

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

Habilidades socioemocionales en contexto escolar III

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 3, 2026

Habilidades socioemocionales en contexto escolar III

Revista digital
Editorial Luz y Libertad

Escriben

Flavia Luana Astorga

Diego Ceferino Ayala

Maria Claudia Bertonecelli

Laura Bettina Fernandez

Vanina Isabel Brunetti

Paola Silvina Bujarchuk

Maria Laura Busso

Veronica Hilda Carranza

Viviana Fernanda Casas

Karina Viviana Di Muro

Mariana Carolina Diaz

Maria Laura Dos Santos

Carolina Elizabeth Ferrari

Florencia Micaela Carpintiero

Barbara Sonia Gluzchuk

Romina Gisele Gómez

Santos Matias

Gómez Andia Belen Agustina

Celeste Gómez

Fernanda Claudia Libonatti

Ayelén Laura Liserre

Melisa Marra

María Florencia Massa Pardini

Natalia Yanina Molina

Samantha Mariel Morera

Maria Belen Moreschi

Mariana Esther Moriconi

Melina Soledad Moya

Maria Emilia Otero

Gimena Jesabel Pacheco

Maria Rafaela Rosario Pirozzo

Abigail Preiss

Camila Belen Pujadas Rearte

Carolina Reising

Martin Eduardo Rodriguez

Diego Rodriguez

Marisa Elda Rojas

Camila Belén Martinez

Cecilia Beatriz Russo

Debora Beatriz Tonin

Carina Marisol Torres

Agustina Treleani

Paula Marcela Vega

Georgina Susana Zaragoza

Jesica Marina Zingoni

Rodrigo Esteban Frey

Analía Maza

Rubén Darío Lazo

Diseño 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

Dossier: Habilidades socioemocionales en contexto escolar III

Índice

Editorial

Mg. Elizabeth Sosa 9

1. Alfabetización y desarrollo de competencias emocionales en las primeras etapas

Competencias emocionales en el Nivel Inicial

Flavia Luana Astorga 11

Grandes emociones en nuestra pequeña sociedad de aprendizaje: La educación emocional como eje transversal en la escuela primaria

Laura Bettina Fernández 13

Despertando corazones: La alfabetización emocional en tercer grado como base del aprendizaje

María Belén Moreschi 15

Aprender a sentir: Educación socioemocional en el aula

Karina Viviana Di Muro 17

Colores que sienten, palabras que cuidan: Educación emocional y convivencia en el ingreso a la escuela primaria

Elda Marisa Rojas 19

Las emociones en su contexto: Educación emocional e inclusión en el Nivel Inicial

Melina Soledad Moya 21

Poniendo color a las emociones: Educación emocional en el nivel inicial a partir de la literatura infantil

Carina Marisol Torres 23

Enseñar y evaluar en la diversidad: una experiencia desde la educación emocional en el Nivel Inicial

Cecilia Russo 25

Cada encuentro es un nuevo descubrimiento: La construcción del bienestar socioemocional en la sala de 2 años

Diego Alberto Rodríguez 27

Bitácora de lo Imposible: Crear, Colaborar y Sentir a través del Bichonario Digital

Martín Eduardo Rodríguez 29

Palabras que abrazan

Samantha Mariel Morera 31

Cuando las emociones habitan la sala: una experiencia de educación emocional en el Nivel Inicial

Camila Belén Pujadas Rearte 33

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia áulica en sala de 5 años

Natalia Yanina Molina 35

Cuando las emociones habitan la sala: una experiencia de Educación Emocional en el Nivel Inicial

Fernanda Claudia Libonatti 37

Habilidades emocionales en el contexto escolar: una experiencia áulica desde la educación primaria

Romina Gisele Gómez 39

Respetarnos y valorarnos en el entorno escolar. Una experiencia de convivencia y empatía en sala de 5 años

Analía Maza 41

La importancia de la educación emocional en el Nivel Inicial

Andia Belén Agustina Celeste Gómez 43

Entre cuadernos y emociones

María Claudia Bertoncelli..... 45

Pequeños gigantes del sentir

María Laura Dos Santos 47

2. Estrategias pedagógicas para la inclusión y el abordaje de la heterogeneidad

Regulación emocional y juego individual en contextos inclusivos

Diego Ceferino Ayala 50

JugArte: el arte de jugar

Verónica Carranza 52

Propuestas didácticas y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia en cuarto grado

Viviana Fernanda Casas 54

Evaluar para incluir: Una experiencia con clases de palabras en un aula heterogénea

Melisa Marra 56

Derribando Muros: funciones lineales en un aula diversa

María Laura Busso 58

La palabra como derecho y la emoción como motor: crónica de una alfabetización en la adultez

Paula Marcela Vega 60

Del muro digital al encuentro real: laboratorio de emociones en el aula

Agustina Treleani 62

Nombrar el miedo para aprender a habitarlo

Georgina Susana Zaragoza 64

Evaluar para incluir: habilidades socioemocionales y justicia pedagógica en aulas heterogéneas

Rodrigo Frey 66

Cuando las emociones también aprenden: propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas

Florencia Marianela Carpintiero 68

Diálogos sonoros entre la escena y el piano

María Emilia Otero 70

La palabra como puente: Reflexiones sobre la inteligencia emocional en el aula heterogénea

Rubén Darío Lazo 72

Aulas heterogéneas como oportunidad pedagógica: enseñar y evaluar desde la diversidad

Abigail Preiss 74

Propuesta didáctica y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia en segundo ciclo

Santos Matías Gómez 76

Entre Alegría y Furia: una experiencia intensamente educativa en Buenos Aires

Díaz Mariana Carolina 78

3. Fortalecimiento de vínculos, convivencia y gestión de conflictos

Aprender para vivir en la escuela: La educación emocional como pilar de la convivencia escolar

Paola Silvina Bujarchuk 81

Arquitectos del sentir: La alfabetización emocional como puente hacia el aprendizaje significativo en el segundo ciclo

Carolina Elizabeth Ferrari 83

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: Una experiencia áulica desde la práctica reflexiva

Débora Tonin 85

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: un corto para pensarnos	87
Jesica Marina Zingoni	
Más allá de los contenidos: El aula como espacio de socialización emocional	89
Carolina Reising	
El desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la Educación Física	91
Ayelén Laura Liserre	
La educación emocional como estrategia pedagógica. Para fortalecer los vínculos en séptimo grado del nivel primario	93
Gimena Pacheco	
Nuestras emociones en movimiento: educación emocional en el espacio público	95
Bárbara Sonia Gluzchuk	
Del conflicto a la reflexión. Una intervención interdisciplinaria a partir de Treat People With Kindness	97
Mariana Esther Moriconi	
El aula como espacio seguro: prácticas para conocer nuestras emociones	99
María Florencia Massa Pardini	
Educación socioemocional en contextos artísticos: la danza como espacio de construcción emocional	101
María Rafaela Pirozzo	
El arte de comunicar nuestras emociones	103
Camila Belén Martínez	
Palabras finales	104

mismo de la tarea de enseñar.

