implementó un “registro de emociones del taller”, en el que, al finalizar cada clase práctica, los estudiantes consignaban qué habían sentido —frustración, entusiasmo, enojo, orgullo— y cuáles habían sido las causas.

Este ejercicio permitió ampliar el vocabulario emocional y reconocer la relación entre emoción y desempeño académico. Asimismo, favoreció la toma de conciencia sobre cómo determinadas reacciones incidían en el clima grupal.

Regulación emocional

En una segunda etapa se trabajó la regulación emocional mediante técnicas breves de pausa y respiración antes de retomar tareas luego de cometer errores. Siguiendo el modelo de inteligencia emocional como habilidad propuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se promovió la capacidad de percibir, comprender y regular emociones como base para el ajuste psicológico y académico.

Los estudiantes comenzaron a advertir que la impulsividad frente a la frustración afectaba tanto el proceso técnico como el resultado final. La pausa consciente permitió disminuir reacciones disruptivas y sostener el esfuerzo ante la dificultad.

Resolución de conflictos y competencia social

Posteriormente se incorporaron dinámicas de resolución de conflictos en el ámbito del taller. Se simulaban situaciones problemáticas y los estudiantes debían proponer alternativas no violentas de solución. Esta propuesta se fundamenta en la concepción de competencia emocional de Saarni (2000), quien la define como la demostración de autoeficacia en contextos sociales que implican emociones.

No se trató únicamente de reflexionar sobre emociones, sino de ejercitar habilidades concretas para gestionarlas en interacción con otros, fortaleciendo la comunicación asertiva y la cooperación.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados fueron progresivos y significativos. Se observó una disminución de enfrentamientos verbales, mayor disposición a solicitar ayuda ante dificultades y mejora en la colaboración grupal. Asimismo, los estudiantes comenzaron a verbalizar con mayor precisión sus estados emocionales, reduciendo conductas disruptivas.

Esta experiencia confirma que, como señalan

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el docente no solo transmite contenidos, sino que actúa como modelo socioemocional. En la escuela técnica, donde el trabajo práctico exige cooperación, tolerancia a la frustración y perseverancia, las competencias emocionales no son accesorias sino estructurales.

Incorporar educación emocional en primer año resulta estratégico, dado que es un momento clave en la construcción de la identidad escolar en el nivel secundario. Tal como plantean Bisquerra y Pérez Escoda (2007), las competencias emocionales favorecen el aprendizaje, la adaptación al contexto y el bienestar personal. En el ámbito técnico, además, potencian el desempeño profesional futuro.

La experiencia deja como aprendizaje central que enseñar técnica sin educar emocionalmente limita el desarrollo integral. Formar técnicos competentes implica también formar jóvenes capaces de reconocer, expresar y regular sus emociones, trabajar en equipo y afrontar desafíos con resiliencia.

Educar emocionalmente en la escuela técnica no supone añadir un contenido más al currículo, sino transformar el estilo pedagógico para que el aula se constituya en un espacio de desarrollo humano integral.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y 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(1), 1–10.

Saarni, C. (2000). *Emotional competence: A developmental perspective*. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 68–91). Jossey-Bass.

La voz de las emociones: una experiencia de escritura y expresión en el aula

Edith Luciana Rodríguez

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en el primer año del Nivel Secundario que articula educación emocional, derechos y escritura como prácticas centrales de la formación ciudadana. A partir de la lectura literaria y la producción escrita, se propone habilitar la palabra de los y las estudiantes como espacio de expresión subjetiva, reflexión ética y construcción de pensamiento crítico.

Introducción

La escolaridad secundaria constituye una etapa clave en la construcción de la identidad personal y social de los y las estudiantes. En este período, la escuela se consolida como uno de los primeros espacios institucionales donde se habilita, de manera sistemática, el trabajo consciente sobre las emociones, la palabra y la escucha. En este sentido, la educación emocional se configura como un componente fundamental de la formación integral, estrechamente vinculada con el ejercicio de los derechos y la ciudadanía.

La experiencia pedagógica que se presenta se desarrolló en la EEM N.º 6 DE 1 “Padre Carlos Mugica”, con un curso de primer año del Nivel Secundario conformado por aproximadamente veinte estudiantes de entre trece y quince años. Se trata de un grupo que transita sus primeras experiencias en la escuela secundaria y que manifiesta una marcada necesidad de ser escuchado, así como dificultades para identificar, expresar y reflexionar sobre sus emociones.

Marco teórico

La propuesta se fundamenta en el enfoque de la inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (1997), quienes definen esta capacidad como la habilidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Desde esta perspectiva, las competencias socioemocionales no constituyen un

complemento del currículum, sino un eje transversal que atraviesa los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que la educación emocional debe integrarse de manera sistemática en el ámbito escolar, dado que favorece la expresión, la reflexión y la comprensión emocional tanto en estudiantes como en docentes. Asimismo, Goleman (1995) señala que la tarea educativa consiste en articular la mente racional y la mente emocional, de modo que las emociones nutran el pensamiento y la razón regule las respuestas emocionales.

Desarrollo de la experiencia didáctica

En el marco de la asignatura Formación Ética y Ciudadana, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el abordaje de los derechos de niños, niñas y adolescentes, con especial énfasis en el derecho a ser oído, a la protección, a una vida libre de violencia y a la dignidad personal. El objetivo principal fue que los estudiantes conocieran sus derechos, pudieran reconocer situaciones de vulneración y desarrollaran la capacidad de opinar y expresar emociones frente a situaciones de injusticia.

La actividad se estructuró a partir de la lectura grupal de un extracto del cuento *A las palabras no las lleva el viento*, de Celeste Alegre. El texto narra la historia de una niña que atraviesa una situación de violencia simbólica y emocional en su entorno familiar, lo que permitió abordar de manera sensible y accesible la vulneración de derechos y sus consecuencias emocionales.

Finalizada la lectura, se promovió un debate grupal en el que los estudiantes identificaron los derechos vulnerados y expresaron las emociones que les generaba la situación narrada. Emergieron sentimientos como tristeza, enojo, impotencia, empatía y preocupación, lo que habilitó un trabajo significativo sobre la escucha respetuosa y la validación de la palabra del otro.

Como instancia posterior, se propuso una producción escrita individual en la que los estudiantes imaginaron y redactaron un posible final para la historia, integrando los derechos trabajados y sus propias emociones. Las producciones evidenciaron un alto nivel de compromiso, sensibilidad y reflexión, así como una apropiación progresiva del lenguaje emocional.

Conclusión

Los resultados de la experiencia fueron significativos en términos cualitativos. Se observó una participación activa en los intercambios

orales y producciones escritas que dieron cuenta de la capacidad de los estudiantes para identificar situaciones de vulneración de derechos y expresar sus emociones frente a ellas.

Desde una mirada docente, lo más valioso de la propuesta fue habilitar la palabra de los estudiantes, reconociéndolos como sujetos de derecho capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad. En futuras instancias, se considera pertinente profundizar este tipo de actividades de manera sistemática, fortaleciendo el rol de la escuela como espacio de formación ética, emocional y ciudadana.

Referencias

- Alegre, C. (s. f.). *A las palabras no las lleva el viento*.
- Bisquerra Alzina, R., y 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, 34(3), 1–9.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators (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.

Habilidades socioemocionales en el deporte escolar: una experiencia pedagógica con bádminton en escuelas técnicas de Barracas

Carolina Kajin

Introducción

La educación escolar contemporánea ha ampliado su mirada más allá de la transmisión de contenidos académicos, reconociendo la necesidad de atender al desarrollo integral de los estudiantes. En este marco, las habilidades socioemocionales adquieren un lugar central, dado que inciden de manera directa en el aprendizaje, la convivencia y la construcción de la identidad personal y social durante la adolescencia.

La Educación Física, en tanto espacio pedagógico centrado en el movimiento, el juego y el encuentro con otros, se configura como un escenario privilegiado para el desarrollo de dichas habilidades. Este artículo presenta una experiencia intercolegial realizada a partir de la práctica del bádminton entre tres escuelas técnicas del barrio de Barracas (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), desarrollada durante el segundo cuatrimestre de 2026, en tres encuentros de 90 minutos cada uno, con estudiantes de 3.º a 6.º año.

Marco conceptual: deporte alternativo y educación emocional

“Modificar reglas, materiales y dinámicas permite que el deporte se vuelva más participativo y promotor de valores sociales.”

El concepto de deportes alternativos resulta clave para comprender la propuesta desarrollada. Hernández (2007) sostiene que estos se diferencian de los deportes tradicionales por su carácter participativo y por la posibilidad de promover valores sociales a partir de adaptaciones reglamentarias y del uso de materiales novedosos. En la misma línea, Méndez-Giménez (2003) señala que estas prácticas poseen un fuerte componente lúdico, inclusivo y cooperativo.

Desde la perspectiva de la educación emocional (Bisquerra, 2000), este tipo de propuestas

favorece el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía, la competencia social y la autonomía emocional, dimensiones que se ponen en juego de manera natural en la práctica deportiva compartida.

La experiencia intercolegial

“Organizar el encuentro implicó aprender a colaborar, decidir, liderar y resolver problemas en grupo.”

Para la realización de los encuentros, los estudiantes debieron organizarse en grupos mixtos integrados por alumnos de las distintas escuelas. Asimismo, asumieron responsabilidades vinculadas a la organización del fixture, la disposición de los materiales y la coordinación de las actividades, con la orientación de los docentes.

Desde la llegada al campo de deportes —ubicado frente a la escuela— se percibía un clima cargado de expectativas, nerviosismo y entusiasmo. Para muchos estudiantes era la primera experiencia intercolegial y también el primer contacto con el bádminton. Estas situaciones generaron emociones diversas: ansiedad, alegría, temor a equivocarse y deseo de participar.

El deporte como escenario de aprendizaje emocional

“Mantener la calma, respetar al rival y aceptar el resultado fueron aprendizajes tan importantes como el juego mismo.”

El bádminton, por sus características, exige concentración, respeto por el oponente y cumplimiento de reglas, aspectos que favorecen la regulación emocional. Durante el desarrollo de los partidos se evidenciaron conductas asociadas a la empatía, el respeto y la competencia social.

Los saludos al finalizar cada encuentro, las palabras de aliento entre compañeros y el reconocimiento del esfuerzo del otro pusieron en evidencia aprendizajes que trascienden lo estrictamente deportivo.

Asimismo, el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo ocuparon un lugar central. Representar a la institución implicó asumir responsabilidades, respetar acuerdos y cuidar la imagen colectiva. En este marco, el deporte se constituyó en un espacio favorecedor de la autonomía emocional, donde los jóvenes debieron tomar decisiones, afrontar desafíos y confiar en sus propias capacidades.

Conclusión

“El encuentro deportivo se transformó en un lenguaje común capaz de unir realidades distintas dentro del mismo barrio.”

Más allá de los resultados obtenidos, la experiencia se vivió como un espacio compartido donde el deporte funcionó como un puente entre estudiantes de distintas instituciones.

La práctica deportiva permitió a los adolescentes conocerse mejor, regular sus emociones, relacionarse respetuosamente y afrontar desafíos con mayor confianza. Estas experiencias contribuyen de manera significativa a su formación integral, impactando no solo en el bienestar emocional sino también en su desempeño académico y social.

El rol docente resultó fundamental como mediador y acompañante del proceso, resignificando lo vivido y transformando la experiencia deportiva en una instancia de aprendizaje educativo.

Promover espacios deportivos interinstitucionales en la escuela implica apostar por una educación que contemple al estudiante en todas sus dimensiones, fortaleciendo valores, vínculos y competencias necesarias para la vida en sociedad.

Referencias

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

Hernández, J. (2007). *Juegos y deportes alternativos*. Inde.

Méndez-Giménez, A. (2003). *Los juegos y deportes alternativos en educación física*. Inde.

Games, C. C. O., Calle, O., Antúnez, A., Ibáñez, S. J., y Feu, S. (2022). *Conceptualización contemporánea de los juegos y deportes alternativos*. *Pedagogia do Esporte: Ensino, Vivência e Aprendizagem do Esporte na Educação Física Escolar*, 32.

Durán Céspedes, W. Á., Del Blanco, A. O., y Saraví, J. R. (2021). *Diseño Curricular de Educación Física en la Nueva Escuela Secundaria (CABA)*. En XIV Congreso Argentino, IX Latinoamericano y I Internacional de Educación Física y Ciencias.

Construyendo ciudadanía desde la historia

Roxana Ethel Frias

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela técnica pública, orientada a articular la enseñanza de la Historia y la Educación Ciudadana con la formación técnica en Alimentos. A partir del trabajo con fuentes históricas, la noción de soberanía alimentaria y un enfoque inclusivo, se propone reflexionar sobre la construcción de la ciudadanía como un proceso histórico, social y emocionalmente situado.

Un grupo diverso y una propuesta con sentido

Durante el ciclo lectivo 2025 se trabajó con un grupo de 28 estudiantes de tercer año en una escuela técnica pública de orientación Alimentos. Con una edad promedio de 15 años, el grupo se caracterizaba por una marcada diversidad en intereses, trayectorias escolares y modos de aprendizaje. Mientras algunos estudiantes manifestaban una fuerte motivación por las materias técnicas, otros presentaban dificultades para vincular esos contenidos con asignaturas como Educación Ciudadana e Historia Argentina.

Un aspecto relevante fue la presencia de un estudiante con acompañante pedagógico, situación que enriqueció la dinámica áulica al favorecer prácticas inclusivas y colaborativas. En este contexto, se diseñó la propuesta didáctica titulada “Ciudadanía y soberanía alimentaria: voces del pasado para pensar el presente”, con el propósito de generar aprendizajes significativos y situados.

El objetivo principal fue que los estudiantes reconocieran procesos históricos argentinos vinculados a la construcción de la ciudadanía y reflexionaran sobre su vigencia en la actualidad, especialmente en relación con el derecho a la alimentación y la producción sustentable. Asimismo, se buscó promover la cooperación, la expresión y la construcción colectiva del conocimiento, respetando las posibilidades de cada joven.

El recorrido del proyecto y sus aprendizajes

El proyecto se inició con la lectura y el análisis de fragmentos de la Constitución Nacional Argentina y de documentos históricos vinculados a la organización política del país en el siglo XIX. Estas fuentes se articularon con debates actuales sobre soberanía alimentaria, permitiendo a los estudiantes establecer relaciones entre pasado y presente.

A partir de este trabajo, los alumnos desarrollaron diversas producciones: algunos elaboraron líneas de tiempo digitales sobre hitos constitucionales asociados a derechos sociales; otros realizaron entrevistas a familiares acerca de prácticas de producción y consumo responsable; y un tercer grupo diseñó afiches con consignas vinculadas al derecho a la alimentación y la responsabilidad ciudadana en el cuidado del ambiente.

El acompañante pedagógico cumplió un rol clave en la organización de las tareas, facilitando la participación activa de su estudiante y promoviendo su integración al grupo, lo que fortaleció el clima de trabajo colaborativo.

Fundamentación pedagógica e inclusión

La propuesta se fundamentó en aportes teóricos que destacan el papel del docente en la construcción de experiencias educativas inclusivas y emocionalmente significativas. Melero (2000) sostiene que el rol del profesor es central para ayudar a desarrollar las potencialidades de los estudiantes, especialmente cuando se atienden las dimensiones emocionales del aprendizaje.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) afirman que el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en el profesorado no solo beneficia a los alumnos, sino que también fortalece las estrategias de afrontamiento docente. Desde esta perspectiva, la evaluación fue concebida como un proceso de acompañamiento, orientado a sostener trayectorias diversas y promover la inclusión.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que los aprendizajes académicos se consolidan con mayor profundidad cuando los estudiantes se encuentran motivados y cuentan con competencias emocionales. Integrar estas competencias al currículo permitió comprender que la enseñanza de la Historia y la Ciudadanía, especialmente en una escuela técnica, no puede reducirse a contenidos conceptuales, sino que debe incorporar la dimensión emocional para generar aprendizajes duraderos.

Reflexiones y proyecciones futuras

Los resultados de la experiencia fueron enriquecedores. Los estudiantes produjeron una exposición titulada “Ciudadanía y soberanía alimentaria en movimiento”, compartida con la comunidad escolar. Lo más significativo fue observar cómo aquellos jóvenes que inicialmente se mostraban inseguros lograron participar activamente y sentirse valorados, en particular el estudiante acompañado, quien alcanzó una integración plena en la propuesta. La experiencia reafirma que las propuestas didácticas y las prácticas de evaluación en aulas heterogéneas constituyen herramientas pedagógicas fundamentales para promover la equidad, la participación y el sentido de pertenencia. De cara a futuras intervenciones, se considera pertinente ampliar el uso de recursos digitales y profundizar la participación de las familias, con el fin de enriquecer y sostener la propuesta en el tiempo. Compartir esta experiencia con otros docentes se presenta, finalmente, como una oportunidad para seguir construyendo una educación más inclusiva y socialmente significativa.

Referencias

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

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga.

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.