En ese punto reside, precisamente, uno de los aportes más significativos de esta publicación. La revista pone en primer plano uno de los gestos más valiosos del oficio docente: transformar la experiencia cotidiana del aula en reflexión pedagógica, en escritura y en saber compartido. Las experiencias aquí reunidas no solo muestran lo que sucede en la escuela; lo interpretan, lo organizan y lo vuelven pensamiento comunicable. Cuando la docencia escribe sus búsquedas, sus decisiones, sus dificultades y sus hallazgos, no solo narra lo vivido: produce conocimiento pedagógico, enriquece la memoria profesional y fortalece el acervo colectivo de la enseñanza. Ese movimiento, por el cual la práctica se vuelve palabra y la palabra se vuelve herramienta de formación para otros, constituye una de las mayores fortalezas de este volumen.

Desde esa perspectiva, la figura docente que emerge en estas páginas merece ser especialmente destacada. Lejos de una mirada restringida a la mera transmisión de contenidos, aquí la docencia aparece como mediación intelectual, ética y afectiva. El o la docente no solo enseña: dispone condiciones para aprender, aloja la singularidad, orienta los vínculos, acompaña procesos, interviene ante el conflicto y revisa sus propias prácticas a la luz de lo que acontece en el aula. En tiempos de creciente complejidad social y escolar, esta concepción del trabajo docente resulta no solo valiosa, sino profundamente necesaria.

Las páginas que siguen recuerdan, asimismo, que la convivencia escolar no se decreta: se enseña, se aprende y se reconstruye cotidianamente. La posibilidad de escuchar al otro, de tramitar el desacuerdo sin violencia, de participar en la elaboración de acuerdos y de reconocerse parte de una comunidad educativa requiere intervenciones sistemáticas, tiempos institucionales y una decisión pedagógica sostenida. En esa dirección, este número aporta experiencias, conceptos y miradas que enriquecen la reflexión educativa contemporánea y ofrecen herramientas valiosas para seguir pensando escuelas más inclusivas y democráticas.

Habilidades socioemocionales en contexto escolar III no solo reúne artículos: construye una toma de posición frente al presente educativo. Afirma que no hay formación integral allí donde la dimensión emocional queda relegada y sostiene, al mismo tiempo, que la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para enseñar a convivir, a comprenderse, a expresar lo que se siente y a construir vínculos más justos desde edades tempranas. En un contexto que con frecuencia fragmenta, acelera y debilita los lazos sociales, esta revista recupera el valor de una pedagogía del cuidado, de la palabra y de la presencia.

Celebramos, por ello, este nuevo número como una contribución significativa al pensamiento y a la práctica educativa. Que sus páginas puedan ser leídas no solo como un conjunto de experiencias valiosas, sino

Editorial

La publicación de un nuevo número de Transformación Educativa. Habilidades socioemocionales en contexto escolar III ofrece una ocasión especialmente valiosa para reafirmar una convicción pedagógica de fondo: educar no consiste únicamente en transmitir saberes, sino también en acompañar procesos de constitución subjetiva, de encuentro con los otros y de construcción de una vida escolar más justa, más sensible e inclusiva. En ese horizonte, las habilidades socioemocionales no se presentan como un complemento accesorio de la tarea docente, sino como una dimensión sustantiva de la formación integral que la escuela está llamada a garantizar.

Los trabajos que integran esta edición permiten reconocer, desde experiencias y escenarios diversos, una preocupación común: cómo enseñar en la complejidad del presente sin desatender aquello que vuelve posible todo aprendizaje profundo, esto es, el vínculo, la escucha, la empatía, la palabra compartida, la autorregulación y la construcción de marcos de convivencia. A lo largo del número se advierte con claridad que la dimensión emocional no acontece por fuera de la enseñanza, sino que la atraviesa de manera decisiva y cotidiana. Allí donde un estudiante logra nombrar lo que siente, donde un grupo aprende a trabajar con otros, donde una intervención docente transforma un conflicto en ocasión de aprendizaje, allí también se juega una parte esencial del acto educativo.

Esta edición posee, además, una consistencia pedagógica particularmente significativa. Muchas de las experiencias reunidas se sitúan en el Nivel Inicial y en los primeros años de la escuela primaria, allí donde se configuran vínculos fundantes con la palabra, con la norma, con la propia identidad y con la experiencia de estar con otros. Que la revista recupere con tanta fuerza esas escenas tempranas no es un dato menor: implica reconocer que la alfabetización emocional, la inclusión, el respeto por la diversidad y la construcción de la convivencia no pueden pensarse como aprendizajes tardíos o periféricos, sino como parte constitutiva de la experiencia escolar desde sus comienzos.

Uno de los rasgos más valiosos de este número reside en que no se limita a afirmar la importancia de la educación socioemocional en términos generales, sino que la muestra encarnada en propuestas concretas, decisiones didácticas e intervenciones situadas. Los artículos reunidos presentan dispositivos de escucha, experiencias de escritura colaborativa, estrategias de evaluación formativa, acompañamientos frente a la frustración, propuestas para fortalecer la convivencia y modos diversos de alojar la heterogeneidad en el aula. Esa inscripción en la práctica real les otorga a los textos una densidad singular: no hablan de la escuela desde la distancia, sino desde el interior

también como una invitación a revisar nuestras propias prácticas, a reconocer en la escritura docente una forma genuina de producción pedagógica, será, sin duda, uno de sus mayores logros. Porque allí donde la escuela enseña a sentir, a pensar, a nombrar y a convivir, reafirma una de sus misiones más hondas: acompañar la formación integral de sujetos capaces de habitar el mundo con mayor sensibilidad, responsabilidad y conciencia compartida.