Exploración sonora, cuerpo y materialidad en el Nivel Secundario: una experiencia pedagógica desde el enfoque Reggio Emilia

Federico Sebastián Ruiz

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en el Nivel Secundario que propone la exploración sonora como vía para integrar cuerpo, materialidad y lenguaje musical. Desde el enfoque Reggio Emilia, la propuesta resignifica el espacio áulico como entorno de creación, favoreciendo la escucha consciente, la expresión corporal y la documentación pedagógica como ejes de aprendizajes musicales significativos y colectivos.

Introducción

La enseñanza de la Música en el Nivel Secundario enfrenta el desafío de generar propuestas que interpelen a los y las estudiantes desde lenguajes contemporáneos, promoviendo experiencias significativas que integren el cuerpo, la percepción y la creación colectiva. En este marco, la exploración sonora se presenta como una vía privilegiada para ampliar las formas de escucha y producción musical, trascendiendo el uso exclusivo de instrumentos tradicionales.

La experiencia que aquí se presenta se fundamenta en los principios del enfoque Reggio Emilia, el cual entiende el aprendizaje como un proceso activo, situado y relacional, donde el ambiente, los materiales y la documentación adquieren un rol pedagógico central (Malaguzzi, 1998). Desde esta perspectiva, la música se concibe no solo como un contenido disciplinar, sino como un lenguaje expresivo que posibilita la construcción de conocimiento.

Marco pedagógico

El enfoque Reggio Emilia propone una concepción del aprendizaje basada en la experiencia, la exploración y la creatividad, otorgando especial

relevancia al ambiente como “tercer educador” y a la documentación pedagógica como herramienta de reflexión y metacognición (Rinaldi, 2006). Si bien su desarrollo se vincula históricamente con la educación inicial, diversos estudios señalan su potencial para ser resignificado en otros niveles educativos, siempre que se respeten sus principios fundamentales.

En el campo de la educación musical, esta perspectiva dialoga con enfoques que destacan la importancia del cuerpo y el movimiento en la construcción del sentido musical, así como el valor de la escucha activa y la experimentación sonora (Schafer, 1994).

Descripción de la experiencia didáctica

La propuesta se desarrolló en el aula de Música del Nivel Secundario, la cual fue reorganizada y resignificada como un atelier de exploración sonora. Se diseñó un dispositivo denominado “Fashion Box Sonora”, compuesto por una estructura central con telas, iluminación ambiental y prendas confeccionadas con distintos materiales y texturas, principalmente tela y lana.

Este entorno funcionó como disparador para la investigación sonora, corporal y musical. La actividad central consistió en una experiencia de exploración sonora en la que los y las estudiantes investigaron las posibilidades expresivas del sonido producido a partir del movimiento corporal y el contacto con los materiales seleccionados.

La música de fondo, previamente elegida, operó como marco rítmico y expresivo, favoreciendo la coordinación, el pulso y la relación entre música y movimiento. Cada estudiante seleccionó una prenda y exploró diferentes gestos, desplazamientos y acciones corporales para producir sonido.

El grupo se organizó según el tipo de material utilizado, lo que permitió comparar las cualidades tímbricas y expresivas generadas por cada uno, promoviendo instancias de reflexión colectiva.

Contenidos abordados

Los contenidos trabajados durante la experiencia se vincularon con:

- Cualidades del sonido: timbre, intensidad y duración.
- Relación entre sonido, movimiento y corporalidad.
- Exploración sonora a partir de materiales no convencionales.
- Escucha activa y participación colectiva.

Documentación pedagógica y reflexión

Durante el desarrollo de la propuesta se incorporaron estrategias de documentación

pedagógica mediante registros fotográficos, audiovisuales y sonoros, realizados por los propios estudiantes. Esta documentación permitió visibilizar el proceso de aprendizaje, favoreciendo la reflexión crítica sobre las decisiones expresivas adoptadas.

Siguiendo a Rinaldi (2006), la documentación no fue concebida únicamente como una instancia de evaluación, sino como una herramienta de metacognición que posibilitó reconocer avances, dificultades y relaciones entre la experiencia corporal, sonora y musical. El aula se constituyó así en un espacio de creación colectiva, donde los y las estudiantes asumieron un rol activo y protagónico.

Conclusión

El proyecto concluyó con una presentación abierta a las familias y a la comunidad educativa, en la que los estudiantes compartieron el proceso desarrollado, explicando los criterios de exploración sonora, los materiales utilizados y las decisiones expresivas adoptadas.

Como resultado, se evidenció un aprendizaje musical significativo, contextualizado y reflexivo, en el que la experiencia estética se constituyó como eje central del proceso educativo. La propuesta reafirma el potencial del enfoque Reggio Emilia en el Nivel Secundario, destacando la importancia de la flexibilidad pedagógica, el trabajo con materiales y la documentación como herramientas que enriquecen la enseñanza de la Música y fortalecen el vínculo entre escuela, familias y comunidad.

Referencias

Malaguzzi, L. (1998). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.

Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

Schafer, R. M. (1994). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.

**Enseñar y evaluar con perspectiva
socioemocional**

Moverse distinto, aprender juntos: propuestas didácticas y evaluación en Educación Física en aulas heterogéneas

Jonathan Emmanuel Peláez

Resumen

En contextos educativos atravesados por la diversidad corporal, etaria y social, la Educación Física enfrenta el desafío de garantizar propuestas inclusivas que promuevan aprendizajes significativos para todos. Esta experiencia, desarrollada en una escuela secundaria con modalidad nocturna, presenta una secuencia de juegos deportivos modificados y una evaluación formativa centrada en los procesos. Sustentada en aportes de Anijovich, Perrenoud y Furman, la propuesta demuestra que resignificar el sentido del juego y de la evaluación permite transformar el aula en un espacio más cooperativo, democrático e inclusivo.

Palabras clave: Educación Física escolar; aulas heterogéneas; inclusión educativa; juegos deportivos modificados; evaluación formativa; aprendizaje cooperativo; diversidad corporal

Introducción y contextualización de la experiencia

La experiencia desarrollada en el presente ensayo tuvo lugar en una escuela secundaria de gestión estatal, ubicada en un contexto urbano, con una población estudiantil diversa en términos sociales, culturales y corporales. El grupo estuvo conformado por 20 estudiantes de primero y segundo año del nivel secundario, turno noche, con edades comprendidas entre los 16 y los 40 años.

Se trató de un curso marcadamente heterogéneo, en el que coexistían alumnos con alto dominio motor y experiencia deportiva previa, otros con escasa o nula participación en prácticas corporales sistemáticas, estudiantes con dificultades de coordinación, distintos niveles de motivación y algunos con certificaciones médicas que requerían adecuaciones específicas en la práctica. Esta diversidad planteó el desafío de diseñar propuestas didácticas

que garantizaran la participación y el aprendizaje de todos, evitando prácticas selectivas o excluyentes.

La propuesta se desarrolló en el espacio curricular Educación Física y tuvo como eje el trabajo con juegos deportivos modificados, priorizando la inclusión, la participación activa y el aprendizaje cooperativo. El objetivo principal consistió en promover la construcción de habilidades motrices y sociales, respetando la diversidad del grupo, y en resignificar la evaluación como herramienta pedagógica que acompañe los procesos de aprendizaje en aulas heterogéneas, más allá del rendimiento físico individual.

Propuestas corporales que contemplan la diversidad

La secuencia didáctica se llevó a cabo a lo largo de seis clases y se centró en la adaptación de deportes colectivos tradicionales, como el handball y el básquet, mediante la modificación de reglas, espacios, roles y materiales. Estas decisiones respondieron a la necesidad de ofrecer situaciones de enseñanza que habilitaran la participación efectiva de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades iniciales.

En una de las clases se trabajó con una propuesta de handball modificado en la cual el objetivo no fue la conversión del gol, sino la construcción colectiva de la jugada. El espacio de juego se redujo y se delimitó en zonas, estableciendo que el avance solo podía realizarse mediante pases y desplazamientos sin pelota. Además, se incorporó la regla de que todos los integrantes del equipo debían tocar el balón antes de intentar un lanzamiento, favoreciendo así la inclusión de aquellos estudiantes que solían quedar al margen del juego.

Asimismo, se propusieron roles rotativos dentro de los equipos (pasador, defensor, organizador y observador). El rol de observador tuvo como consigna registrar situaciones de cooperación, respeto por las reglas acordadas y comunicación entre compañeros, para luego compartirlas en una instancia de reflexión grupal. Esta estrategia permitió que estudiantes con certificaciones médicas o con menor disposición al esfuerzo físico intenso pudieran participar activamente desde un lugar significativo.

En otra clase, centrada en el básquet adaptado, se utilizaron pelotas de distintos tamaños y pesos y se flexibilizaron reglas como el bote y el lanzamiento. Algunos estudiantes podían desplazarse libremente con la pelota, mientras que otros debían priorizar el pase, según sus posibilidades motrices. Estas adaptaciones contribuyeron a generar un clima de mayor confianza, especialmente en quienes

manifestaban inseguridad o temor al error.

Las consignas se organizaron progresivamente, de menor a mayor complejidad, permitiendo que cada estudiante avanzara desde sus propias posibilidades y fortaleciera su autonomía y participación sostenida.

Evaluación formativa y análisis pedagógico de la experiencia

La evaluación estuvo presente de manera continua y formativa a lo largo de toda la secuencia. Se utilizaron instrumentos como la observación sistemática, registros de participación, instancias de autoevaluación y espacios de reflexión grupal al finalizar las clases. En lugar de evaluar exclusivamente la destreza motriz o el resultado del juego, se valoraron aspectos como el compromiso, el respeto por las reglas, la cooperación y la capacidad reflexiva sobre el propio desempeño.

Desde una perspectiva pedagógica, se observó que la modificación de reglas y roles transformó el sentido del juego, desplazando el foco del rendimiento individual hacia la resolución colectiva de situaciones problemáticas. Los estudiantes con menor experiencia motriz comenzaron a involucrarse activamente cuando las consignas no los ubicaban en una posición de desventaja permanente, mientras que aquellos con mayor dominio corporal debieron ajustar sus acciones, desarrollar la paciencia y asumir roles de acompañamiento.

La evaluación formativa permitió recuperar lo vivido en cada clase, resignificar el error como parte del aprendizaje y ofrecer devoluciones centradas en los procesos. De este modo, dejó de constituir un momento aislado para convertirse en una herramienta que orientó la enseñanza, posibilitó ajustes didácticos y atendió las trayectorias individuales y grupales.

Fundamentación teórica de la propuesta

La propuesta se sustenta en una concepción de la Educación Física que entiende al cuerpo y al movimiento como construcciones sociales y culturales atravesadas por trayectorias diversas. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad no debe concebirse como un problema, sino como una condición inherente a toda práctica educativa (Anijovich, 2010). El uso de juegos deportivos modificados responde a la necesidad de generar situaciones de enseñanza flexibles y contextualizadas. Como sostiene Perrenoud (2008), enseñar implica crear condiciones para que todos puedan aprender, lo que exige decisiones didácticas sensibles a la diversidad.

Asimismo, la evaluación formativa se concibe como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje y orienta la enseñanza. Evaluar no implica

medir cuerpos ni clasificar estudiantes, sino producir información relevante para mejorar las prácticas y favorecer la toma de conciencia sobre los propios aprendizajes. En este sentido, Furman (2018) subraya la importancia de enseñar y evaluar poniendo el foco en los procesos y no exclusivamente en los resultados.

Desde este marco, la Educación Física escolar se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades motrices, sociales y reflexivas, contribuyendo a la construcción de prácticas educativas más inclusivas y democráticas.

Conclusión

La implementación de propuestas didácticas y evaluativas en aulas heterogéneas representa un desafío permanente, pero también una oportunidad para construir prácticas más justas e inclusivas. La experiencia permitió constatar que, cuando se diseñan propuestas flexibles y se evalúan los procesos, todos los estudiantes pueden aprender y participar activamente.

Como aspecto a profundizar, en futuras experiencias resultaría enriquecedor ampliar las instancias de coevaluación entre pares, favoreciendo una mayor conciencia corporal y social. Asimismo, sería pertinente articular estas propuestas con otros espacios curriculares, fortaleciendo una mirada integral sobre las trayectorias estudiantiles.

En conclusión, evaluar en Educación Física no implica medir cuerpos, sino acompañar procesos. Diseñar propuestas inclusivas y sostener evaluaciones formativas en aulas heterogéneas constituye una responsabilidad docente que contribuye a garantizar el derecho a la educación y al movimiento para todos los estudiantes.

Referencias

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Furman, M. (2018). *Enseñar distinto: Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo XXI Editores.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Aprender en la escuela: emociones, confianza y aprendizaje en una jornada institucional

Carolina Larocca

Resumen

Una experiencia pedagógica en el nivel secundario que muestra cómo la participación en una jornada institucional puede transformarse en una instancia significativa de aprendizaje socioemocional, fortaleciendo la confianza, la comunicación y el sentido de pertenencia.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; adolescencia; confianza; participación

Introducción

La experiencia que se narra tuvo lugar con estudiantes del nivel secundario, de entre 13 y 16 años, durante el ciclo lectivo 2025. Se desarrolló en el marco de una jornada institucional abierta a la comunidad, en la cual los alumnos debían presentar y explicar trabajos realizados durante el año a grupos de estudiantes de nivel primario que visitaban la escuela.

En este tipo de eventos, la propuesta pedagógica adquiere una dimensión particular: los estudiantes dejan de ocupar el rol tradicional de alumnos para convertirse en referentes que comunican, explican y comparten lo aprendido con otros.

La participación fue voluntaria y previamente acordada, lo que permitió organizar a los estudiantes en parejas según el trabajo que debían presentar.

La exposición como desafío emocional

Cada grupo debía explicar su propuesta de forma clara y breve a visitantes que no conocían: niños más pequeños y docentes de otras instituciones. Esta situación implicaba salir de la zona de confianza habitual, ya que no se trataba de hablar frente al docente o a sus compañeros, sino ante personas externas.

Entre los trabajos presentados se encontraban

croquis de la fachada de la escuela elaborados junto a vecinos del barrio, propuestas vinculadas a la utilización de videojuegos para repensar el espacio urbano y la elaboración de mapas tridimensionales, entre otras producciones.

El primer grupo visitante llegó cuando aún se estaban ultimando detalles de la organización. Ante esa situación inesperada, los estudiantes manifestaron inseguridad y buscaron orientación. Luego de una breve introducción docente, comenzaron las explicaciones, aunque de manera muy breve y con cierta timidez. Al finalizar, se hizo evidente la necesidad de generar un espacio de reflexión para acompañar lo que estaban sintiendo.

Reconocer y comprender las emociones

Se generó entonces un momento de intercambio grupal para identificar lo que estaba ocurriendo emocionalmente. En línea con los aportes de Mayer y Salovey, se trabajó sobre el reconocimiento de las emociones presentes: nerviosismo, ansiedad y temor a equivocarse o no saber responder preguntas.

A partir de este análisis, se reflexionó sobre el origen de esos sentimientos y se pensaron estrategias para afrontarlos. El objetivo fue transformar la inseguridad inicial en una oportunidad de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a comprender que el error forma parte del proceso y que la experiencia podía resultar enriquecedora si lograban atravesar ese primer momento de tensión.

El proceso de apropiación y confianza

A medida que fueron pasando los distintos grupos visitantes, los estudiantes comenzaron a aplicar lo conversado. De forma progresiva, fueron ganando confianza, ampliando sus explicaciones y organizándose mejor para guiar el recorrido de los visitantes.

Incluso crearon entre ellos un código propio para coordinar el pasaje de los grupos de una muestra a otra, lo que les permitió asumir un rol activo en la dinámica del evento.

Luego de los primeros encuentros, el cambio era evidente: el miedo inicial dio lugar al entusiasmo y la expectativa por recibir al siguiente grupo. La experiencia, que en un comienzo generaba tensión, se transformó en un espacio de disfrute y aprendizaje compartido.

Aprendizajes socioemocionales construidos

La jornada resultó enriquecedora tanto para los estudiantes como para la docente. Las emociones ocuparon un lugar central en el desarrollo de la

actividad: reconocerlas, nombrarlas y aprender a gestionarlas permitió que los alumnos pudieran sostener el desafío y disfrutar de la experiencia.

Los estudiantes dejaron momentáneamente su rol habitual para convertirse en representantes de la escuela frente a otros. Esta transformación fortaleció la autoestima, la responsabilidad y el sentido de pertenencia.

Tal como plantea Teruel Melero, los aprendizajes no se construyen al margen de lo afectivo. En esta experiencia, el acompañamiento docente — escuchar, orientar, aconsejar y reconocer los logros— permitió que los estudiantes se sintieran contenidos y seguros al momento de compartir sus producciones.

El rol docente como referente emocional

En este tipo de situaciones se hace visible el papel del docente como referente adulto en el desarrollo socioemocional. Coincidiendo con los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal, la escuela se constituye en un espacio de aprendizaje emocional donde los estudiantes observan y aprenden formas de vincularse, resolver situaciones y afrontar desafíos.

Además de enseñar contenidos disciplinares, la tarea docente implica acompañar la construcción de valores, pautas de convivencia, actitudes y formas de participación que inciden en la formación integral de los estudiantes.

El desafío consiste en contribuir al desarrollo de personas capaces de desenvolverse en contextos sociales diversos, fortaleciendo habilidades que trascienden el ámbito escolar.

Conclusión

Esta experiencia permitió confirmar que las situaciones escolares que implican exposición, comunicación y trabajo con otros constituyen oportunidades valiosas para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Aprender a reconocer el miedo, gestionarlo y transformarlo en confianza fue, en este caso, un aprendizaje tan significativo como los contenidos trabajados durante el año. La participación activa, el acompañamiento docente y el reconocimiento de los logros contribuyeron a que los estudiantes se sintieran capaces y protagonistas.

En definitiva, educar no solo implica transmitir conocimientos, sino también acompañar procesos emocionales que favorecen el crecimiento personal y la construcción de una sociedad más empática y respetuosa.

Referencias

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

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

Teruel Melero, M. P. *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*.

Comprensión lectora y habilidades socioemocionales en la enseñanza de la Historia: una experiencia en primer año de secundaria

Julio Martín Fernández

Resumen

Sostener la concentración en tareas de lectura constituye uno de los principales desafíos en la escuela secundaria. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en primer año en la asignatura Historia, donde el fortalecimiento de la comprensión lectora se articuló con el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la autorregulación, la persistencia y el compromiso con el aprendizaje.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; comprensión lectora; autorregulación; educación secundaria

Introducción

En la escuela secundaria pública, una de las dificultades más frecuentes es la de sostener la concentración de los estudiantes en actividades que requieren comprensión lectora. Esta problemática no se limita a obstáculos cognitivos, sino que involucra dimensiones emocionales que inciden directamente en los procesos de aprendizaje.

En este marco, el desarrollo de habilidades socioemocionales adquiere relevancia como soporte del trabajo disciplinar. Regular la frustración frente a textos complejos, sostener el esfuerzo cognitivo y comprometerse con la tarea son capacidades que pueden y deben ser enseñadas.

El presente trabajo analiza una experiencia áulica desarrollada en la asignatura Historia, orientada a mejorar la concentración mediante un dispositivo pedagógico centrado en la lectura y el análisis de textos históricos.

Marco conceptual

Desde la perspectiva de la educación emocional, el concepto de competencia resulta

central para comprender el sentido de las habilidades socioemocionales en la escuela. Bisquerra (2007) define la competencia como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para actuar eficazmente en distintas situaciones.

En el nivel secundario, estas competencias se vinculan directamente con la posibilidad de sostener la atención, regular la frustración ante tareas exigentes y asumir una actitud activa frente al aprendizaje.

La lectura y el análisis de textos históricos implican no solo procesos cognitivos, sino también habilidades socioemocionales como la autorregulación, la perseverancia y la disposición al esfuerzo.

Asimismo, el rol docente resulta decisivo. Extremera y Fernández-Berrocal (2007) señalan que el conocimiento emocional del docente constituye un aspecto fundamental para el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. La mediación pedagógica no es neutra: modela actitudes frente al error, la dificultad y la complejidad conceptual.

La experiencia áulica

La propuesta se desarrolló en primer año de modalidad bachiller, con un grupo de veinticinco estudiantes, durante cuatro clases consecutivas. El contenido disciplinar abordado fue la organización social de la Antigua Roma.

Primera etapa: focalización en la comprensión

En la primera clase, el objetivo no fue la apropiación inmediata del contenido histórico, sino la comprensión del texto. Se realizó una lectura guiada de un material introductorio, acompañada de consignas orientadas a:

Identificar ideas principales.

Reconocer vocabulario específico.

Reconstruir el sentido global del texto.

El foco estuvo puesto en sostener la atención y reflexionar sobre el propio proceso de lectura.

Segunda etapa: articulación con el contenido disciplinar

En las clases siguientes, la comprensión lectora se integró al análisis histórico. Se trabajó sobre los distintos grupos sociales de Roma y sus jerarquías, alternando:

Trabajo individual.

Actividades grupales.

Puestas en común.

Esta alternancia permitió sostener la participación y generar espacios de intercambio que reforzaron la implicación con la tarea.

El dispositivo buscó favorecer la

autorregulación de la atención y el compromiso con el aprendizaje disciplinar.

Justificación pedagógica

La propuesta se fundamenta en la concepción de la educación emocional como parte constitutiva de la tarea escolar y no como un complemento externo. Intervenir sobre la dificultad para sostener la concentración implica reconocer que la atención no es solo una cuestión cognitiva, sino también emocional. La frustración frente a textos extensos o vocabulario específico puede derivar en abandono de la tarea si no se trabaja pedagógicamente la persistencia.

Tal como sostiene Bisquerra (2007), la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar competencias esenciales para el desarrollo integral. Desde esta perspectiva, cada instancia de lectura se convierte en una oportunidad para fortalecer la autorregulación y la responsabilidad frente al aprendizaje.

Conclusión

A lo largo de la experiencia se observaron cambios en la disposición de los estudiantes frente a las actividades de lectura. Se registró:

Mayor permanencia en la tarea.

Disminución de interrupciones.

Mayor participación en las puestas en común.

Mejor disposición ante textos complejos.

Si bien los resultados no pueden interpretarse como lineales o definitivos, permiten reconocer el valor de integrar el desarrollo socioemocional al trabajo disciplinar.

La experiencia demuestra que es posible articular la comprensión lectora con los contenidos propios de la Historia, fortaleciendo simultáneamente habilidades cognitivas y socioemocionales.

Integrar estas dimensiones contribuye a consolidar el vínculo de los estudiantes con el conocimiento y a promover una educación secundaria más reflexiva, situada y formativa.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2007). *Las competencias emocionales*. Praxis.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Desarrolla la inteligencia emocional en el profesorado*. Aljibe.

Economía del bienestar

Inteligencia emocional y toma de decisiones en el aula nocturna

María Florencia Scarpatti

Resumen

La educación emocional no es exclusiva de los niveles iniciales o primarios. En la escuela secundaria nocturna, donde confluyen jóvenes y adultos con trayectorias discontinuas, integrar inteligencia emocional y contenidos disciplinares se vuelve una condición indispensable para fortalecer la autonomía y la toma de decisiones responsables. Este artículo presenta una experiencia en Ciencias Económicas que articula análisis financiero, trabajo colaborativo y regulación emocional.

Palabras clave: educación emocional; escuela nocturna; toma de decisiones; resiliencia; trabajo colaborativo; Ciencias Económicas

Introducción

El aula del tercer nivel de la escuela nocturna en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires constituye un espacio donde la economía se cruza con la experiencia vital de los estudiantes. El grupo está conformado por adultos que sostienen el equilibrio entre trabajo y familia, y por jóvenes con trayectorias escolares interrumpidas que requieren un ámbito que reconozca sus particularidades sociales y educativas.

En este contexto, la enseñanza de las Ciencias Económicas no puede limitarse a teorías y fórmulas. Debe convertirse en una herramienta para desarrollar autonomía emocional y capacidad de decisión consciente. El desafío pedagógico consiste en articular el saber disciplinar con la dimensión socioemocional que atraviesa toda experiencia de aprendizaje.

Propuesta didáctica: invertir, decidir y gestionar emociones

La secuencia consistió en un simulacro

de inversión en proyectos de energía solar. Los estudiantes debieron investigar costos, analizar viabilidad económica, calcular tasas de retorno y presentar sus conclusiones mediante una herramienta digital de diseño.

El objetivo no fue únicamente comprender conceptos como amortización o eficiencia energética, sino también fortalecer la resiliencia y la tolerancia a la frustración frente a variables económicas inciertas. Como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la escuela es un espacio privilegiado de socialización emocional. En la modalidad nocturna, esta afirmación adquiere especial relevancia: el aprendizaje ocurre en sujetos que llegan al aula atravesados por tensiones económicas y responsabilidades múltiples.

Inteligencia emocional y toma de decisiones

El trabajo comenzó con un análisis crítico sobre la eficiencia de los paneles solares, vinculando sus límites físicos con el concepto económico de escasez. Frente a la complejidad del tema, emergió la autolimitación: “esto es para especialistas”. En ese momento, la intervención docente se apoyó en el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey (1997), que entiende la inteligencia emocional como la capacidad de facilitar el pensamiento a través de la emoción.

Se validó el temor inicial y se lo recondujo hacia el interés por la economía doméstica y el ahorro energético, transformando el miedo en motivación.

La elaboración del informe digital permitió que jóvenes con destrezas tecnológicas y adultos con experiencia laboral se reconocieran mutuamente como aportes complementarios. En este proceso, la inteligencia emocional se manifestó como competencia social, entendida por Bisquerra y Pérez Escoda (2007) como la capacidad de mantener relaciones constructivas y trabajar colaborativamente.

Trabajo grupal, conflicto y resiliencia

Durante la negociación de presupuestos y prioridades surgieron tensiones propias de la toma de decisiones bajo presión. Estos momentos se convirtieron en oportunidades pedagógicas para trabajar autorregulación, escucha activa y resolución creativa de conflictos.

La experiencia evidenció que la regulación emocional resulta decisiva para evitar el abandono ante la dificultad y sostener el esfuerzo cognitivo. El aula se transformó en un espacio donde la experiencia laboral de los adultos y la competencia digital de los jóvenes se integraron en una dinámica colaborativa.

Resultados y proyecciones

Los resultados fueron altamente significativos. Los estudiantes no solo incorporaron contenidos económicos vinculados a energías renovables, sino que fortalecieron su autoconfianza y su capacidad para tomar decisiones fundamentadas.

La integración entre Ciencias Económicas y educación emocional permitió transformar la clase en un espacio de innovación y reconocimiento. Jóvenes que habían sido etiquetados negativamente demostraron habilidades de análisis y comunicación visual, mientras que los adultos reforzaron su seguridad frente a desafíos tecnológicos.

Como línea de mejora, se propone profundizar los espacios de reflexión metacognitiva sobre la toma de decisiones y la gestión emocional, favoreciendo una mayor explicitación de los aprendizajes socioemocionales adquiridos.

Conclusión

La educación en la escuela nocturna requiere una mirada que trascienda lo estrictamente cognitivo. Integrar inteligencia emocional en materias económicas favorece una verdadera autonomía, entendida no solo como capacidad técnica, sino como disposición a decidir con conciencia y responsabilidad. Educar en economía es, también, educar en bienestar. Cuando los estudiantes aprenden a gestionar recursos financieros y emocionales, el aula se convierte en un espacio de dignidad recuperada y proyección de futuro.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., y 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.

Mayer, J., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Nueva York: 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.

Evaluar para aprender(se): educación emocional y evaluación formativa en un aula heterogénea del Nivel Medio

María Constanza Miscione

Resumen

En contextos educativos heterogéneos, la evaluación puede transformarse en una herramienta de desarrollo socioemocional. Este trabajo sistematiza una experiencia desarrollada en tercer año del nivel secundario, donde la evaluación formativa y la coevaluación guiada permitieron fortalecer la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, mejorando tanto el clima áulico como los aprendizajes académicos.

Palabras clave: evaluación formativa; educación emocional; aula heterogénea; nivel secundario; autorregulación

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en un curso de tercer año del nivel secundario, conformado por 28 estudiantes de entre 14 y 15 años, con trayectorias educativas diversas y realidades socioemocionales heterogéneas. El grupo evidenciaba dispersión atencional, conflictos interpersonales recurrentes y niveles variables de motivación frente a las propuestas escolares.

La intervención surgió ante la necesidad de revisar el modo en que las y los estudiantes enfrentaban las instancias de evaluación. Se trabajó de manera articulada con el área de Matemática en el marco del Espacio de Definición Institucional. Se observaba ansiedad anticipatoria, temor al error y comparaciones constantes entre pares. El objetivo fue diseñar una secuencia que integrara contenidos disciplinares con el desarrollo de habilidades socioemocionales —particularmente autoconciencia, autorregulación y empatía— concibiendo la evaluación como

oportunidad formativa y no exclusivamente como instancia de acreditación.

Evaluar para aprender(se)

La propuesta consistió en una secuencia de cuatro semanas con modalidad de evaluación formativa y coevaluación guiada.

Previo a la primera instancia evaluativa, se habilitó un espacio específico para identificar emociones asociadas al hecho de “ser evaluado”. Mediante una dinámica escrita anónima, los estudiantes completaron la frase: “Cuando tengo una prueba siento...”. Las respuestas incluyeron miedo, enojo, presión, nerviosismo y también entusiasmo.

Este primer momento permitió trabajar la conciencia emocional en línea con lo planteado por Bisquerra (2000), quien define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Nombrar lo que se siente constituye el primer paso para su regulación.

Posteriormente, se presentó una rúbrica clara y anticipada, construida junto al grupo, que explicitaba criterios de evaluación. La transparencia buscó disminuir la incertidumbre y fortalecer la percepción de autoeficacia. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional impacta directamente en el bienestar y en la calidad de los aprendizajes. Anticipar criterios y habilitar espacios de diálogo contribuyó a transformar la evaluación en una instancia más previsible y menos amenazante.

Durante la devolución, en lugar de limitar la retroalimentación a una calificación numérica, se incorporaron comentarios personalizados centrados en procesos: estrategias utilizadas, avances logrados y aspectos a mejorar. Posteriormente, se realizó una instancia de coevaluación en pequeños grupos, con pautas explícitas de respeto y escucha activa. Esta práctica favoreció la empatía y fortaleció habilidades sociales.

Resultados en un aula diversa

Los resultados fueron significativos. Disminuyó la ansiedad frente a la segunda evaluación y varios estudiantes manifestaron sentirse más tranquilos al conocer previamente los criterios. Se observaron mejoras en la calidad de las producciones escritas, especialmente en quienes inicialmente presentaban bajo rendimiento.

Desde una perspectiva teórica, estos cambios pueden interpretarse a la luz de lo planteado por

Teruel Melero (2000), quien sostiene que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo afectivo. La escuela, como espacio de formación integral, no puede escindir ambas dimensiones.

La evaluación formativa permitió atender la heterogeneidad del aula. Algunos estudiantes necesitaban mayor acompañamiento en la regulación de la frustración; otros, fortalecer la confianza académica. Al centrarse en procesos y no únicamente en resultados, la propuesta redujo comparaciones competitivas y habilitó trayectorias más personalizadas.

Asimismo, la experiencia implicó una revisión del rol docente. Trabajar la dimensión emocional exige coherencia y modelado. Como advierte Bisquerra (2000), la educación emocional requiere formación específica y compromiso sostenido para no quedar en un plano meramente declarativo. La escucha genuina y la retroalimentación respetuosa resultaron tan relevantes como el diseño técnico de la evaluación.

Lo que permanece

Lo más valioso de la experiencia fue comprobar que la evaluación puede convertirse en una herramienta pedagógica integral. Cuando se habilita el reconocimiento emocional, se fortalecen la motivación y el compromiso. Las y los estudiantes no solo aprendieron contenidos disciplinares, sino también estrategias para gestionar la ansiedad y recibir retroalimentación sin vivenciarla como amenaza.

En futuras implementaciones sería pertinente sistematizar instrumentos de autoevaluación más estructurados y sostener la propuesta durante un período más prolongado para consolidar hábitos reflexivos. También resultaría enriquecedor ampliar la articulación con otros docentes para fortalecer la coherencia institucional.

En una escuela secundaria atravesada por demandas académicas y sociales complejas, integrar habilidades socioemocionales no constituye un complemento opcional, sino una necesidad pedagógica. Cuando la evaluación deja de ser únicamente una calificación para convertirse en diálogo formativo, el aula se transforma en un espacio más humano y significativo.

Referencias

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

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.

Biología y afectividad en las aulas

La enseñanza de la célula y la herencia como puente para el autoconocimiento

Gisela Alejandra Casanova

Resumen

El presente artículo describe una experiencia desarrollada en segundo año de escuela secundaria en la que los contenidos de Biología —la célula y la herencia— se resignificaron como metáforas para trabajar el autoconocimiento, la regulación emocional y la identidad. Desde el enfoque de aulas heterogéneas y educación emocional, se propone una articulación entre saber disciplinar y desarrollo socioemocional.

Palabras clave: educación emocional; aulas heterogéneas; educación secundaria; Biología; autoconocimiento; regulación emocional

Introducción

El escenario de esta experiencia es un segundo año de secundaria conformado por treinta estudiantes cuyas trayectorias escolares se encuentran atravesadas por contextos sociales complejos. Frente a esta realidad, el desafío consistió en abordar las unidades de “La célula” y “Herencia” no solo desde su dimensión conceptual, sino también como herramientas simbólicas para trabajar la identidad y la regulación emocional.

El propósito fue que los estudiantes logaran comprender la estructura celular y la transmisión de caracteres hereditarios mientras desarrollaban habilidades de inteligencia emocional que les permitieran reconocerse como sujetos capaces de autorregularse y proyectarse en su entorno.

Marco conceptual

La propuesta se inscribe en el enfoque de aulas heterogéneas, entendiendo que la diversidad de trayectorias requiere estrategias pedagógicas flexibles. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe trascender lo conceptual y promover capacidades transversales

como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la responsabilidad social.