Mg. Elizabeth Sosa

1. Alfabetización y desarrollo de competencias emocionales en las primeras etapas

Competencias emocionales en el Nivel Inicial

¿Por qué educar la emoción hoy?

Flavia Luana Astorga

Resumen

El presente artículo describe una propuesta pedagógica desarrollada en sala de cinco años orientada al fortalecimiento de competencias emocionales a través de la lectura de cuentos y el juego simbólico. A partir del recurso de la “lupa del investigador”, se promueve el pasaje de la simple identificación emocional hacia la comprensión y regulación de las emociones, en articulación con los aportes del modelo de Mayer y Salovey y el enfoque de Bisquerra y Pérez Escoda.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; competencias emocionales; lectura literaria; regulación emocional; alfabetización emocional

Introducción

La educación emocional ha dejado de ser una actividad complementaria para constituirse en un eje transversal del aprendizaje. En el Nivel Inicial, etapa fundante del desarrollo social y afectivo, resulta fundamental ofrecer experiencias que permitan a los niños identificar, comprender y regular sus emociones.

La propuesta presentada se desarrolló en una sala de cinco años conformada por quince estudiantes. El objetivo central fue promover la conciencia y la comprensión emocional mediante la lectura literaria como disparador y la exploración lúdica como estrategia metodológica.

Fundamentación teórica

Desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, la inteligencia emocional se define como una habilidad cognitiva que implica cuatro dimensiones interrelacionadas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional.

Este enfoque plantea que no basta con reconocer una emoción; es necesario comprender sus causas y consecuencias, y aprender a gestionarla de manera adaptativa.

Extremera y Fernández-Berrocal subrayan que el docente constituye el principal modelo emocional en el aula. La capacidad de regulación emocional del maestro resulta clave para acompañar a los niños en la gestión de sus estados internos.

Por su parte, Bisquerra y Pérez Escoda proponen un modelo de cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. Su perspectiva pedagógica enfatiza la alfabetización emocional como proceso sistemático que promueve el bienestar individual y colectivo.

Desarrollo de la propuesta

La actividad se estructuró a partir del recurso simbólico de una “lupa de investigador”, presentada como herramienta para descubrir los “misterios emocionales” del cuento.

El docente ingresaba a la sala con una lupa y proponía investigar las emociones de los personajes. Durante la lectura, se realizaban paradas estratégicas para observar ilustraciones y analizar expresiones faciales, gestos y situaciones narrativas.

Se trabajaron tres momentos centrales:

1. **Identificación emocional:**
Los niños observaban las ilustraciones y describían lo que percibían en el rostro del personaje.
2. **Comprensión emocional:**
Se analizaban las causas del sentimiento: ¿Qué ocurrió antes? ¿Por qué el personaje se siente así?
3. **Regulación emocional y resolución de conflictos:**
Se proponía pensar alternativas para ayudar al personaje a resolver la situación.

Como cierre, los niños realizaban una producción gráfica en un afiche dividido en dos partes: causas del problema y posibles soluciones. El docente reforzaba la idea de “usar la lupa interna” para comprender las propias emociones.

Asimismo, se entregó a cada niño una lupa de cartón para llevar a casa, con la consigna de observar cómo se sienten los familiares durante la cena y compartirlo al día siguiente, promoviendo la continuidad del aprendizaje en el hogar.

Evaluación y resultados observados

La propuesta transformó el acto de lectura en una experiencia activa y participativa. El recurso lúdico favoreció la atención sostenida y la participación grupal.

Se observaron avances en:

- Ampliación del vocabulario emocional.
- Reconstrucción de secuencias narrativas.
- Anticipación de estados emocionales a partir de indicios visuales.
- Mayor respeto por los turnos de palabra.
- Desarrollo de actitudes colaborativas.

El cuento dejó de ser una instancia de escucha pasiva para convertirse en un espacio de mediación emocional.

Proyecciones y mejora

Como posible ampliación, se propone incorporar un “Cuaderno de Bitácora” individual donde cada niño registre gráficamente los descubrimientos emocionales. Asimismo, fortalecer la participación familiar mediante propuestas de continuidad en el hogar permitiría consolidar el proceso de alfabetización emocional.

Conclusión

Educar la emoción hoy implica asumir una postura pedagógica integral. La alfabetización emocional no se limita a nombrar sentimientos, sino que apunta a desarrollar habilidades cognitivas y sociales que permitan comprender y gestionar las emociones.

En el Nivel Inicial, el cuento y el juego constituyen herramientas privilegiadas para construir autoconocimiento, empatía y autonomía. Convertir el aula en un espacio de investigación emocional es apostar por una escuela más humana, reflexiva y comprometida con el bienestar.

Referencias

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

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

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

Grandes emociones en nuestra pequeña sociedad de aprendizaje

La educación emocional como eje transversal en la escuela primaria

Laura Bettina Fernández

Resumen

La educación emocional constituye un pilar fundamental para la formación integral de los estudiantes. Este artículo reflexiona sobre una experiencia institucional desarrollada en una escuela primaria de gestión estatal, orientada a promover el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de prácticas sistemáticas, transversales y sostenidas, articuladas con el proyecto de convivencia escolar y la Educación Sexual Integral.

Introducción

La escuela es, por definición, un espacio de socialización donde se ponen en juego no solo aprendizajes académicos, sino también emociones, vínculos y modos de convivir con otros. En este sentido, los docentes trabajan cotidianamente con el bagaje emocional de sus estudiantes, de sus colegas y con el propio, configurando una verdadera comunidad de aprendizaje atravesada por experiencias afectivas diversas.

Desde esta perspectiva, la educación emocional se concibe como un proceso intencional y planificado que ofrece oportunidades para desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, entendida como el conjunto de habilidades vinculadas al reconocimiento, la regulación y el aprovechamiento de las emociones para afrontar de manera más eficaz los desafíos de la vida cotidiana. Educar emocionalmente implica, entonces, otorgar entidad pedagógica a estas competencias como parte de una formación integral.