Extremera y Fernández-Berrocal sostienen que la inteligencia emocional implica habilidades para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Asimismo, destacan que el docente con competencias emocionales desarrolladas actúa como referente de seguridad, favoreciendo un clima áulico que posibilita el aprendizaje.

Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional es un proceso continuo que debe integrarse en todas las áreas curriculares como componente esencial del desarrollo integral. En esta línea, la Biología se convirtió en un puente simbólico para abordar el autoconocimiento y la identidad.

Teruel Melero (2000) advierte que el educador emocional debe haber desarrollado previamente su propia inteligencia emocional, dado que se educa tanto desde el discurso como desde la actitud.

Desarrollo de la propuesta

La intervención se organizó en una dinámica de estaciones que promovía la autonomía y el trabajo colaborativo.

Estación 1: “El núcleo y la identidad”

Se trabajó el concepto de herencia genética vinculándolo con la historia personal. Los estudiantes identificaron rasgos físicos y aspectos de carácter que reconocían como parte de su herencia familiar. Esta actividad permitió resignificar el concepto de ADN como metáfora de identidad y pertenencia, favoreciendo la empatía hacia las propias raíces.

Estación 2: “La membrana y la frontera emocional”

A partir del concepto de membrana plasmática y su permeabilidad selectiva, se propuso reflexionar sobre las influencias externas. Los estudiantes analizaron qué situaciones, mensajes o conductas deciden incorporar a su mundo interno y cuáles prefieren mantener fuera.

Esta actividad promovió la toma de decisiones conscientes y la reflexión sobre la protección personal y colectiva. El rol docente fue clave para legitimar emociones emergentes y sostener un clima de respeto ante relatos sensibles.

Resultados y aprendizajes

La experiencia generó un espacio de validación del estudiante como sujeto de conocimiento y de afecto. Se observaron avances en: Capacidad de verbalizar emociones vinculadas a la identidad.

Reconocimiento de la propia resiliencia frente a contextos adversos.

Mayor participación y sentido de pertenencia.

Uso del lenguaje disciplinar para expresar procesos emocionales.

El aula se configuró como un espacio seguro donde el saber científico y el desarrollo emocional dialogaron de manera significativa.

Desafíos y proyecciones

Como mejora futura, se considera necesario ampliar los tiempos de cierre emocional, especialmente cuando las actividades movilizan aspectos sensibles de la historia personal. Asimismo, resultaría pertinente diseñar instrumentos de evaluación que permitan registrar de manera sistemática el desarrollo de competencias socioemocionales.

Conclusión

La enseñanza de la Biología puede convertirse en una oportunidad para fortalecer el autoconocimiento y la identidad. Cuando el contenido disciplinar se articula con la educación emocional, el aprendizaje adquiere sentido y profundidad.

Trabajar en aulas heterogéneas desde esta perspectiva no solo favorece la comprensión conceptual, sino que también contribuye a transformar trayectorias escolares en proyectos de vida con mayor dignidad y pertenencia.

Referencias

Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.

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

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). *Diseño curricular para la educación secundaria: Biología 2.º año*.

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

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

¿Qué pasó en el laboratorio de la mirada?

Artes visuales y alfabetización emocional en la escuela secundaria

Cynthia Natalia Prada

Resumen

Las artes visuales constituyen un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela secundaria. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en cuarto año, donde la producción artística se convirtió en herramienta de conciencia emocional, competencia social y regulación afectiva, a partir del proyecto “El laboratorio de la mirada”.

Palabras clave: artes visuales; alfabetización emocional; inteligencia emocional; competencia social; educación secundaria

Introducción

Desde la primera apertura de los ojos, la experiencia visual constituye una fuente primaria de conocimiento. La percepción y la reflexión forman parte de los procesos que permiten desarrollar tanto la mirada interna como la mirada hacia los otros.

El proyecto “El laboratorio de la mirada” fue desarrollado con un grupo de 29 estudiantes de cuarto año del nivel medio, durante un bimestre en el espacio curricular de Artes Visuales. El curso estaba conformado por la integración de dos divisiones, situación que generaba dinámicas vinculares diversas y demandaba fortalecer la competencia social y la conciencia emocional.

El objetivo de la propuesta fue que los estudiantes, asumiendo el rol de artistas, produjeran una obra —preferentemente escultórica— que problematizara la construcción de la mirada, entendida no sólo como fenómeno perceptivo, sino también como construcción cultural y emocional.

Fundamentación teórica

La propuesta se apoyó en el desarrollo de contenidos propios del lenguaje visual —composición, selección de materiales, organización espacial— en articulación con el proceso creativo como vía para el despliegue de la inteligencia emocional.

Eisner (2002) sostiene que las artes enseñan que existen múltiples respuestas posibles frente a un problema y que la expresión personal constituye un valor central en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, permitir que los estudiantes eligieran los materiales para sus obras favoreció la construcción de sentido en relación con la emoción que deseaban transmitir.

Asimismo, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) ofrece un marco conceptual para comprender el proceso desarrollado, particularmente en lo relativo a la percepción, comprensión y regulación emocional.

Desarrollo del proyecto

Primera instancia: análisis y problematización

La experiencia comenzó con el análisis de obras de distintos períodos de la historia del arte. El propósito no fue únicamente identificar la intención del artista o el mensaje de la obra, sino reflexionar sobre la propia mirada de cada estudiante y sobre los condicionamientos culturales que la configuran.

Este intercambio permitió reconocer que la mirada no es neutra, sino una construcción subjetiva atravesada por emociones y experiencias.

Segunda instancia: boceto y construcción conceptual

La elaboración del boceto resultó fundamental para el desarrollo del proyecto. En esta etapa, los estudiantes comenzaron a definir los materiales y los recursos expresivos adecuados para comunicar la emoción elegida.

Posteriormente, se solicitó la redacción de un statement de la obra, en el que cada grupo explicara el sentido de su producción. Esta instancia favoreció la toma de conciencia emocional y la explicitación del proceso creativo.

Tercera instancia: materialización y reflexión

Durante la producción escultórica, se pusieron en juego diversas competencias emocionales:

Percepción emocional: identificación de cualidades asociadas a la mirada (empatía, gratitud, rechazo, etc.).

Comprensión emocional: reconocimiento de los elementos culturales que influyen en la construcción de la mirada.

Regulación emocional: equilibrio en la carga expresiva

de la obra para transmitir un mensaje claro sin caer en la saturación emocional.

La mirada dejó de concebirse como un fenómeno exclusivamente biológico para convertirse en una herramienta crítica y expresiva.

Evaluación y resultados

La evaluación del proyecto evidenció que las artes visuales pueden funcionar como espacio de alfabetización emocional. Los estudiantes enfrentaron el desafío de traducir emociones en lenguaje visual, utilizando tanto recursos plásticos como argumentativos.

La producción escultórica se constituyó en un medio para ejercitar la competencia social, ya que el trabajo grupal exigió escucha, negociación y toma de decisiones compartidas.

Se observó un fortalecimiento en la capacidad de expresar emociones complejas y de reflexionar sobre la propia subjetividad en relación con la mirada del otro.

Conclusión

“El laboratorio de la mirada” permitió integrar contenidos curriculares de Artes Visuales con el desarrollo de habilidades socioemocionales. La experiencia demuestra que el arte no sólo transmite conocimientos técnicos, sino que habilita procesos de autoconocimiento y regulación emocional.

En contextos escolares donde la heterogeneidad es una condición estructural, generar espacios de producción artística con sentido reflexivo contribuye a la construcción de sujetos críticos y emocionalmente competentes.

Las artes visuales, lejos de ser un espacio accesorio, se consolidan como ámbito privilegiado para la formación integral.

Referencias

Eisner, E. W. (2002). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.

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

Una propuesta interdisciplinaria para el desarrollo socioemocional en la escuela secundaria

Flavia Leonela Alen Horisberger

Resumen

El presente artículo describe una experiencia desarrollada en primer año de escuela secundaria, en la que se integraron contenidos de geografía e historia con estrategias de educación emocional. A partir del análisis del río Nilo y las civilizaciones que se asentaron en sus márgenes, se promovieron competencias socioemocionales como la empatía, la cooperación y la autorregulación en un aula heterogénea.

Palabras clave: educación emocional; aula heterogénea; educación secundaria; interdisciplinariedad; empatía; cooperación.

Introducción

El grupo estaba conformado por veinte estudiantes de primer año de secundaria, de entre 12 y 13 años. Se trataba de un aula heterogénea en múltiples sentidos: diversidad cultural vinculada a familias migrantes, distintos niveles de desempeño académico y diferencias en las habilidades socioemocionales.

Lejos de concebir esta pluralidad como un obstáculo, se la asumió como punto de partida para diseñar una propuesta didáctica que integrara contenidos disciplinares con el desarrollo de competencias emocionales.

El objetivo fue favorecer la comprensión de fenómenos sociales y ambientales desde una perspectiva interdisciplinaria, al mismo tiempo que se promovían habilidades como la empatía, la cooperación y la autorregulación.

La propuesta: mapas, relatos y emociones

La actividad se organizó en tres momentos. En primer lugar, se trabajó con mapas del río Nilo y relatos históricos sobre las civilizaciones asentadas en sus márgenes. Cada estudiante debía ubicar los

asentamientos y reflexionar acerca de las emociones que podían haber experimentado esas comunidades al depender del río para su subsistencia.

En segundo lugar, se realizó un trabajo grupal en el que cada equipo elaboró un relato integrando datos geográficos e históricos con una dimensión emocional. Algunos grupos narraron la alegría ante las crecidas favorables del río; otros describieron la angustia frente a sequías prolongadas.

Finalmente, se realizó una puesta en común. Se debatió acerca de cómo las emociones influyen en la manera en que las sociedades afrontan los problemas, estableciendo puentes con la vida cotidiana de los estudiantes y con situaciones de convivencia escolar.

Fundamentación pedagógica

La propuesta se sustenta en la concepción de la educación emocional como eje transversal del currículo. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que las competencias emocionales constituyen un aspecto esencial de la ciudadanía responsable.

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) destacan que el aula es un espacio privilegiado de modelado socioemocional, donde el docente no solo transmite conocimientos, sino también modos de gestionar las emociones.

Asimismo, Teruel Melero (2000) sostiene que la escuela debe ser un ámbito para aprender a vivir en comunidad, integrando dimensiones cognitivas y emocionales.

Desde esta perspectiva, los contenidos disciplinares pueden convertirse en oportunidades para desarrollar habilidades de empatía, escucha activa y cooperación.

Resultados observados

Los resultados fueron alentadores. Se evidenció un aumento en la participación de estudiantes que habitualmente permanecían en silencio, así como una mayor disposición a escuchar y cooperar.

La integración de la dimensión emocional permitió que los contenidos adquirieran mayor significado. Algunos estudiantes manifestaron sentirse habilitados para expresar sus opiniones y emociones sin temor al juicio.

Se observó, además, una mejora en el clima grupal, con interacciones más respetuosas y colaborativas.

Conclusión

La experiencia reafirma que las aulas heterogéneas requieren propuestas flexibles que integren saberes disciplinares y educación emocional.

La diversidad no constituye un problema, sino una oportunidad para construir conocimiento en comunidad.

Trabajar contenidos históricos y geográficos desde una perspectiva emocional permitió a los estudiantes comprender que las sociedades —al igual que las personas— toman decisiones atravesadas por emociones.

Entre los desafíos futuros se encuentra la incorporación de instrumentos de evaluación más sistemáticos para valorar el desarrollo de competencias socioemocionales, así como la inclusión de actividades artísticas que amplíen las posibilidades expresivas.

En definitiva, cuando los estudiantes se sienten reconocidos en su diversidad y pueden expresar sus emociones, el aprendizaje se vuelve más significativo y la convivencia escolar más saludable.

Referencias

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

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

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.

Mirarse para expresarse: el autorretrato como herramienta socioemocional en el aprendizaje de la Historia del Arte

Denise Carner Lorenzo

Resumen

El trabajo con el autorretrato, abordado desde una perspectiva expresiva, puede constituirse en un dispositivo pedagógico potente para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta experiencia situada en la asignatura Historia del Arte V muestra cómo la producción visual favorece el autoconocimiento, la empatía y el respeto por la diversidad en un aula heterogénea.

Introducción

En contextos educativos atravesados por la diversidad de trayectorias y realidades emocionales, la enseñanza del arte puede convertirse en un espacio privilegiado para la expresión subjetiva. La experiencia desarrollada propone comprender el autorretrato no como una representación mimética, sino como un recurso expresivo orientado al reconocimiento y manifestación del mundo emocional.

Desde esta perspectiva, el abordaje de los movimientos artísticos de vanguardia del siglo XX se articuló con el desarrollo de competencias socioemocionales, favoreciendo procesos de autoconocimiento y convivencia.

Una propuesta situada en un aula heterogénea

El grupo estaba conformado por aproximadamente veinticinco estudiantes de entre 17 y 18 años, con trayectorias escolares, niveles de apropiación de los lenguajes visuales y realidades personales diversas.

En este contexto, se diseñó una propuesta centrada en el autorretrato como experiencia expresiva. Las consignas abiertas habilitaron el uso de deformaciones, elecciones cromáticas simbólicas, trazos gestuales y variedad de materiales, enfatizando que el valor de la producción residía en la capacidad de comunicar un

estado interno y no en el parecido físico.

El autorretrato como experiencia emocional

La propuesta se fundamenta en los aportes de la educación emocional. Bisquerra (2009) sostiene que la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar y nombrar las propias emociones, constituye una competencia clave para el desarrollo integral.

El trabajo con el autorretrato permitió que los estudiantes reflexionaran sobre su mundo emocional y encontraran modos visuales de expresión. Asimismo, el diálogo con el Expresionismo alemán brindó un marco estético que legitimó producciones atravesadas por la subjetividad y las emociones intensas, alejadas de los modelos académicos tradicionales.

“El valor del autorretrato no residió en el parecido físico, sino en la posibilidad de comunicar un estado interno, habilitando en el aula un espacio de escucha, respeto y reconocimiento mutuo.”

Aprender a expresarse y a convivir

La socialización de las producciones generó instancias de escucha, respeto y reconocimiento mutuo. Compartir imágenes con fuerte carga personal favoreció el desarrollo de la empatía y de habilidades sociales.

Como plantean Extremera y Fernández-Berrocal, la capacidad de expresar y regular las emociones propias incide en la calidad de los vínculos y en el bienestar personal. En este sentido, el autorretrato funcionó como mediador simbólico para canalizar emociones complejas de manera constructiva.

La diversidad de producciones fue valorada como un aspecto enriquecedor del proceso, reforzando el respeto por la diferencia.

“No se trató de dibujar un rostro, sino de aprender a expresar emociones y a reconocer al otro.”

Conclusión

La experiencia permitió constatar que el autorretrato, abordado desde una perspectiva pedagógica y expresiva, constituye una herramienta potente para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación artística.

Habilitar un espacio donde los estudiantes pudieran mirarse, expresarse y ser escuchados sin la presión de modelos normativos resultó central para la construcción de un clima de aula respetuoso y significativo.

Para futuras implementaciones, se considera pertinente profundizar instancias de reflexión y autoevaluación que permitan a los estudiantes reconocer explícitamente los aprendizajes emocionales

construidos.

Referencias

Barreto, R. (2006). *El nacimiento del expresionismo alemán: contexto socioeconómico*. Creación y Producción en Diseño y Comunicación, 8, 15–18.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Las competencias emocionales*. Síntesis.

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

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 la escuela secundaria

Una experiencia áulica desde la asignatura Psicología en 4.º año

María Luján Rocha

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye hoy una dimensión pedagógica central para comprender los procesos de aprendizaje y convivencia en la escuela secundaria. A partir de una experiencia implementada en 4.º año desde la asignatura Psicología, este trabajo analiza cómo la enseñanza explícita de la identificación, comprensión y regulación emocional incide favorablemente en el clima áulico y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; habilidades socioemocionales; autorregulación; clima áulico

Introducción

En el contexto educativo contemporáneo, el desarrollo de habilidades socioemocionales se presenta como una necesidad pedagógica para la formación integral de los estudiantes. En la escuela secundaria, estas habilidades adquieren especial relevancia, dado que la adolescencia es una etapa atravesada por intensos procesos emocionales, vinculares e identitarios que impactan directamente en los aprendizajes y en la convivencia escolar.

Educación emocionalmente no implica incorporar contenidos aislados, sino integrar de manera intencional prácticas que permitan a los estudiantes comprender, regular y utilizar sus emociones de forma adaptativa en situaciones escolares concretas.

El presente trabajo expone una experiencia áulica desarrollada en 4.º año de nivel secundario, en la asignatura Psicología, orientada al desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales en el contexto escolar.

Marco teórico

El modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997) define esta capacidad como la habilidad para percibir, identificar, comprender, utilizar y regular las emociones de manera eficaz. Este enfoque se nutre de los aportes de Gardner (1993), particularmente de las inteligencias intrapersonal e interpersonal.

Desde esta perspectiva, Bisquerra (2009) desarrolla el enfoque de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para comprender y regular adecuadamente los fenómenos emocionales.

A su vez, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol central del profesorado emocionalmente competente, señalando que la capacidad del docente para gestionar sus propias emociones incide directamente en el clima de aula y en la gestión de conflictos.