El propósito de este artículo es reflexionar sobre una experiencia institucional de educación emocional desarrollada en el primer ciclo de una escuela primaria, analizando sus fundamentos, su implementación y su impacto en el clima escolar y en las relaciones interpersonales.

La educación emocional se orienta al desarrollo de competencias socioemocionales tales como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía, el asertividad y la cooperación (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Estas competencias resultan fundamentales para el bienestar personal y social, así como para la construcción de climas escolares saludables.

Desde el enfoque de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey sostienen que la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas influye directamente en la adaptación social y el desempeño académico. En el ámbito educativo, diversos autores coinciden en señalar que el docente cumple un rol central como mediador y modelo emocional, incidiendo de manera directa en la calidad de las interacciones y en la resolución de conflictos (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Asimismo, el abordaje sistemático de la educación emocional se articula de manera significativa con los lineamientos de la Educación Sexual Integral y los proyectos de convivencia escolar, favoreciendo prácticas inclusivas y respetuosas de la diversidad.

Contexto institucional y propuesta pedagógica

La experiencia se desarrolla en una escuela primaria de pequeña escala, con grupos reducidos y una dinámica institucional que favorece el conocimiento mutuo y el uso compartido de los espacios escolares entre estudiantes de distintos grados. Este contexto posibilita un abordaje ampliado de los vínculos socioafectivos, tanto dentro como fuera del aula.

En este marco, el equipo docente del primer ciclo, junto con las áreas de Lengua Extranjera y Plástica, implementa un proyecto anual de educación emocional. Dicho proyecto invita a los estudiantes a identificar y expresar cómo se sienten, reflexionar sobre las emociones que atraviesan su vida cotidiana y reconocer aquellas que contribuyen a afrontar el día de manera positiva.

Las propuestas se desarrollan de manera sistemática en actividades de aula, asambleas de grado y encuentros institucionales, promoviendo la reflexión colectiva y la construcción compartida de estrategias para el bienestar emocional grupal.

Desarrollo de la experiencia

A través de actividades habituales del primer ciclo, se trabaja la identificación y conceptualización de las emociones, utilizando como disparadores la lectura de cuentos, la visualización de videos breves y el análisis de situaciones cotidianas. Estas instancias permiten reflexionar sobre los conflictos, explorar estrategias de mediación y reconocer los beneficios de una adecuada

regulación emocional para la convivencia.

Las asambleas de grado constituyen un espacio privilegiado para abordar situaciones que emergen en la vida grupal. En ellas, se promueve la escucha activa y la búsqueda de soluciones compartidas, evitando el juicio y priorizando el acompañamiento emocional. De este modo, a lo largo del año se fortalecen habilidades como la empatía, la colaboración y la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, los encuentros institucionales vinculados a la ESI permiten socializar lo trabajado en los distintos grados, otorgando continuidad a la educación emocional a lo largo de la trayectoria escolar y fomentando el respeto por la diversidad de miradas y experiencias.

Análisis y resultados observados

La implementación sostenida del proyecto ha permitido observar un clima escolar más armonioso y relaciones interpersonales más cuidadas. Si bien los conflictos continúan emergiendo —propios de la dinámica escolar—, estos son abordados desde la empatía y la comprensión, tanto por parte de los docentes como de los propios pares.

El trabajo sistemático sobre las emociones ha impactado positivamente en los aprendizajes de las distintas áreas y en la cooperación como eje de la enseñanza, brindando herramientas para el desarrollo de competencias socioemocionales básicas como la responsabilidad, el autocontrol, la asertividad y la empatía.

Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), los docentes constituyen modelos adultos significativos, no solo por el conocimiento que transmiten, sino también por la manera en que interpretan y responden a las situaciones de la vida cotidiana.

Conclusión

La experiencia presentada evidencia que la educación emocional, abordada de manera transversal y sostenida, contribuye de forma significativa al bienestar individual y colectivo dentro de la escuela primaria. Lejos de responder únicamente a situaciones emergentes, su incorporación sistemática permite construir un bagaje emocional que favorece respuestas más asertivas ante los desafíos de la convivencia escolar y social.

Fortalecer estas prácticas implica también el desafío de continuar trabajando con los equipos docentes, promoviendo espacios de formación y reflexión que potencien las competencias emocionales en el ámbito laboral, el manejo del estrés y la construcción de liderazgos pedagógicos saludables.

Referencias

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

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

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

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

continuo. La conciencia emocional constituye el primer paso: si el estudiante no puede identificar lo que siente, difícilmente podrá regularlo.

Begoña Ibarrola (2013) aporta que las emociones actúan como “guardianas del aprendizaje”, ya que aquello que nos emociona se consolida en la memoria de manera más significativa. Asimismo, Marisa Conde (2015) subraya que las habilidades socioemocionales son fundamentales para la ciudadanía contemporánea, tanto en entornos digitales como analógicos, y que el juego constituye un espacio privilegiado para su desarrollo.

Despertando corazones

La alfabetización emocional en tercer grado como base del aprendizaje

María Belén Moreschi

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela primaria constituye un pilar para el aprendizaje significativo y la convivencia. Este artículo presenta una experiencia en tercer grado orientada a fortalecer la conciencia emocional, la empatía y la autorregulación mediante propuestas lúdicas y reflexivas.

Palabras clave: educación emocional; conciencia emocional; autorregulación; empatía; alfabetización emocional; escuela primaria

Introducción

En tercer grado, los estudiantes comienzan a consolidar su identidad y sus vínculos sociales. En un grupo de 17 niños y niñas de aproximadamente 8 años, se evidenciaba una disposición cooperativa y un clima de apoyo mutuo. No obstante, también se observaron dificultades para expresar emociones con claridad y regular situaciones de frustración.

A partir de esta realidad, se diseñó un proyecto pedagógico orientado a fortalecer la identificación, comprensión y gestión de emociones propias y ajenas, consolidando la empatía y el compañerismo como bases del aprendizaje.