Estas perspectivas teóricas fundamentaron la selección de las habilidades trabajadas en la experiencia:

- Identificación precisa de las emociones presentes.
- Valoración de la utilidad de la emoción en relación con la tarea.
- Comprensión del origen del estado emocional.
- Regulación de la conducta de manera socialmente aceptable.

Descripción de la experiencia áulica

La experiencia se desarrolló durante cuatro semanas en un curso de 4.º año de educación secundaria, con estudiantes de entre 16 y 17 años, integrándose a los contenidos curriculares vinculados al estudio de las emociones, la conducta y los procesos de autorregulación.

Actividad central: "Emoción, decisión y conducta"

La propuesta se organizó en cuatro momentos, correspondientes a las habilidades del modelo de Mayer y Salovey.

Primer momento: identificación emocional

Al inicio de cada clase, se propuso la consigna escrita: ¿Qué estás sintiendo en este momento? Los estudiantes seleccionaban una emoción de un listado ampliado y señalaban su intensidad. Esta práctica favoreció la conciencia emocional y la diferenciación entre emociones, pensamientos y juicios.

Segundo momento: utilidad de la emoción

Se incorporó la pregunta: ¿Esto que estoy

sintiendo me sirve o no para lo que tengo que hacer ahora? Esta instancia promovió la reflexión sobre la función adaptativa de las emociones, evitando su clasificación simplista como positivas o negativas.

Tercer momento: comprensión del origen emocional

Mediante un “mapa emocional”, los estudiantes analizaron situaciones escolares que generaban emociones intensas, identificando el hecho desencadenante, la interpretación realizada y la emoción resultante.

Cuarto momento: regulación y conducta social

Se trabajaron estrategias concretas de regulación emocional aplicables al contexto escolar: pausas breves, respiración consciente, reformulación cognitiva y pedidos de ayuda.

“Comprender la emoción permite intervenir sobre la conducta sin negar la experiencia emocional.”

Resultados observados

Durante la implementación se registraron avances significativos: mayor precisión en el vocabulario emocional, disminución de respuestas impulsivas ante la frustración y mejor disposición para el trabajo colaborativo.

Asimismo, se observó una creciente reflexión de los estudiantes acerca de la relación entre emoción, pensamiento y conducta, fortaleciendo su capacidad de autorregulación.

Conclusión

La experiencia evidencia que el desarrollo de habilidades socioemocionales puede integrarse de manera significativa en la asignatura Psicología, articulando contenidos disciplinares con prácticas de educación emocional.

Desde el modelo de Mayer y Salovey, los aportes de Gardner y el enfoque de competencias emocionales de Bisquerra, se reafirma que enseñar a identificar, comprender y regular las emociones fortalece tanto los aprendizajes como la convivencia escolar.

Promover estas habilidades en la escuela secundaria no constituye un añadido, sino una respuesta pedagógica pertinente a los desafíos educativos actuales.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias*

empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 1-15.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

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

Inclusión y diversidad: enseñar en contextos heterogéneos

Diseñar condiciones para aprender: habilidades socioemocionales y decisiones didácticas en aulas heterogéneas

Claudia Isabel Altéz

Resumen

En contextos educativos heterogéneos, el desarrollo de habilidades socioemocionales no constituye un complemento, sino una condición para el aprendizaje. Este ensayo analiza una experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera con estudiantes con TDAH, donde las decisiones didácticas se orientaron a articular exigencia académica y regulación emocional.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; TDAH; autorregulación; educación inclusiva; evaluación formativa; enseñanza de lenguas

Introducción

El presente ensayo recupera una experiencia desarrollada con un grupo reducido de estudiantes francófonos de nivel A2-B1 (15 a 17 años) con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). La heterogeneidad del grupo no se limitaba a las trayectorias lingüísticas, sino que se extendía a los modos de autorregulación, a la gestión de la ansiedad y al vínculo con la escolaridad. Desde los primeros encuentros se hizo evidente que la dificultad principal no era estrictamente lingüística, sino atencional y emocional. Frente a consignas extensas o ambiguas, las respuestas iniciales no se manifestaban en errores gramaticales, sino en reacciones corporales: tensión, evitación del turno o abandono anticipado de la tarea. Percibir esa dimensión emocional —en los estudiantes y en la propia práctica docente— constituyó el punto de partida para una intervención pedagógica consciente.

El objetivo fue diseñar una secuencia didáctica que sostuviera la exigencia conceptual del enfoque comunicacional integrando explícitamente

el desarrollo de habilidades socioemocionales. La pregunta orientadora fue: ¿cómo articular aprendizaje lingüístico y regulación emocional en un aula donde la ansiedad y la dispersión impactan directamente en la participación?

Marco teórico

El modelo de Mayer y Salovey (1997) define la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones. Estas cuatro dimensiones ofrecen un marco sólido para pensar la práctica docente en contextos de diversidad.

Arnold (2015) sostiene que la dimensión afectiva influye de manera determinante en la adquisición de lenguas. Cuando la ansiedad antecede a la producción, el bloqueo no es estrictamente gramatical, sino emocional. En consecuencia, las decisiones didácticas deben contemplar esta variable como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Barkley (2015), el TDAH implica dificultades en funciones ejecutivas como la planificación, el control inhibitorio y la regulación del tiempo. Reducir estas manifestaciones a desinterés o falta de compromiso empobrece la mirada pedagógica y dificulta la construcción de respuestas educativas adecuadas.

Asimismo, Bandura (1997) conceptualiza la autoeficacia como la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones necesarias para alcanzar determinados logros. Este constructo resulta clave para comprender la relación entre emoción, motivación y desempeño académico.

Decisiones didácticas y regulación emocional

Las estrategias implementadas no constituyeron simples ajustes metodológicos, sino decisiones orientadas a crear condiciones que favorecieran simultáneamente el aprendizaje lingüístico y la regulación emocional.

Entre ellas se destacan:

- Fragmentación de tareas en pasos visibles y secuenciados.
- Formulación de consignas con una sola operación cognitiva por vez.
- Anticipación explícita de criterios de evaluación.
- Alternancia entre momentos de foco atencional y movimiento corporal.
- Integración de instancias cooperativas con destinatario real en la producción final.

Estas decisiones permitieron disminuir la ansiedad anticipatoria, reducir la sobrecarga cognitiva y favorecer la participación sostenida. En términos de

Mayer y Salovey (1997), se buscó crear condiciones que facilitaran tanto el uso funcional de la emoción para el aprendizaje como su regulación consciente.

La evaluación ocupó un lugar central. Integrada al proceso, con retroalimentación inmediata y reformulación respetuosa del error, se orientó a fortalecer la percepción de autoeficacia. Cuando los estudiantes experimentaron logros parciales y reconocieron avances concretos, se activó un circuito virtuoso entre emoción, motivación y desempeño (Bandura, 1997).

Resultados y aprendizajes

Los cambios comenzaron a hacerse visibles en la participación y en el clima del aula. La claridad en las etapas de trabajo redujo la ansiedad anticipatoria; el trabajo cooperativo fortaleció la confianza; y la producción final con destinatario real devolvió sentido social al aprendizaje.

Las habilidades socioemocionales — autoconciencia, manejo de la ansiedad, cooperación y percepción de autoeficacia— no se abordaron como contenidos aislados, sino como procesos integrados a las decisiones didácticas.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que la inclusión no se limita a adaptar materiales, sino que implica diseñar contextos que habiliten la regulación emocional y cognitiva. Exigir académicamente no significa desconocer la dimensión afectiva; por el contrario, supone integrarla de manera fundamentada.

Conclusión

Diseñar condiciones para aprender implica asumir que las emociones no son un factor accesorio, sino estructural en todo proceso educativo. En aulas heterogéneas, cada decisión didáctica orientada a desarrollar habilidades socioemocionales — por pequeña que parezca— contribuye a sostener trayectorias escolares más equitativas.

La inclusión, entendida como compromiso pedagógico, requiere rigor teórico y sensibilidad profesional. Integrar la dimensión emocional a la enseñanza no disminuye la exigencia académica; la vuelve más justa y eficaz.

Referencias

Arnold, J. (2015). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.

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

Regular es enseñar

La gestión emocional docente como herramienta pedagógica en Educación Especial

Julián Cascardo

Resumen

En contextos de Educación Especial atravesados por situaciones de vulnerabilidad social, la regulación emocional docente puede constituirse en un organizador central del aprendizaje. El presente artículo reflexiona sobre una experiencia pedagógica que integra la educación emocional a la práctica cotidiana, entendiendo la regulación como condición para sostener la tarea escolar y promover autonomía progresiva.

Palabras clave: educación emocional; regulación emocional; educación especial; vulnerabilidad social; rol docente; autonomía progresiva

Introducción

La Educación Especial plantea desafíos pedagógicos complejos, particularmente cuando se trabaja con estudiantes que presentan trayectorias educativas discontinuas y contextos socioeconómicos adversos. Las manifestaciones de frustración, el abandono de tareas y las reacciones impulsivas forman parte de la cotidianeidad escolar.

La experiencia aquí analizada permitió comprender que, frente a tareas desafiantes, la regulación emocional del docente puede actuar como organizador pedagógico del aprendizaje. No se trató de incorporar la educación emocional como un contenido aislado, sino de integrarla como condición estructural para sostener la tarea escolar.

Marco conceptual

Bisquerra (2003) define la regulación emocional como la capacidad de gestionar las emociones de forma adecuada, constituyéndose en una de las competencias emocionales centrales. Sin embargo, en la práctica escolar suele esperarse que el

estudiante se autorregule sin una mediación explícita por parte del adulto.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) sostienen que el docente constituye el principal referente socioemocional del aula y que no puede enseñar habilidades que no pone en práctica. Desde esta perspectiva, la gestión emocional docente se convierte en una herramienta pedagógica.

Asimismo, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (1997) distingue tres momentos fundamentales en la inteligencia emocional: percepción, comprensión y regulación. Este enfoque permitió estructurar la intervención pedagógica de manera progresiva y sistemática.

Descripción de la intervención

La propuesta consistió en incorporar “pausas de regulación” antes de iniciar actividades que resultaran particularmente desafiantes para los estudiantes.

Durante breves momentos iniciales, se trabajaba en la identificación emocional y en la anticipación de posibles obstáculos. Cuando surgían reacciones impulsivas frente al error, la intervención docente consistía en verbalizar estrategias concretas, por ejemplo: “Entiendo que te enoja no poder resolverlo aún; vamos a hacerlo por partes”.

Estas intervenciones, aparentemente simples, modificaban el clima de trabajo y habilitaban una reorganización emocional. También se revisó el modo de presentar las tareas: en lugar de referirse a “pendientes”, se proponía “anticiparnos para llegar más tranquilos”, desplazando el foco del déficit hacia la planificación compartida.

La secuencia de intervención se organizó siguiendo el esquema del modelo de habilidades emocionales:

- Percepción: “Estoy frustrado.”
- Comprensión: “Me frustra porque temo equivocarme.”
- Regulación: “Puedo pedir ayuda o intentar resolverlo en partes.”

De este modo, un episodio de desborde se transformaba en una oportunidad de aprendizaje.

Resultados observados

Se registró una mayor predisposición a iniciar tareas y un aumento en el tiempo de permanencia en ellas. Si bien la intervención no eliminó las dificultades, permitió sostenerlas de manera más productiva.

La experiencia confirmó que intervenciones sistemáticas, aunque breves, pueden generar transformaciones sostenibles. La regulación dejó

de configurarse como un discurso moralizante para convertirse en una herramienta concreta de autonomía progresiva.

La dimensión colectiva de la regulación

En contextos de vulnerabilidad social, el estrés docente constituye un factor constante. Fernández-Berrocal y Extremera (2005) vinculan la inteligencia emocional con menores niveles de burnout. En este sentido, la regulación emocional no es únicamente una práctica individual, sino también colectiva.

Los espacios de intercambio con colegas y la posibilidad de compartir preocupaciones se constituyen en instancias fundamentales para sostener la tarea pedagógica y prevenir el desgaste profesional. La construcción de redes institucionales fortalece la capacidad de respuesta frente a situaciones complejas.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que regular también es enseñar. En Educación Especial, la gestión emocional docente no constituye un complemento, sino una condición que habilita el aprendizaje.

Formar docentes emocionalmente competentes resulta imprescindible para acompañar trayectorias educativas complejas. La competencia emocional se construye en red —con estudiantes, colegas y familias— y se configura como un pilar para sostener prácticas educativas inclusivas y humanizantes.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Praxis.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6), 1–16.

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

Acompañar para aprender

Una experiencia socioemocional en Educación Especial

Mercedes Balbuena Gómez

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre una experiencia de acompañamiento pedagógico en modalidad especial, donde la dimensión socioemocional se constituyó en eje central del aprendizaje. A partir del trabajo individual con un estudiante de tercer grado, se analiza cómo la contención, la flexibilidad didáctica y el fortalecimiento de la confianza impactan significativamente en los procesos de alfabetización.

Palabras clave: educación especial; acompañamiento pedagógico; habilidades socioemocionales; alfabetización; confianza; inclusión educativa

Introducción

El trabajo docente en contextos educativos implica reconocer que los procesos de aprendizaje no dependen únicamente de factores cognitivos, sino también de dimensiones emocionales, sociales y familiares que atraviesan la experiencia escolar de los estudiantes.

La experiencia que se presenta surge del trabajo desarrollado en una escuela primaria de modalidad especial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde me desempeñé como Maestra de Apoyo Pedagógico en el espacio de contraturno. En este ámbito se reciben niños y niñas del distrito en función de sus necesidades pedagógicas o socioemocionales, trabajando de manera individual en bloques de 60 minutos semanales.

Descripción de la experiencia

En particular, comencé a trabajar con un estudiante de tercer grado, de aproximadamente ocho años, quien asistía acompañado por su abuela, su principal referente adulto. Desde el inicio fue posible

observar que el niño reconocía letras y fonemas, aunque utilizaba exclusivamente imprenta mayúscula y presentaba dificultades en la lectura fluida.

Cada encuentro comenzaba con un espacio de intercambio de aproximadamente diez minutos, en el que conversábamos sobre su día o su semana. Este momento inicial resultó fundamental para generar un clima de confianza que favoreciera el trabajo posterior. Posteriormente se desarrollaban las actividades pedagógicas planificadas: copia de la fecha, escritura de nombres de imágenes, dictado de palabras y lectura de palabras sueltas. El cierre incluía una actividad lúdica —pintar, juegos de recorrido o visita a la juegoteca— que contribuía a sostener la motivación.

Con el transcurso de los encuentros se observó que, en ocasiones, el estudiante llegaba cansado o con dificultades para concentrarse. Frente a estas situaciones fue necesario flexibilizar la planificación, priorizando actividades que permitieran sostener la atención y la participación activa. Esto evidenció la importancia de la adaptabilidad pedagógica en contextos heterogéneos.

Dimensión socioemocional del aprendizaje

Uno de los aspectos más significativos del proceso fue la dimensión emocional que atravesaba el aprendizaje. Al comenzar a trabajar la lectura de frases, el niño manifestaba nerviosismo y angustia; hablaba en voz muy baja y parecía temer equivocarse. Ante esta situación, el acompañamiento se centró en la contención y la validación emocional, reforzando la idea de que el error forma parte del proceso de aprendizaje. Esta perspectiva se vincula con los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes sostienen que el docente cumple un rol central como modelo emocional, ya que transmite formas de comprender, expresar y regular las emociones en el contexto educativo.

Progresivamente, la actitud de acompañamiento favoreció el fortalecimiento de la confianza del estudiante. La incorporación de poesías breves como recurso didáctico facilitó el acercamiento a la lectura y disminuyó la ansiedad inicial. Posteriormente se trabajaron cuentos breves: en una primera instancia la lectura era realizada por la docente para evaluar la comprensión, y con el tiempo el alumno comenzó a leer por sí mismo y a responder preguntas con mayor seguridad.

Análisis crítico

El análisis del cuaderno escolar permitió advertir intervenciones previas centradas en señalar

que el estudiante “no trabajaba” o en exigir el pasaje de imprenta mayúscula a cursiva sin una mediación adecuada. Estas propuestas, poco inclusivas, posiblemente reforzaban la inseguridad y el temor al error.

La experiencia permitió comprender que la angustia, el miedo a equivocarse y la falta de confianza impactaban directamente en el desempeño académico. En consecuencia, el acompañamiento pedagógico debía orientarse no solo al desarrollo de habilidades cognitivas, sino también al fortalecimiento de la seguridad emocional.

Conclusión

La experiencia relatada reafirma la necesidad de integrar las dimensiones pedagógica y socioemocional en la práctica docente. Cuando el docente genera un espacio de confianza, adapta sus propuestas didácticas y reconoce las emociones que atraviesan el aprendizaje, se favorecen procesos más significativos.

Las habilidades socioemocionales se constituyen, así, en una herramienta pedagógica clave para acompañar trayectorias educativas complejas y promover una educación verdaderamente inclusiva.