Marco conceptual

Daniel Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones. Desde esta perspectiva, el aprendizaje cognitivo se encuentra profundamente vinculado al estado emocional del estudiante.

Por su parte, Bisquerra (2000) sostiene que las competencias emocionales no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren un proceso educativo

Desarrollo de la experiencia

El proyecto incluyó diversas propuestas pedagógicas orientadas a la alfabetización emocional:

- Dibujos y producciones escritas sobre emociones en situaciones concretas.
- El semáforo de las emociones, para identificar intensidad emocional y estrategias de regulación.
- Lectura de cuentos, analizando cómo los personajes gestionan sus sentimientos.
- El espejo de las emociones, herramienta para el reconocimiento gestual y corporal.

Estas actividades promovieron la identificación emocional y la verbalización progresiva de estados afectivos. Al inicio, muchos estudiantes manifestaban dificultades para expresar con palabras lo que sentían. Con el tiempo, lograron ampliar su vocabulario emocional y desarrollar estrategias de autorregulación.

El componente lúdico no fue concebido como mera distracción, sino como espacio formativo donde se fortalecieron el pensamiento lateral, la resiliencia y la inteligencia social.

Resultados observados

A lo largo del proyecto se evidenció una mejora en la capacidad de escucha activa, en la reflexión sobre el clima emocional del grupo y en la disposición hacia el trabajo colaborativo.

El grupo comenzó a mostrar mayor seguridad y validación mutua, lo que impactó positivamente en la motivación y el compromiso con las tareas académicas. Cuando el clima emocional se tornó más estable y confiado, el aprendizaje cognitivo fluyó con mayor naturalidad.

Conclusión

La experiencia reafirma que las habilidades socioemocionales constituyen el cimiento del aprendizaje integral. Cuando los estudiantes se sienten comprendidos y cuentan con herramientas para gestionar sus emociones,

su disponibilidad para aprender se fortalece.

Educar emocionalmente implica acompañar, escuchar y ofrecer estrategias concretas para el crecimiento personal y social. En este proceso, el aula se transforma en un espacio donde sentir y pensar se integran, y donde cada estudiante puede descubrir que su crecimiento individual potencia el bienestar colectivo.

Referencias

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

Bisquerra, R. (2009). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Conde, M. (2015). *Videojuegos y ciudadanía digital*. En *"Habilidades socioemocionales y videojuegos"*. Teseo.

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

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Madrid: SM.

Aprender a sentir

Educación socioemocional en el aula

Karina Viviana Di Muro

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la importancia de la educación socioemocional en el contexto escolar a partir de una experiencia desarrollada en un séptimo grado de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Durante una actividad grupal de Ciencias Sociales, un conflicto entre estudiantes interrumpió la dinámica de trabajo y puso en evidencia dificultades vinculadas con la comunicación asertiva, la empatía y la regulación emocional. Frente a esta situación, se implementó una intervención pedagógica centrada en la escucha activa, la expresión de emociones y la construcción compartida de soluciones. A partir de esta experiencia, el artículo analiza el valor de las habilidades socioemocionales en la convivencia escolar y en el desarrollo integral de los estudiantes, recuperando aportes teóricos de Howard Gardner, Rafael Bisquerra y Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal.

Palabras clave: educación socioemocional; empatía; autorregulación; convivencia escolar; resolución de conflictos

La educación socioemocional como dimensión de la enseñanza

Las habilidades socioemocionales han adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, al reconocerse que el aprendizaje no depende únicamente de capacidades cognitivas, sino también de factores emocionales y sociales que inciden de manera directa en el desarrollo integral de los estudiantes. En el contexto escolar, estas habilidades permiten comprender y gestionar las propias emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, contribuyendo tanto al bienestar personal como al rendimiento académico.

En este sentido, educar no implica solamente transmitir contenidos, sino también ofrecer herramientas para habitar la escuela con mayor conciencia de uno mismo y de los demás. La convivencia escolar, los vínculos entre pares y la posibilidad de resolver conflictos de manera constructiva forman parte de este horizonte pedagógico.

La experiencia relatada tuvo lugar durante una clase de Ciencias Sociales en un séptimo grado de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el marco de una actividad grupal, dos estudiantes comenzaron a discutir porque uno consideraba que el otro no estaba cumpliendo con su parte del trabajo. La discusión fue aumentando de intensidad hasta afectar el clima del grupo. Otros compañeros empezaron a tomar partido, lo que profundizó la tensión y alteró la dinámica general del aula.

El conflicto no se originó únicamente en la distribución de tareas, sino también en la dificultad para comunicarse de manera asertiva, regular emociones como la frustración y el enojo, y comprender el punto de vista del otro. Esta situación puso en evidencia que, muchas veces, detrás de un desacuerdo concreto se ponen en juego capacidades socioemocionales que necesitan ser enseñadas y acompañadas.

La intervención docente como mediación

Frente a esta situación, decidí interrumpir momentáneamente la actividad y proponer una breve dinámica de reflexión. En primer lugar, invité a cada estudiante involucrado a expresar cómo se sentía, sin interrupciones. Luego trabajamos la escucha activa, reforzando la importancia de prestar atención a la palabra del otro sin reaccionar de manera inmediata. También retomamos el valor del respeto y de la responsabilidad compartida dentro del trabajo grupal. Finalmente, guíé al grupo para que pudiera pensar posibles soluciones al conflicto.

La intervención permitió que los estudiantes comenzaran a expresar sus emociones de manera más calmada, reconocieran la necesidad de organizar mejor las tareas y repararan en la importancia de comprender la posición del compañero. El grupo pudo retomar la actividad en un clima de mayor tranquilidad y colaboración. Más allá de la resolución inmediata del problema, la experiencia mostró que el conflicto puede ser también una instancia de aprendizaje.

Marcos conceptuales para pensar las habilidades socioemocionales

Howard Gardner (1983), a través de su teoría de las inteligencias múltiples, cuestionó la idea de una inteligencia única y propuso la existencia de diferentes capacidades. Entre ellas, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal guardan una relación directa con lo que hoy reconocemos como habilidades socioemocionales. La primera remite a la capacidad de comprender a los demás, desarrollar empatía y establecer vínculos adecuados; la segunda se vincula con el autoconocimiento, la autorregulación y el manejo de las propias emociones. Estas dos dimensiones resultan fundamentales en la vida escolar, tanto para el trabajo en equipo como para el bienestar personal.

En la misma línea, Rafael Bisquerra sostiene que

la educación emocional constituye “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo”. Esta definición permite entender que la formación emocional no debe pensarse como un agregado eventual, sino como una dimensión constitutiva de la enseñanza.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal subrayan que el docente cumple un papel central como “educador emocional”, dado que los estudiantes atraviesan en la escuela una parte sustantiva de su infancia y adolescencia. En consecuencia, el aula se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional, y el maestro se convierte en un referente significativo en lo relativo a actitudes, emociones, comportamientos y modos de vinculación.

Aprender a convivir también es aprender

Esta experiencia evidenció que los conflictos en el aula pueden constituirse en oportunidades para fortalecer habilidades socioemocionales como la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva. Más allá del contenido académico específico, resulta fundamental enseñar a los estudiantes a gestionar sus emociones y a resolver desacuerdos de manera constructiva.

En primer lugar, las habilidades socioemocionales incluyen competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la motivación y las habilidades sociales. La autoconciencia permite identificar las propias emociones y reconocer cómo estas influyen en el comportamiento. La autorregulación facilita el control de impulsos y la capacidad de afrontar situaciones de estrés o frustración. En un entorno escolar, donde los desafíos académicos y sociales son constantes, estas capacidades resultan fundamentales para sostener un clima de respeto y colaboración.

Asimismo, la empatía desempeña un papel esencial en la convivencia escolar. Comprender las emociones y perspectivas de los demás favorece la resolución pacífica de conflictos y fortalece los vínculos entre compañeros y docentes. Cuando los estudiantes desarrollan habilidades sociales, como la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, se genera un ambiente más propicio para el aprendizaje cooperativo.

La experiencia relatada reafirma que la educación socioemocional constituye un pilar esencial en el contexto escolar, ya que favorece el bienestar, la convivencia y el éxito académico. La escuela no forma únicamente estudiantes capaces de adquirir conocimientos disciplinares, sino también personas que necesitan comprenderse a sí mismas, relacionarse con otros de manera respetuosa y tomar decisiones responsables.

En este marco, la tarea docente resulta decisiva. Más allá de su función como transmisor de contenidos, el maestro actúa como modelo de comportamiento emocional y social. A través de prácticas como la escucha activa, la mediación y la reflexión compartida, puede contribuir a construir un entorno seguro donde los estudiantes se

sientan escuchados, valorados y acompañados.

Promover el desarrollo socioemocional en las aulas no constituye, por lo tanto, un complemento opcional, sino una estrategia pedagógica necesaria para la formación integral. Educar implica, también, enseñar a sentir, a convivir y a construir con otros un espacio común más justo y más humano.

Conclusión

Cuando la escuela interviene pedagógicamente en los conflictos, deja de verlos solo como interrupciones del trabajo y comienza a reconocerlos como oportunidades para enseñar habilidades fundamentales para la vida. Aprender a escuchar, regularse y empatizar también es parte del aprendizaje escolar.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1-10.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Colores que sienten, palabras que cuidan

Educación emocional y convivencia en el ingreso a la escuela primaria

Elda Marisa Rojas

Resumen

El ingreso a la escuela primaria constituye una etapa clave en la construcción de la identidad escolar. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en primer grado orientada al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, así como al fortalecimiento de la convivencia mediante propuestas literarias, expresivas y participativas.

Palabras clave: educación emocional; primer grado; convivencia escolar; empatía; autorregulación; participación familiar

Introducción

El ingreso a la escuela primaria implica un proceso de adaptación emocional y social decisivo para el desarrollo integral de niñas y niños. En esta etapa fundacional de la trayectoria escolar, los estudiantes transitan nuevas experiencias, establecen vínculos inéditos y enfrentan situaciones que despiertan múltiples emociones.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un primer grado conformado por dieciséis estudiantes provenientes de distintos jardines de infantes, con historias y modos diversos de expresar lo que sienten y piensan. Desde la práctica docente se identificó la necesidad de generar espacios sistemáticos para el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendiendo que estas competencias resultan esenciales para el aprendizaje y la convivencia.

Marco conceptual

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de competencias vinculadas al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, así como a la empatía y la convivencia con otros.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) sostienen

que el desarrollo de competencias emocionales favorece tanto los aprendizajes escolares como la adaptación social y el bienestar personal. Del mismo modo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan la importancia del rol docente como mediador emocional, subrayando que las prácticas pedagógicas inciden directamente en el clima del aula y en la manera en que los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones.

En el nivel primario, este acompañamiento cobra especial relevancia, dado que los niños comienzan a consolidar su identidad escolar y sus primeras experiencias sistemáticas de convivencia ampliada.

Desarrollo de la propuesta

1. Reconocimiento e identificación de emociones

Una de las experiencias centrales fue el trabajo con el cuento *El monstruo de colores*, de Anna Llenas. A partir de la lectura, los estudiantes identificaron distintas emociones asociadas a colores, expresaron cómo se sentían y compartieron situaciones cotidianas vinculadas a esas emociones.

Las reflexiones se registraron en un “emocímetro” áulico, recurso que permitió visualizar los estados de ánimo del grupo y favorecer la toma de conciencia emocional. Este dispositivo habilitó un lenguaje compartido para expresar sentimientos, promoviendo la escucha y el respeto por lo que cada compañero o compañera estaba atravesando.

2. Participación familiar y trabajo cooperativo

La propuesta se amplió con la participación de las familias, quienes fueron invitadas a reflexionar junto a sus hijos sobre emociones presentes en la vida cotidiana y los colores asociados a cada una. Esta articulación fortaleció el vínculo escuela-familia y dio continuidad al trabajo emocional más allá del ámbito escolar.

En el aula, los estudiantes construyeron “monstruos de las emociones” utilizando cajas recicladas, que luego decoraron libremente. Esta actividad favoreció la creatividad, la expresión personal y el trabajo cooperativo, al tiempo que promovió el respeto por las producciones de los demás.