Referencias

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

Habilidades socioemocionales en estudiantes sordos: una experiencia áulica desde una perspectiva bilingüe e inclusiva

Eliana Lucia Soto

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un componente esencial de la formación integral. En el caso de estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Argentina (LSA), la educación emocional debe garantizar accesibilidad lingüística y reconocimiento cultural. Este artículo presenta una experiencia áulica en nivel primario, diseñada desde un enfoque bilingüe-bicultural, orientada a fortalecer la conciencia emocional, la regulación de conflictos y la empatía.

Palabras clave: educación emocional; estudiantes sordos; lengua de señas; Argentina; enfoque bilingüe-bicultural; inclusión educativa

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales ocupa hoy un lugar central en la agenda pedagógica. La capacidad de reconocer, comprender y regular las emociones incide directamente en la convivencia escolar, el aprendizaje y el bienestar.

En el ámbito de la Educación Especial, y particularmente en el trabajo con estudiantes sordos, la educación emocional adquiere una relevancia singular. Los procesos de comunicación, construcción identitaria y pertenencia cultural atraviesan la experiencia escolar de manera determinante. Garantizar el acceso a la alfabetización emocional implica, en este contexto, asegurar que las propuestas pedagógicas se desarrollen en la lengua natural de los estudiantes.

El presente trabajo expone una experiencia áulica implementada en nivel primario con estudiantes sordos usuarios de Lengua de Señas Argentina (LSA), desde una perspectiva bilingüe-bicultural.

Marco teórico

Desde la teoría de la inteligencia emocional, Goleman (1995) sostiene que la capacidad de reconocer, comprender y regular emociones propias y ajenas es fundamental para la adaptación social y el bienestar personal. Sin embargo, el acceso a estas competencias depende en gran medida de las oportunidades comunicativas disponibles.

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que incluyen la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. Estas habilidades requieren mediación lingüística y cultural adecuada para su desarrollo.

En el campo de la educación de personas sordas, Skliar (1997) propone abandonar una perspectiva deficitaria de la sordera y comprenderla como una diferencia lingüística y cultural. Desde este enfoque, la lengua de señas constituye un derecho y una condición indispensable para el desarrollo cognitivo, social y emocional.

Por su parte, Bisquerra (2000) entiende la educación emocional como un proceso continuo y sistemático, orientado al desarrollo de competencias emocionales tales como la conciencia emocional, la regulación y las habilidades sociales. En coherencia con esta perspectiva, toda intervención socioemocional en contextos de educación especial debe diseñarse considerando las particularidades comunicativas del grupo.

Experiencia áulica: Narrativas emocionales en LSA

La propuesta fue implementada en un grupo de sexto grado conformado por ocho estudiantes sordos usuarios de LSA. Se observaban dificultades en la resolución de conflictos interpersonales y escasa explicitación de emociones complejas, especialmente aquellas vinculadas a la frustración y el desacuerdo.

Objetivos

- Ampliar el repertorio léxico-emocional en LSA.
- Favorecer la identificación y diferenciación de emociones complejas.
- Promover estrategias de regulación emocional y resolución pacífica de conflictos.
- Desarrollo de la intervención

La propuesta se estructuró en tres etapas complementarias.

1. Exploración visual y lingüística de emociones

Se trabajó con secuencias de imágenes y cortometrajes, promoviendo la interpretación emocional de los personajes. Los estudiantes identificaban en LSA las emociones observadas y los indicadores corporales que permitían inferirlas.

Esta instancia permitió diferenciar emociones primarias (alegría, enojo, tristeza) de estados más complejos (celos, decepción, vergüenza), ampliando el vocabulario en lengua de señas.

2. Narrativas personales en LSA

Cada estudiante relató en LSA una situación conflictiva vivida en el ámbito escolar. Las narraciones fueron registradas en video para su análisis grupal.

El trabajo colectivo permitió identificar la emoción predominante, los pensamientos asociados, la conducta desplegada y posibles alternativas de acción. Esta dinámica se vincula con la noción de comprensión emocional reflexiva planteada por Mayer y Salovey (1997) y con la importancia de la autorregulación destacada por Goleman (1995).

3. Role-playing y mediación visual

Se realizaron dramatizaciones en LSA representando situaciones conflictivas frecuentes. Se introdujo la figura del “mediador emocional”, rol rotativo orientado a identificar emociones y proponer soluciones.

Esta estrategia favoreció la autorregulación, la empatía y el respeto por los turnos comunicativos, fortaleciendo el trabajo cooperativo.

Justificación pedagógica

La propuesta se enmarca en el paradigma bilingüe-bicultural (Skliar, 1997), que reconoce la lengua de señas como condición indispensable para el desarrollo integral de las personas sordas.

Asimismo, responde al modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2000), al trabajar conciencia emocional, regulación y habilidades sociales de manera sistemática.

Es relevante señalar que muchos estudiantes sordos hijos de padres oyentes pueden haber tenido menor exposición temprana al lenguaje emocional en su lengua natural. En estos casos, la escuela cumple un rol fundamental en la alfabetización emocional, promoviendo el acceso a categorías lingüísticas que permitan comprender y regular la experiencia afectiva.

Resultados observados

Tras dos meses de implementación se evidenció:

- Mayor precisión en la expresión emocional en LSA.
- Disminución de conductas impulsivas ante conflictos.
- Incremento de intervenciones mediadoras entre pares.
- Mejora en el clima grupal y en el trabajo cooperativo.

Los estudiantes comenzaron a expresar no solo qué sentían, sino también por qué lo sentían y qué alternativas podían considerar, lo cual constituye un indicador de desarrollo metacognitivo-emocional.

Conclusión

El desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes sordos exige propuestas pedagógicas que respeten su identidad lingüística y cultural. La educación emocional, para ser verdaderamente inclusiva, debe garantizar accesibilidad comunicativa y reconocimiento de la lengua de señas como herramienta legítima de construcción subjetiva.

La experiencia presentada evidencia que, cuando las intervenciones se diseñan desde un enfoque bilingüe y con fundamentación teórica sólida, es posible promover competencias emocionales que impacten positivamente en la convivencia y el bienestar escolar.

Educar emocionalmente en educación especial no implica trasladar estrategias generales sin mediación, sino repensarlas desde la diversidad lingüística y cultural, asegurando el derecho pleno a la expresión y comprensión emocional.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Skliar, C. (1997). *La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Paidós.

El color de la palabra ausente: estrategias socioemocionales en la diversidad intelectual

Mara Díaz

Resumen

En el ámbito de la Educación Especial, la alfabetización emocional exige repensar las vías tradicionales de expresión. Cuando el lenguaje verbal está comprometido, el desafío consiste en construir puentes sensoriales que permitan identificar, expresar y regular emociones. Este artículo presenta una experiencia pedagógica en primer ciclo con estudiantes con trastornos del lenguaje, del desarrollo y Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde el color, la imagen y los recursos audiovisuales funcionaron como mediadores para la construcción de conciencia emocional.

Palabras clave: educación especial; inteligencia emocional; TEA; conciencia emocional; recursos visuales

Introducción

La inteligencia emocional suele asociarse a la capacidad de hablar sobre lo que sentimos. Sin embargo, en el escenario de la Educación Especial, el docente se enfrenta con frecuencia a la “palabra ausente”: estudiantes cuyo canal principal de comunicación no es verbal.

Surge entonces un interrogante central: ¿cómo alfabetizar emocionalmente a un alumno que no puede nombrar lo que siente? La práctica en un aula diversa y compleja obliga a desplazar el eje desde la idealización lingüística hacia la concreción sensorial. Este trabajo expone cómo la transición de lo abstracto a lo tangible —a través del color, el cine, la imagen y el trabajo corporal— permite que estudiantes de primer ciclo (7 y 8 años) no solo identifiquen emociones, sino que comiencen a habitarlas y a construir, junto con docentes, terapeutas y familias, herramientas de regulación.

La emocionalidad sin palabra: un desafío de percepción

En el trabajo con estudiantes con trastornos del lenguaje, del desarrollo y TEA, el rostro, los movimientos y la postura corporal se convierten en formas privilegiadas de expresión. Interpretar señales sutiles —una mirada evasiva, una tensión muscular, una alteración en la respiración— requiere una escucha pedagógica ampliada.

Mayer y Salovey (1990) sostienen que la primera rama de la inteligencia emocional es la percepción emocional. En este contexto, dicha percepción es bidireccional: el docente aprende a interpretar y el estudiante aprende a reconocer.

Bajo esta premisa, se diseñó un proyecto pedagógico basado en recursos narrativos y audiovisuales, tales como el cuento El monstruo de colores y el largometraje Inside Out (Intensamente), con el fin de facilitar la externalización de la vivencia interna. Estos recursos funcionan como mediadores simbólicos que permiten proyectar la emoción en un tercero antes de reconocerla en uno mismo.

Cuando el lenguaje está comprometido, conceptos como “tristeza” o “frustración” pueden resultar abstractos. La mediación visual y narrativa permite dotar de forma, color y movimiento a aquello que, de otro modo, permanece difuso.

De la abstracción al color: un puente hacia lo concreto

Para estudiantes con dificultades en el procesamiento simbólico, la materialización de la emoción resulta fundamental. Rafael Bisquerra (2009) enfatiza que la conciencia emocional constituye el paso previo a la regulación. En el aula de Educación Especial, esta conciencia puede construirse cromáticamente.

El uso del color como sistema de etiquetado cognitivo ofrece una estructura predecible. Mientras que las palabras pueden ser ambiguas, el código visual proporciona estabilidad y reduce la ansiedad. Asociar, por ejemplo, el azul con estados de baja energía o el rojo con el enojo permite que el estudiante señale, manipule o seleccione un objeto determinado para comunicar su estado interno.

La heterogeneidad del aula exige ajustes constantes. No todos los estudiantes responden de la misma manera al mismo estímulo. Sin embargo, la experiencia demuestra que la consistencia en el uso del código visual facilita progresivamente la identificación emocional.

Sentir sin causa aparente: comprender la espontaneidad

En la práctica cotidiana se advierte que las emociones no siempre responden a una lógica visible. En contextos de neurodiversidad, los estados emocionales pueden activarse por estímulos sensoriales imperceptibles para otros o por procesos internos sin desencadenante externo claro.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que la regulación emocional implica comprender que las emociones son señales de información. En este sentido, la tarea docente consiste en validar la emoción aun cuando no exista una explicación explícita. Enseñar que “sentir” no requiere justificación constituye un acto pedagógico fundamental.

El rol docente como modelo y mediador

El docente de Educación Especial asume un rol central como mediador y modelo emocional. Teruel Melero (2000) señala que el maestro debe constituirse en referente de equilibrio y regulación.

Validar una emoción expresada a través de gestos, movimientos o silencios implica reconocer la legitimidad del mundo interno del estudiante. En este proceso, la gestualidad docente, la dramatización y el uso de pictogramas funcionan como andamiajes que facilitan la comprensión del lenguaje no verbal.

Durante propuestas específicas —como las vinculadas a la Educación Sexual Integral— el trabajo se intensifica en torno al respeto por el propio cuerpo, la expresión del “no me gusta” y la identificación de límites personales. La acción-reacción, el modelado y la repetición estructurada permiten consolidar aprendizajes socioemocionales fundamentales.

Conclusión

La educación emocional en el contexto de la Educación Especial no constituye una meta estática, sino un proceso permanente de traducción. Sustituir la abstracción lingüística por la concreción visual y sensorial amplía el acceso al bienestar y democratiza la expresión emocional.

La ausencia de palabra no implica ausencia de sentimiento. La pedagogía del color, la imagen y el cuerpo se convierte en un lenguaje inclusivo que habilita a cada estudiante a expresar su mundo interno desde sus propias posibilidades.

Educar emocionalmente, en este contexto, es sostener con coherencia, paciencia y compromiso una práctica que reconoce la singularidad como valor.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8).
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1990). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- 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.

Más allá de la accesibilidad lingüística: inteligencia emocional y trabajo colaborativo en la escuela secundaria inclusiva

Jorgelina Laura Elizabeth Meza

Resumen

La inclusión educativa en la escuela secundaria no puede limitarse al acceso lingüístico a los contenidos. Este trabajo reflexiona sobre una experiencia desarrollada en una escuela secundaria inclusiva, donde la articulación entre inteligencia emocional, trabajo colaborativo y mediación intercultural se constituyó en un eje central para fortalecer la convivencia y la participación de estudiantes sordos y oyentes.

Palabras clave: educación inclusiva; inteligencia emocional; lengua de señas Argentina; Trabajo colaborativo

Introducción

La experiencia que da origen a esta reflexión se desarrolló en una escuela secundaria integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que incluye estudiantes sordos junto a estudiantes oyentes desde primero a quinto año. La franja etaria oscila entre los 12 y los 17 años. El curso en el que se centra esta propuesta está conformado por aproximadamente 25 estudiantes, de los cuales tres son sordos usuarios de Lengua de Señas Argentina (LSA).

Se trata de un grupo heterogéneo tanto en trayectorias escolares como en modos de vinculación, atravesado por los desafíos propios de la adolescencia: la construcción de la identidad, la pertenencia grupal, la necesidad de reconocimiento y la sensibilidad frente a la mirada de los otros.

En este contexto, la propuesta didáctica surge de una inquietud profesional concreta: la inclusión no puede reducirse únicamente a la mediación lingüística. Si bien el acceso a los contenidos curriculares resulta indispensable, la experiencia cotidiana demuestra

que la dimensión emocional atraviesa cada situación de aula y condiciona los procesos de aprendizaje y participación.

El objetivo de esta reflexión es poner en valor la formación en inteligencia emocional tanto en profesorado como en instancias de capacitación institucional, promoviendo un trabajo colaborativo consciente entre docentes, intérpretes y comunidad sorda, de modo que la inclusión sea integral y no meramente formal.

Durante décadas, el sistema educativo priorizó el desarrollo cognitivo por sobre el emocional. Sin embargo, la investigación pedagógica ha puesto de relieve la necesidad de integrar ambas dimensiones. Teruel Melero (2000) sostiene que el desarrollo cognitivo “debe completarse con la perspectiva del desarrollo emocional”, subrayando que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos conceptuales. Esta afirmación adquiere especial relevancia en contextos inclusivos atravesados por diferencias lingüísticas y culturales.

La inteligencia emocional, según Bisquerra (2000), comprende competencias como la autoconciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales. Estas capacidades influyen no solo en el rendimiento académico, sino también en la calidad de los vínculos interpersonales y en la construcción del clima institucional. En una escuela secundaria inclusiva, donde estudiantes sordos y oyentes comparten el mismo espacio, dichas competencias se vuelven indispensables para garantizar una convivencia respetuosa y participativa.

En la práctica cotidiana se han presentado situaciones en las que estudiantes sordos no lograron captar matices de ironía o humor en intervenciones de sus compañeros, quedando simbólicamente excluidos de la dinámica grupal. En otros casos, expresaron sentirse menospreciados frente a comentarios que no contemplaban su experiencia lingüística y cultural. También se observaron situaciones en las que el docente, sin intención de excluir, continuaba el desarrollo de la clase sin verificar si todos habían comprendido el intercambio previo.

Estas situaciones evidencian que la inclusión no se agota en la presencia física ni en la interpretación técnica del mensaje, sino que requiere una sensibilidad emocional compartida. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado incide directamente en el clima del aula y en la resolución de conflictos. Un docente emocionalmente competente puede reconocer tensiones, anticipar malentendidos y generar espacios de diálogo genuino.

Del mismo modo, el rol del intérprete excede la transmisión lingüística: actúa como puente entre mundos culturales y emocionales. Comprender el contexto afectivo en el que circula un mensaje resulta tan relevante como su fidelidad semántica.

La propuesta concreta consistió en generar instancias de reflexión conjunta entre docentes e intérprete, analizando situaciones reales del aula y acordando estrategias para favorecer una participación equitativa. Se promovieron intervenciones breves para explicitar bromas o referencias culturales, se habilitaron espacios para que los estudiantes sordos expresaran cómo se sentían frente a determinadas dinámicas y se alentó a los docentes a formular preguntas que incluyeran la dimensión emocional del aprendizaje.

Estas acciones no implicaron modificar los contenidos curriculares, sino ampliar la mirada pedagógica. Los resultados observados fueron significativos: mayor participación de los estudiantes sordos, disminución de malentendidos, incremento de la confianza hacia los adultos y mejora en la convivencia grupal. Asimismo, los docentes manifestaron mayor conciencia sobre el impacto emocional de sus intervenciones y sobre la necesidad de coordinar criterios con el intérprete.

La experiencia permite afirmar que la inclusión auténtica requiere algo más que herramientas comunicativas: requiere herramientas emocionales compartidas. El trabajo en equipo no puede limitarse a la coordinación técnica, sino que debe constituirse en un espacio de construcción pedagógica colectiva.

Como proyección, resulta pertinente sistematizar estas prácticas en proyectos institucionales formales e incorporar instancias de formación continua en inteligencia emocional para todo el personal escolar. La escuela no puede limitarse a enseñar contenidos; debe enseñar a convivir, a comprender y a comprenderse. En una secundaria inclusiva, esta tarea es necesariamente colectiva.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Las competencias emocionales*. Barcelona: GROU.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado y el profesorado*. Málaga: Universidad de Málaga.