3. Convivencia, empatía y acuerdos colectivos

Posteriormente se trabajó con el cuento *Nos tratamos bien*, de Elsa Serrano, con el propósito de profundizar la reflexión sobre el buen trato y la empatía. A partir de la lectura se dialogó acerca de cómo se siente una persona cuando no recibe un trato respetuoso y cómo cambian las emociones cuando se construyen vínculos de amistad.

Estas instancias dieron lugar a la realización de consejos de grado, espacios de diálogo donde se reflexionó sobre situaciones cotidianas y se acordaron

normas de convivencia. Los acuerdos fueron registrados colectivamente, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la responsabilidad compartida.

Como cierre del recorrido, los estudiantes imaginaron “superpoderes” necesarios para fortalecer la convivencia escolar —la escucha, la ayuda, el compartir, la calma— asociándolos a colores representativos de las emociones trabajadas. Esta actividad integró el reconocimiento emocional con la construcción de valores compartidos.

Resultados y reflexión pedagógica

La experiencia resultó significativa tanto para los estudiantes como para la docente. Se observó mayor disposición al diálogo, incremento en la capacidad de nombrar emociones y mejora en la convivencia cotidiana.

Los niños manifestaron que sus “superpoderes” continuarían acompañándolos en el siguiente año escolar, lo que evidencia apropiación y transferencia de los aprendizajes socioemocionales.

Trabajar la educación emocional desde el inicio de la escolaridad primaria permite sentar bases sólidas para la convivencia respetuosa y la construcción de vínculos empáticos. La experiencia reafirma que la expresión emocional no constituye un contenido accesorio, sino un pilar formativo indispensable para el desarrollo integral.

Referencias

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

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

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. En *Actas del I Congreso Estatal de Educación Emocional* (pp. 141–152). Barcelona.

sienten, comprendan que todas las emociones son válidas y desarrollen estrategias adecuadas para expresarlas en contextos sociales.

Trabajar sistemáticamente la dimensión emocional favorece la construcción de vínculos respetuosos y empáticos, así como el fortalecimiento de la autoestima y el sentido de pertenencia. La intervención docente intencional resulta clave para generar espacios de escucha y reflexión que permitan resignificar situaciones de conflicto.

Desde esta perspectiva, la literatura infantil, el arte y la expresión corporal constituyen recursos pedagógicos privilegiados para abordar problemáticas complejas de manera sensible y acorde a la edad.

Desarrollo de la propuesta

Se informó al grupo que se iniciaría la lectura semanal de cuentos con el objetivo de generar espacios de intercambio en los que todos pudieran expresar sus opiniones, compartir impresiones y reflexionar sobre la identificación con los personajes.

Entre los textos seleccionados se incluyeron *Elmer* y *El punto*, obras que abordan temáticas vinculadas a la diversidad, la identidad y la expresión emocional.

Luego de cada lectura, se promovieron instancias de diálogo guiado donde los niños y las niñas pudieron compartir cómo se sentían, qué les había llamado la atención y si habían atravesado situaciones similares.

A lo largo del proyecto se implementaron diversas actividades:

- Registro gráfico diario de emociones.
- Intervenciones con siluetas de máscaras incorporando fotografías personales.
- Juegos frente al espejo para reconocer y representar emociones mediante gestos.
- Espacios de dramatización e intercambio colectivo.

Como cierre, se desarrolló una actividad de expresión plástica y corporal. Se dispusieron afiches de gran tamaño en las paredes y materiales de pintura, acompañados por música instrumental. Los niños y las niñas fueron invitados a expresar libremente cómo se sentían ese día a través de colores, formas y movimientos.

Las producciones evidenciaron una amplia diversidad de representaciones: paisajes luminosos, escenas con lluvia, rostros sonrientes o expresiones de tristeza. Posteriormente, se generó un espacio de puesta en común donde cada participante pudo explicar su producción y compartir su experiencia.

Resultados observados

Con el transcurso del proyecto se registró una mayor participación en las propuestas y una disminución

Las emociones en su contexto

Educación emocional e inclusión en el Nivel Inicial

Melina Soledad Moya

Resumen

El presente artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada en sala de 5 años orientada a abordar situaciones de discriminación y aislamiento a través del trabajo sistemático con la educación emocional. Mediante la literatura infantil, la expresión plástica y corporal y espacios de intercambio grupal, se promovieron habilidades socioemocionales vinculadas a la empatía, la inclusión y el sentido de pertenencia.

Palabras clave: educación emocional; inclusión; diversidad; Nivel Inicial; empatía; convivencia escolar

Introducción

La escuela constituye un espacio privilegiado para la construcción de vínculos y el aprendizaje de la convivencia. En el Nivel Inicial, la formación integral implica no solo el desarrollo cognitivo, sino también la alfabetización emocional y la construcción de valores vinculados al respeto y la inclusión.

La experiencia que se presenta tuvo lugar en una sala de 5 años integrada por 28 niños y niñas. En el grupo se manifestaban situaciones de discriminación relacionadas con el lugar de procedencia y con aspectos físicos. Asimismo, algunos niños y niñas tendían al aislamiento y a la escasa participación en las propuestas áulicas.

A partir de estas observaciones, se consideró pertinente abordar la problemática mediante un proyecto centrado en el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones.

Fundamentación

La educación emocional en el Nivel Inicial permite que los niños y las niñas identifiquen lo que

progresiva de situaciones de discriminación. Los niños y las niñas que inicialmente se mostraban retraídos comenzaron a involucrarse con mayor seguridad, expresando emociones y estableciendo vínculos más respetuosos.

La convivencia cotidiana se fortaleció mediante la escucha activa, el reconocimiento de la diversidad y la validación de las emociones propias y ajenas. Se evidenció un incremento en la empatía y en la disposición al diálogo ante situaciones conflictivas.

Conclusión

La experiencia permitió comprobar que el trabajo sistemático con la educación emocional favorece la construcción de un clima escolar inclusivo y respetuoso. Ofrecer espacios de expresión y escucha posibilita que los niños y las niñas desarrollen herramientas para reconocer sus emociones y comprender las de los demás.

A través del arte, la literatura y el intercambio colectivo, es posible abordar problemáticas complejas desde una perspectiva pedagógica sensible y acorde a la etapa evolutiva.