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.

Cuando la emoción tiene un lugar en el aula

Una experiencia de regulación emocional en Educación Especial

Julieta Agostina Ullua

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un grupo de nivel primario de modalidad de Educación Especial, orientada al fortalecimiento de la autorregulación emocional. A través de la implementación del “semáforo de las emociones”, se trabajaron de manera sistemática la conciencia, la comprensión y la regulación emocional, promoviendo mayor autonomía, bienestar y participación en el aula.

Palabras clave: educación emocional; regulación emocional; discapacidad intelectual; Educación Especial; inclusión; autorregulación

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una condición fundamental para el aprendizaje significativo, particularmente en contextos de Educación Especial. La identificación, comprensión y regulación de las emociones no solo impactan en la convivencia escolar, sino también en las posibilidades efectivas de acceso a los contenidos curriculares.

La experiencia que se presenta se desarrolló en un grupo de nivel primario integrado por ocho estudiantes de entre 9 y 12 años con discapacidad intelectual. En el aula se observaban dificultades en la comunicación intencional, en la expresión verbal de emociones y en la autorregulación frente a situaciones de frustración. Estas manifestaciones incidían directamente en el clima grupal y en la continuidad de las actividades pedagógicas.

Frente a este escenario, surgió la necesidad de diseñar una propuesta que colocara en el centro el desarrollo de habilidades socioemocionales como

condición para el aprendizaje.

Fundamentación teórica

La educación emocional implica un proceso sistemático orientado al desarrollo de competencias vinculadas con la conciencia, la comprensión y la regulación de las emociones. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) sostienen que la conciencia emocional constituye la base de toda competencia emocional, ya que permite reconocer las propias emociones y las de los demás.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan la importancia de integrar la inteligencia emocional en la práctica docente, señalando que su desarrollo favorece climas escolares más saludables y procesos de enseñanza más eficaces.

En contextos de Educación Especial, donde pueden presentarse dificultades en la autorregulación y en la comunicación emocional, la enseñanza explícita de estas competencias adquiere especial relevancia.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta, titulada “El semáforo de las emociones”, se implementó durante cuatro semanas, integrada a la rutina diaria del aula.

La metáfora del semáforo permitió organizar el trabajo en tres momentos:

- Luz roja: detenerse.
- Luz amarilla: identificar y pensar lo que me sucede.
- Luz verde: actuar de una manera más adecuada.

Primera etapa: conciencia emocional

Se trabajó mediante imágenes, pictogramas y dramatizaciones. Cada mañana, los estudiantes seleccionaban una tarjeta que representaba cómo se sentían y la ubicaban en un panel visible del aula. Esta práctica cotidiana otorgó legitimidad a la emoción como parte constitutiva de la experiencia escolar.

Segunda etapa: comprensión emocional

Con apoyos visuales y modelado docente, se completaban frases tales como “Estoy enojado porque...” o “Me siento triste cuando...”. En algunos casos se ofrecieron opciones cerradas para facilitar la expresión.

Tercera etapa: regulación emocional

Se enseñaron estrategias concretas: respiración profunda guiada, conteo regresivo con apoyo visual y solicitud de ayuda mediante una tarjeta específica. Estas herramientas fueron ensayadas a través de juegos de roles y anticipación de situaciones conflictivas habituales, como perder en un juego o esperar turnos.

Asimismo, se incorporaron lecturas breves que permitieron trabajar la empatía, ampliando la comprensión de las emociones ajenas mediante preguntas orientadoras.

Resultados observados

La evaluación se realizó mediante registros anecdóticos y observación sistemática. Con el transcurso de las semanas se evidenció:

- Uso más frecuente y autónomo del panel emocional.
- Mayor anticipación de estados emocionales antes de que escalaran en intensidad.
- Disminución de episodios de desregulación intensa.
- Incremento en la solicitud de ayuda de manera adecuada.

La mejora en la regulación emocional se tradujo en mayor tiempo efectivo de trabajo y participación activa en las propuestas pedagógicas.

Conclusión

La experiencia confirmó que las habilidades socioemocionales requieren enseñanza explícita, sistematicidad y coherencia institucional. En Educación Especial, la educación emocional no constituye un complemento, sino una condición de posibilidad para el aprendizaje.

Brindar un espacio planificado para la expresión y regulación emocional transforma la dinámica del aula, favorece la inclusión y amplía las oportunidades de participación significativa.

Educar implica acompañar integralmente: no solo transmitir contenidos, sino ofrecer herramientas para comprender el mundo interno y vincularse con otros de manera saludable.

Referencias

Bisquerra, R., y 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 Electrónica de Investigación Educativa.

Teruel Melero, M. (2013). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 141–152.

de apoyo resultan fundamentales para mejorar el funcionamiento y la calidad de vida (Schalock et al., 2010).

Fundamentación teórica

En el caso de la multidiscapacidad, la ausencia o limitación del lenguaje oral no implica ausencia de comunicación. Muchos jóvenes desarrollan formas particulares de expresión a través de gestos, expresiones faciales, vocalizaciones o movimientos corporales. Reconocer y validar esta diversidad comunicativa constituye un principio pedagógico esencial (Ministerio de Educación, 2019).

Desde la perspectiva socioemocional, Goleman (1995) define la inteligencia emocional como el conjunto de competencias vinculadas al reconocimiento de las propias emociones, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Por su parte, Bisquerra (2000) sostiene que la educación emocional favorece el bienestar personal y social, configurándose como eje transversal de la tarea educativa.

En contextos de multidiscapacidad, la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales requiere apoyos visuales, táctiles y estructurales que permitan anticipar, elegir y expresar estados internos.

Desarrollo de la propuesta

A partir de este marco, se diseñó una propuesta centrada en el uso de pictogramas tridimensionales como sistema aumentativo y alternativo de comunicación. Estos recursos, visualmente claros y con texturas definidas, funcionaron como mediadores para facilitar la expresión, la interacción social y la posibilidad de elección.

La propuesta se implementó de manera integrada a la rutina escolar, promoviendo:

- Reconocimiento y expresión de emociones básicas.
- Uso de palabras funcionales: “sí/no”, “me gusta/no me gusta”, “me siento bien/no me siento bien”.
- Expresión de preferencias.
- Anticipación de actividades (día, fecha, casa, escuela).
- Construcción de rutinas y organización temporal.

Las actividades incluyeron exploración visual y táctil de los pictogramas, asociación con palabras clave y situaciones concretas, y uso sistemático en interacciones cotidianas.

Impacto en las habilidades socioemocionales

A través de la interacción con adultos y pares, se promovieron habilidades tales como:

- Comunicación intencional.

Puentes para encontrarnos Comunicación aumentativa y habilidades socioemocionales en jóvenes con multidiscapacidad

María Carolina Saldaño

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada con jóvenes con multidiscapacidad orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales mediante el uso de pictogramas tridimensionales como sistema aumentativo y alternativo de comunicación. La propuesta pone en el centro la comunicación como derecho y condición de inclusión, destacando el rol docente como mediador en la construcción de vínculos, autonomía y participación activa.

Palabras clave: multidiscapacidad; comunicación aumentativa; educación inclusiva; habilidades socioemocionales; autonomía; inclusión educativa

Introducción

La comunicación constituye un proceso fundamental para la construcción de vínculos, la interacción social y la participación en la vida comunitaria. No se limita al lenguaje oral, sino que incluye múltiples formas de expresión tales como gestos, miradas, sonidos y movimientos corporales. En este sentido, representa un derecho básico y una condición necesaria para la inclusión educativa y social (UNESCO, 2005).

La experiencia que se presenta se desarrolló con un grupo de siete jóvenes de entre 15 y 21 años con multidiscapacidad. Los estudiantes presentan alteraciones en la comunicación, el tono postural, aspectos cognitivos, sensoriales y emocionales. Estas condiciones requieren propuestas pedagógicas específicas que contemplen la singularidad de cada trayectoria y promuevan apoyos adecuados.

Desde el modelo social de la discapacidad, se comprende que las barreras no residen en la persona, sino en los entornos que no brindan los apoyos necesarios. En consecuencia, los sistemas

- Espera de turnos.
- Cooperación.
- Respeto por las elecciones del otro.
- Empatía.

Cada estudiante participó de acuerdo con sus posibilidades, mediante miradas, sonrisas, movimientos corporales o vocalizaciones. La validación de estas manifestaciones como actos comunicativos significativos fortaleció la autoestima y el sentido de pertenencia.

El rol docente como mediador

El docente asumió un rol central como intérprete y mediador del proceso comunicativo. Una actitud atenta y empática permitió reconocer las distintas formas de expresión y sostener un clima de confianza y respeto mutuo.

Esta mediación no solo facilitó la comunicación, sino que configuró condiciones emocionales que hicieron posible la participación activa en el contexto escolar.

Conclusión

La experiencia reafirma que, con apoyos adecuados, todos los estudiantes pueden comunicarse, interactuar y desarrollar habilidades sociales, aun en ausencia de lenguaje oral.

La comunicación aumentativa no constituye un recurso accesorio, sino un puente hacia la autonomía, la inclusión y el bienestar socioemocional. Al eliminar barreras comunicacionales, se amplían las oportunidades de participación y se fortalecen los vínculos interpersonales.

En futuras implementaciones, se propone ampliar el repertorio de pictogramas, profundizar el trabajo específico sobre emociones e involucrar a las familias para favorecer la generalización de los aprendizajes en distintos contextos.

Educación en clave inclusiva implica diseñar condiciones que hagan posible el encuentro. Tender puentes es, en definitiva, garantizar el derecho a participar y a ser escuchado.

Referencias

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

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Ministerio de Educación. (2019). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Autor.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Bonham, G. S., Fantova, F., y Van Loon, J. (2010). *Mejorando los resultados personales para una vida de calidad*. Alianza.

UNESCO. (2005). *Directrices para la inclusión: asegurar el acceso a la educación para todos*. UNESCO.

Tejer comunicación para construir autonomía: inclusión y habilidades socioeducativas en estudiantes con sordoceguera

Victoria Montero

Resumen

La inclusión educativa de estudiantes con sordoceguera exige repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva comunicativa, socioeducativa y ética. Este trabajo sistematiza una experiencia desarrollada en el ámbito de la educación especial, destacando cómo la evaluación formativa y los ajustes comunicativos favorecen la autonomía, la participación y el fortalecimiento de vínculos.

Palabras clave: sordoceguera; inclusión educativa; habilidades socioeducativas; evaluación formativa; comunicación háptica

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en el ámbito de la educación especial de la Ciudad de Buenos Aires, en articulación con un equipo de intérpretes de Lengua de Señas Argentina. En 2010 surgió la necesidad institucional de acompañar pedagógicamente a estudiantes con sordoceguera, configurando un escenario novedoso que implicó revisar prácticas y construir nuevos marcos de intervención.

El grupo estuvo conformado por quince jóvenes y adultos de entre 26 y 46 años, con trayectorias educativas y condiciones sensoriales heterogéneas. La sordoceguera es definida como una discapacidad única que impide que los sentidos se compensen entre sí, afectando la comunicación, el acceso a la información y la participación social (World Federation of the Deafblind, 2018). Esta condición no puede abordarse exclusivamente desde un modelo médico, sino desde una perspectiva pedagógica y social que garantice el derecho a la educación y a la participación plena.

En este contexto, el desafío consistió en diseñar

propuestas didácticas flexibles que promovieran no solo aprendizajes instrumentales, sino también el desarrollo de habilidades socioeducativas tales como autonomía, toma de decisiones, construcción de vínculos y participación activa.

Álvarez Reyes (2004) sostiene que las trayectorias comunicativas de las personas con sordoceguera están determinadas por múltiples factores, entre ellos el momento de aparición de la pérdida sensorial y el entorno sociocultural. Esta heterogeneidad exigió abandonar cualquier lógica homogeneizadora y diseñar estrategias diferenciadas. La evaluación se constituyó entonces en una herramienta central: procesual, formativa y situada, orientada a registrar avances individuales más que a comparar desempeños.

Dos recorridos singulares

Uno de los casos fue el de Irene (nombre ficticio para preservar identidad), de 46 años, con diagnóstico presunto de síndrome de Usher (hipoacusia bilateral y visión tubular progresiva). Su principal modalidad comunicativa era la lectura labial; sin embargo, el deterioro visual hacía inviable su sostenimiento a largo plazo. Se priorizó entonces el aprendizaje del sistema Braille y la incorporación gradual de la Lengua de Señas Argentina adaptada a su campo visual.

En el Taller de Plan Pedagógico Especial se trabajaron situaciones de la vida cotidiana: rotulado de objetos personales, uso funcional del dinero, manejo de calculadora y lectura básica. El avance más significativo no fue únicamente instrumental. Irene atravesaba un proceso de duelo frente a la progresión de su condición. La aceptación del bastón verde y su utilización autónoma implicaron un cambio subjetivo profundo. La evaluación contempló indicadores socioeducativos tales como mayor iniciativa en la interacción, disposición a solicitar ayuda y sostenimiento de vínculos con pares.

El caso de Lorena (nombre ficticio), de 26 años, presentó un recorrido diferente. Usaria fluida de Lengua de Señas Argentina y estudiante de nivel superior, comenzó a experimentar pérdida de visión periférica, confirmándose posteriormente una retinosis pigmentaria asociada al síndrome de Usher. En su caso, la intervención no implicó sustituir un sistema comunicativo, sino adaptarlo progresivamente. Se trabajaron técnicas de mano sobre mano y deletreo en palma, así como el aprendizaje del sistema Braille en máquina Perkins y el uso de línea Braille.

En el área de orientación y movilidad, el uso del bastón blanco representó inicialmente un desafío emocional y social. La resistencia dio paso

a la aceptación cuando logró reconocerse capaz de desplazarse con mayor autonomía. La evaluación se centró en dimensiones socioeducativas: seguridad en los desplazamientos, anticipación de obstáculos y capacidad de expresar necesidades en contextos nuevos. El progreso no se midió exclusivamente por la ejecución técnica, sino por la confianza adquirida.

Comunicación, mediación y participación

Estas experiencias evidenciaron que el rol del guía-intérprete excede la traducción lingüística. García Dorado (2004) señala que su tarea implica interpretar, contextualizar y guiar, permitiendo el acceso integral al entorno. En esta línea, la comunicación háptica se constituyó en un recurso fundamental. Deafblind International (DBI, 2014) la define como un sistema táctil que transmite información contextual a través del contacto corporal, ampliando la comprensión del entorno más allá de la lengua convencional.

La incorporación de estas estrategias favoreció no solo la comprensión ambiental, sino también la participación activa en situaciones sociales. El proyecto se consolidó institucionalmente en 2012 con la creación de un Taller de Plan Pedagógico Especial destinado a personas con sordoceguera, donde se abordaron habilidades comunicativas, orientación y movilidad, autonomía personal y fortalecimiento de vínculos sociales mediante una articulación transdisciplinaria.

Conclusión

Mirando en retrospectiva, resulta evidente que las habilidades socioeducativas no constituyen un complemento, sino un eje estructurante de la inclusión. La autonomía, la confianza y la capacidad de interactuar se construyen mediante experiencias pedagógicas significativas y evaluaciones que reconocen procesos singulares.

Cada ajuste comunicativo y cada estrategia adaptada ampliaron las oportunidades de participación real. En futuras propuestas será necesario profundizar la formación docente en sordoceguera y fortalecer espacios de reflexión colectiva sobre evaluación inclusiva.

La inclusión educativa exige revisar prácticas, construir redes y sostener una mirada ética sobre la singularidad de cada estudiante. Compartir esta experiencia invita a concebir las aulas heterogéneas como espacios donde comunicación y habilidades socioeducativas se entrelazan para hacer posible el aprendizaje y la participación plena.

Referencias

Álvarez Reyes, D. (2004). En P. Gómez Viñas y E. Romero Rey (Eds.), *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinario*. Madrid: ONCE.

Deafblind International (DBI). (2014). *DBI Review*, (52), 26.

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. Revista de Educación, (332), 97–116.

García Dorado, M. (2004). En P. Gómez Viñas y E. Romero Rey (Eds.), *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinario*. Madrid: ONCE.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Ríos Carrera, J. (2021). *Educación emocional en Educación Primaria para niños de 9 a 11 años* [Trabajo de fin de grado]. Universidad Internacional de La Rioja.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. (2017). *Evaluación de habilidades socioemocionales*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

World Federation of the Deafblind (WFDB). (2018). *En riesgo de exclusión de la implementación de la CDPD y de los ODS: Desigualdad y personas con sordoceguera*. Informe global. Oslo: WFDB.

curriculares, sino también promover habilidades socioemocionales que favorecieran la autorregulación, la empatía y la convivencia.

Decisiones didácticas y evaluación formativa

Las decisiones pedagógicas incluyeron la anticipación de consignas, la fragmentación de tareas complejas, la incorporación de instancias de trabajo cooperativo y la construcción colectiva de acuerdos de convivencia. Estas estrategias permitieron reducir la ansiedad frente a situaciones académicas exigentes y favorecer la participación.