Esta propuesta reafirma el rol docente como mediador de experiencias que promuevan la inclusión, el respeto por la diversidad y el desarrollo integral desde los primeros años de escolaridad.

Poniendo color a las emociones

Educación emocional en el nivel inicial a partir de la literatura infantil

Carina Marisol Torres

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el nivel inicial resulta fundamental para favorecer la convivencia, la comunicación y el bienestar emocional. Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de cuatro años, en la que la lectura del cuento *El monstruo de colores* se constituyó en un recurso significativo para el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones.

Introducción

La educación emocional en el nivel inicial constituye un eje central para el desarrollo integral de los niños y las niñas. En las primeras edades, aprender a identificar, expresar y regular las emociones favorece la construcción de vínculos saludables, el respeto por los demás y la progresiva autonomía emocional.

La experiencia que se presenta se desarrolló en una sala de cuatro años del nivel inicial, con un grupo conformado por entre veinte y veintidós niños. A través de un proyecto didáctico centrado en la literatura infantil, se propuso abordar las emociones de manera lúdica y significativa, promoviendo la participación activa y el disfrute de los estudiantes.

Marco conceptual: educación emocional en la primera infancia

Desde el enfoque de la educación emocional, se reconoce que las emociones cumplen un rol fundamental en los procesos de aprendizaje y socialización. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) señalan que el desarrollo de competencias emocionales —como la conciencia emocional y la regulación emocional— debe iniciarse desde edades tempranas, ya que sienta las bases para aprendizajes posteriores y para una convivencia respetuosa.

En el nivel inicial, el trabajo sistemático sobre las emociones permite ampliar el lenguaje emocional de los niños y las niñas, brindándoles herramientas para nombrar lo que sienten y comprender las emociones propias y ajenas.

Descripción de la propuesta didáctica

La propuesta se inició con la lectura del cuento *El monstruo de colores*, de Anna Llenas, que permitió introducir las emociones básicas a través de la asociación entre colores y estados emocionales. Desde los primeros encuentros, los niños y las niñas lograron identificar y comunicar emociones como la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo y la calma.

A partir de situaciones cotidianas del aula —por ejemplo, cuando un compañero no prestaba un juguete y otro se enojaba— los estudiantes podían reconocer la emoción implicada y asociarla con un color. De este modo, expresaban que el compañero se encontraba “rojo” (rabia) y lo invitaban a “ponerse verde” (calma), favoreciendo la empatía y la autorregulación emocional.

Asimismo, los niños se apropiaron progresivamente del lenguaje de los colores como recurso simbólico para expresar sus emociones. A través de un juego de imágenes, lograron identificar y clasificar distintos sentimientos —rabia, alegría, tristeza, miedo y calma— colocándolos en recipientes correspondientes a cada color, lo que fortaleció la conciencia emocional y la participación grupal.

Recursos para la regulación emocional

La propuesta se amplió con la lectura de otros cuentos vinculados a la temática de los monstruos, lo que permitió indagar sobre otros miedos y emociones presentes en la vida cotidiana de los niños. En este espacio, los estudiantes pudieron expresarse con seguridad, compartiendo experiencias personales en un clima de confianza.

Como recurso complementario, se incorporaron las botellas de la calma, que resultaron especialmente valiosas en momentos de desorganización durante la jornada escolar. Este dispositivo fue utilizado a demanda de los propios niños, favoreciendo la autorregulación y el reconocimiento de la necesidad de tranquilizarse.

Objetivos de la experiencia

Los objetivos que orientaron el proyecto fueron:

- Expresar emociones a través del lenguaje verbal, poniendo nombre a los propios estados de ánimo.
- Identificar y comunicar emociones, promoviendo el respeto hacia uno mismo y hacia los demás.
- Favorecer el desarrollo de estrategias de regulación

Conclusión

La experiencia resultó altamente significativa tanto para los niños y las niñas como para la docente. El trabajo sostenido sobre las emociones permitió fortalecer el lenguaje emocional, mejorar la convivencia y promover actitudes de cuidado y empatía entre pares.

Esta propuesta reafirma la importancia de incorporar la educación emocional de manera intencional en el nivel inicial, utilizando recursos literarios y lúdicos que posibiliten aprendizajes profundos, significativos y transferibles a la vida cotidiana.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61-82.
- Llenas, A. (2012). *El monstruo de colores*. Flamboyant.

Enseñar y evaluar en la diversidad: una experiencia pedagógica desde la educación emocional en el Nivel Inicial

Cecilia Russo

Resumen

La educación emocional constituye un eje central para la enseñanza en contextos heterogéneos. Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en el Nivel Inicial, donde la evaluación formativa y la diversidad fueron abordadas desde una perspectiva inclusiva y humanizadora, fortaleciendo el clima de aula y el desarrollo integral de los niños.

Palabras clave: educación emocional; evaluación formativa; diversidad; Nivel Inicial; inclusión; convivencia escolar

El contexto de la experiencia

La experiencia se desarrolló en una sala de Nivel Inicial con niños y niñas de aproximadamente cinco años. El grupo estaba conformado por veinticinco estudiantes con trayectorias escolares diversas, distintos ritmos de aprendizaje y realidades familiares heterogéneas. Se observaban diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje, en la regulación emocional y en las habilidades sociales, dimensiones que inciden directamente en la convivencia cotidiana y en los procesos de aprendizaje.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica centrada en la educación emocional como eje transversal. Se partió del supuesto de que el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones constituyen aprendizajes fundamentales desde los primeros años de escolaridad. El objetivo principal fue favorecer el desarrollo de competencias emocionales y promover un clima de aula seguro, respetuoso y empático, que permitiera a cada niño aprender desde sus posibilidades, entendiendo la diversidad como una oportunidad pedagógica y no como un obstáculo.

La propuesta didáctica en acción

La propuesta se desarrolló a lo largo de varias jornadas e integró momentos de conversación grupal, juegos simbólicos, actividades artísticas y espacios de reflexión colectiva. Se trabajó especialmente el reconocimiento de emociones básicas —alegría, tristeza, enojo y miedo— a partir de cuentos, imágenes y situaciones cotidianas del aula.

Estas instancias permitieron que