La evaluación se concibió desde una perspectiva formativa. Se priorizó el seguimiento de procesos, la observación sistemática y la retroalimentación personalizada. Evaluar en un aula heterogénea implica reconocer avances individuales y trayectorias singulares, más allá de la comparación de resultados homogéneos.

Estas prácticas encuentran sustento en el marco de la educación emocional. Bisquerra (2003) define las competencias emocionales como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes para afrontar situaciones diversas con eficacia. Desde esta perspectiva, enseñar no puede dissociarse del desarrollo emocional, ya que aprender supone gestionar la frustración, sostener el esfuerzo y vincularse con otros.

En los momentos de desregulación emocional del estudiante, se optó por intervenciones basadas en el diálogo, la identificación de emociones y la búsqueda de estrategias alternativas. Lejos de recurrir a sanciones punitivas, se trabajó la comprensión de lo ocurrido y la reparación del vínculo grupal. Tal como sostiene Bisquerra (2003), la educación emocional es un proceso continuo y permanente, orientado al desarrollo integral.

El aula como espacio de aprendizaje socioemocional

Paralelamente, se promovieron dinámicas grupales orientadas a fortalecer la empatía y el respeto por la diversidad. Se implementaron actividades cooperativas en las que cada estudiante asumía un rol significativo, favoreciendo la participación del joven y modificando gradualmente actitudes de exclusión.

En este sentido, resulta pertinente recuperar a Teruel Melero (2000), quien señala que la escuela constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de habilidades emocionales, dado que en ella se producen múltiples interacciones que inciden en el desarrollo personal. El aula se configuró, así como un escenario de aprendizaje integral, donde lo cognitivo y lo emocional se entrelazaron.

La inclusión como construcción pedagógica: habilidades socioemocionales en el aula heterogénea

Enzo Leonel Ibarra

Resumen

La inclusión educativa en el nivel secundario requiere decisiones pedagógicas concretas que integren el desarrollo de habilidades socioemocionales con los contenidos disciplinares. Este ensayo sistematiza una experiencia desarrollada en segundo año de una escuela técnica, donde la evaluación formativa y la educación emocional se constituyeron en herramientas clave para sostener la convivencia y el aprendizaje en un aula heterogénea.

Palabras clave: Inclusión educativa; habilidades socioemocionales; evaluación formativa; aula heterogénea

Introducción

En un segundo año del nivel secundario técnico, conformado por 29 estudiantes de entre 13 y 15 años, se desarrolló una experiencia pedagógica que permitió reflexionar sobre la enseñanza y la evaluación en contextos heterogéneos. El grupo presentaba diversidad en ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares y modos de vinculación.

Entre los estudiantes se encontraba un joven con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista que no contaba con acompañante externo. Manifestaba dificultades para integrarse al grupo y, frente a situaciones de frustración académica, reaccionaba de manera impulsiva, lo que afectaba tanto la dinámica áulica como su propio proceso de aprendizaje.

Frente a este escenario, la propuesta didáctica se redefinió con el propósito de sostener la inclusión como una construcción pedagógica concreta y no como una declaración formal. El objetivo no fue únicamente garantizar el acceso a los contenidos

Resultados y proyección

Los resultados fueron progresivos. Disminuyeron las situaciones de conflicto, el estudiante comenzó a participar con mayor seguridad y algunos compañeros modificaron sus actitudes iniciales. Si bien persistieron desafíos, la experiencia evidenció que la inclusión requiere decisiones didácticas sostenidas y una evaluación que valore procesos singulares.

Atender la dimensión socioemocional no implicó descuidar los contenidos disciplinares; por el contrario, generó condiciones más favorables para su apropiación. La experiencia reafirma que en aulas heterogéneas la propuesta pedagógica debe ser flexible, reflexiva y situada.

La inclusión no es un punto de partida garantizado, sino un proceso que se construye día a día mediante intervenciones conscientes. En futuras implementaciones resultaría pertinente profundizar la articulación con equipos institucionales y familias, fortaleciendo la coherencia de las intervenciones. No obstante, la experiencia confirma que las habilidades socioemocionales constituyen una herramienta pedagógica central para garantizar el derecho a aprender en contextos diversos.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Praxis.
- Teruel Melero, M. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

El cuerpo en juego como espacio de aprendizaje emocional

Una experiencia didáctica en Educación Física en la escuela secundaria

Facundo Bordón D'Autilia

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje central de la formación integral en la escuela secundaria. En este marco, el Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires promueve una educación que contemple no solo la adquisición de saberes disciplinares, sino también la convivencia democrática, la participación activa y el bienestar emocional de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [MECABA], 2015).

Desde esta perspectiva, la Educación Física se presenta como un espacio pedagógico privilegiado. En ella, el cuerpo en juego no es únicamente un medio para el desarrollo motriz, sino un escenario donde se ponen en evidencia emociones intensas como la frustración, la alegría, el enojo, la cooperación y la empatía. Las situaciones motrices y lúdicas generan contextos reales en los que los estudiantes deben gestionar sus emociones y vincularse con otros.

El propósito de este artículo es describir y analizar una experiencia didáctica desarrollada en tercer año del nivel secundario, donde el juego corporal se constituyó en un dispositivo para el desarrollo de la conciencia emocional, la autorregulación y la mejora de la convivencia escolar.

Marco conceptual: educación emocional y cuerpo en juego

Bisquerra Alzina (2007) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias

para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones con el fin de promover el bienestar personal y social. Estas dimensiones —conciencia emocional, regulación emocional y competencia social— encuentran en la Educación Física un terreno fértil para su desarrollo.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol del docente como mediador emocional, ya que las prácticas cotidianas influyen directamente en el desarrollo afectivo del alumnado. En esta línea, el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997) subraya la regulación emocional como una habilidad clave para la convivencia y la adaptación social.

Cuando el cuerpo está en juego, las emociones se expresan de forma espontánea y visible. Esta característica convierte a la clase de Educación Física en un espacio privilegiado para intervenir pedagógicamente sobre ellas.

Contexto y diagnóstico del grupo

La experiencia se desarrolló con un grupo de 28 estudiantes de tercer año (14 y 15 años) en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se trataba de un curso heterogéneo en intereses, niveles de participación y habilidades motrices.

En el diagnóstico inicial se observaron dificultades recurrentes durante los juegos competitivos, vinculadas principalmente a la baja tolerancia a la frustración, el escaso respeto por las normas y conflictos interpersonales frecuentes. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de diseñar una propuesta que abordara de manera intencional el desarrollo de habilidades socioemocionales a partir de las propias prácticas corporales.

Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta se estructuró en tres momentos, desarrollados a lo largo de varias clases.

1. *Sensibilización y conciencia emocional*

En pequeños grupos, los estudiantes identificaron y nombraron emociones que suelen aparecer durante la práctica de juegos deportivos. Esta instancia permitió trabajar la conciencia emocional, entendida como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás (Bisquerra Alzina, 2007).

2. *Juegos cooperativos y mediación docente*

Se implementaron juegos cooperativos con consignas que priorizaban la colaboración, la comunicación y la toma de decisiones grupales por sobre el resultado competitivo. Durante las actividades, el docente

intervino como mediador emocional, promoviendo el diálogo ante los conflictos y alentando la reflexión sobre las reacciones emocionales que emergían en el juego.

Aquí, el cuerpo en movimiento se convirtió en un laboratorio donde practicar la empatía, la escucha y el respeto.

3. Cierre reflexivo grupal

Al finalizar cada jornada, se realizaron instancias de reflexión colectiva en las que los estudiantes compartieron sus vivencias emocionales, identificaron dificultades y analizaron estrategias utilizadas para resolver conflictos. Este espacio permitió resignificar la experiencia corporal desde una perspectiva emocional y transferible a otros ámbitos de la vida escolar.

Análisis de resultados

Los cambios observados fueron significativos. Se registró una mejora en el clima grupal, mayor disposición al diálogo y una disminución de los conflictos durante las actividades. Los estudiantes comenzaron a reconocer sus emociones con mayor claridad y a aplicar estrategias más adecuadas para regularlas, especialmente en situaciones de frustración.

Estos resultados refuerzan la idea de que la Educación Física, cuando se aborda desde un enfoque socioemocional, trasciende lo motriz para convertirse en un espacio formativo integral.

Conclusión

La experiencia permite afirmar que el cuerpo en juego constituye un recurso pedagógico potente para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela secundaria. El trabajo intencional sobre la inteligencia emocional no solo mejora la convivencia y el bienestar, sino que fortalece el enfoque integral propuesto por el diseño curricular.

Incorporar la educación emocional como eje transversal en las clases de Educación Física posibilita trayectorias educativas más inclusivas, saludables y significativas.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (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.

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

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2015). *Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria*. Autor.

Un color, un sentir, una emoción

Gabriela Paula Fernández

Resumen

Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, orientada al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones a partir del uso de recursos visuales. La propuesta se inscribe en el marco de la educación emocional y la educación inclusiva, y pone en valor el rol de la escuela como espacio de acompañamiento, escucha y construcción de aprendizajes socioemocionales significativos.

Introducción

En la vida cotidiana de la escuela se presentan de manera constante situaciones de interacción entre los jóvenes en las que se evidencian dificultades para resolver conflictos, expresar sentimientos y gestionar estados de ánimo en el vínculo con los pares. La adolescencia, y la transición hacia la adultez joven, constituyen etapas complejas, especialmente para aquellos estudiantes que presentan discapacidad intelectual, quienes muchas veces cuentan con recursos limitados para identificar y comunicar lo que sienten.

A diario asisten a la institución jóvenes de entre 14 y 22 años que comparten diversas actividades y espacios, los cuales despiertan emociones variadas. En numerosos casos, la dificultad para reconocer, comprender y regular dichas emociones deriva en situaciones de tensión o conflicto. Frente a este escenario, la escuela y los docentes asumen un rol central como mediadores, generando propuestas que permitan acompañar, escuchar y brindar herramientas para la gestión emocional.

Marco conceptual

Desde el modelo de la Inteligencia Emocional, autores como Goleman (1995) sostienen que la capacidad de reconocer, comprender y regular

las emociones propias y ajenas constituye un factor determinante para el bienestar personal y la adaptación social. En este sentido, la intervención educativa resulta clave para favorecer procesos de autorregulación, comunicación y convivencia.

Bisquerra (2009) señala que aprender a regular las emociones es un aspecto fundamental para la prevención de conductas problemáticas y para la mejora del bienestar personal y social, lo que refuerza la necesidad de incluir la educación emocional como un eje transversal en las prácticas pedagógicas.

Desarrollo de la propuesta

La actividad denominada “El semáforo de las emociones” se diseñó con el propósito de favorecer el reconocimiento emocional, la expresión de sentimientos y el aprendizaje de estrategias de autorregulación. La propuesta se desarrolló de manera grupal con un grupo de 12 estudiantes y tuvo una duración aproximada de 40 minutos.

En una primera instancia, los jóvenes expresaron cómo se sentían a partir de los colores del semáforo: rojo (enojo, miedo, bronca), amarillo (nerviosismo, duda, preocupación) y verde (alegría, tranquilidad). La expresión emocional pudo realizarse de forma verbal, mediante gestos, expresiones corporales o señalando imágenes representativas, respetando los distintos modos de comunicación.

En un segundo momento, la actividad se centró en el reconocimiento de emociones a partir de imágenes de rostros y situaciones cotidianas, lo que permitió ampliar el vocabulario emocional y fortalecer la identificación de emociones propias y ajenas. Finalmente, se realizó una puesta en común orientada a pensar estrategias posibles para regular las emociones asociadas a los colores rojo y amarillo, tales como la respiración profunda, la escucha de música tranquila, la búsqueda de ayuda o el retiro momentáneo a un espacio de calma.

La propuesta promovió la validación de todas las emociones, al tiempo que habilitó la reflexión sobre qué hacer con ellas. Como cierre, se invitó a los estudiantes que lo desearan a compartir qué aprendizajes se llevaban de la experiencia, ya sea el reconocimiento de nuevas emociones o la incorporación de estrategias de regulación.

Análisis pedagógico

La actividad posibilitó el fortalecimiento de los procesos de reconocimiento emocional, entendidos como la capacidad de identificar y discriminar emociones propias y ajenas (Díaz Escoto, 2016). Asimismo, la incorporación de estrategias de

autorregulación emocional permitió que los jóvenes accedieran a herramientas concretas para mejorar la convivencia institucional y fomentar la autonomía personal.

Desde una perspectiva inclusiva, Booth y Ainscow (2011) sostienen que una escuela inclusiva es aquella que incrementa la participación de todos los estudiantes y reduce su exclusión de la cultura, el currículum y la comunidad escolar. En contextos donde existen limitaciones en el lenguaje verbal, el uso de soportes visuales se constituye en un recurso clave, ya que facilita la expresión emocional a través de múltiples canales de comunicación, respetando la diversidad y los ritmos de aprendizaje de cada joven.

Conclusión

El desarrollo de la inteligencia emocional debe considerarse un eje transversal del proyecto educativo institucional, en tanto promueve aprendizajes emocionales significativos que impactan positivamente en la calidad de vida de los jóvenes, su inclusión social y la construcción de ciudadanía. Propuestas como la presentada evidencian el potencial de la educación emocional para fortalecer vínculos, prevenir conflictos y acompañar trayectorias educativas más integrales y humanizantes.

Referencias

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

Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. OEI.

Díaz Escoto, M. A. (2016). *El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (Inteligencia Emocional)* [Video]. YouTube.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Educar las emociones para aprender mejor: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula

Andrea Hawrylciw

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en una escuela primaria de gestión pública, en un contexto sociocultural heterogéneo, con un grupo de 26 estudiantes de cuarto grado. A partir de situaciones frecuentes de conflicto interpersonal, dificultades para el trabajo cooperativo y baja tolerancia a la frustración, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales. La intervención, implementada durante ocho semanas, se apoyó en el enfoque de la educación emocional y se integró al currículo mediante actividades semanales. La evaluación se concibió desde una perspectiva formativa y cualitativa, a partir de registros de observación, autoevaluaciones y producciones reflexivas. Los resultados permitieron observar avances en la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y el fortalecimiento del trabajo cooperativo. La experiencia reafirma la importancia de otorgar un lugar explícito a las emociones en el aula para favorecer la convivencia y potenciar los aprendizajes.

Desarrollo del trabajo práctico

La experiencia que se presenta se desarrolló en una escuela primaria de gestión pública, ubicada en un contexto sociocultural heterogéneo. El grupo destinatario estuvo conformado por 26 estudiantes de cuarto grado, con una edad promedio de 9 años. Se trataba de un grupo con marcadas diferencias en los ritmos de aprendizaje, en las habilidades sociales y en la regulación emocional, lo que se manifestaba en conflictos interpersonales frecuentes, dificultades para el trabajo cooperativo y baja tolerancia a la frustración.

Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, con el objetivo de favorecer un

clima de aula positivo, mejorar la convivencia escolar y potenciar los aprendizajes académicos. La intervención se apoyó en el enfoque de la educación emocional, entendida como un proceso educativo continuo orientado al desarrollo integral de la persona.

La propuesta se fundamentó en el modelo de competencias emocionales desarrollado por Bisquerra, quien define dichas competencias como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2007). Durante un período de ocho semanas, se implementaron actividades semanales integradas al currículo.

La evaluación se concibió desde un enfoque formativo y cualitativo, utilizando registros de observación, autoevaluaciones y producciones reflexivas. Se observaron avances en la expresión emocional, la resolución pacífica de conflictos y el trabajo cooperativo. Desde una perspectiva personal y profesional, la experiencia resultó enriquecedora, evidenciando que, cuando las emociones ocupan un lugar explícito en el aula, se fortalecen los vínculos y se favorecen los aprendizajes. En futuras implementaciones, se considera fundamental profundizar la formación docente en educación emocional y fortalecer el trabajo institucional.

Palabras finales

Toda escuela guarda, en su ritmo cotidiano, un tejido invisible de gestos, palabras, silencios, encuentros y búsquedas. En ese entramado, las habilidades socioemocionales no son un añadido ni un margen: son parte del pulso mismo de la experiencia educativa. Habitan la mirada que reconoce, la palabra que acompaña, la escucha que hospeda, el límite que orienta, la confianza que se construye y la posibilidad siempre abierta de aprender con otros.

Las páginas de este número dejan ver, con distintos tonos y recorridos, que enseñar también es sostener, habilitar, cuidar y conmover. Cada artículo, a su manera, nombra algo de esa tarea silenciosa y profunda que ocurre todos los días en las aulas: la de construir humanidad allí donde el mundo muchas veces se presenta fragmentado, incierto o desigual. Y en esa tarea, la escuela sigue siendo un lugar irremplazable.

Quizá por eso este volumen no se cierre del todo. Quizá estas palabras finales no sean un punto de llegada, sino una invitación a seguir pensando, leyendo y enseñando desde una pedagogía más atenta a la fragilidad, a la potencia y a la singularidad de cada experiencia. Porque allí donde un vínculo se vuelve posible, donde una emoción encuentra nombre, donde una palabra logra abrir sentido, también la educación vuelve a comenzar.

Que este número acompañe ese comienzo, una y otra vez.

Equipo editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES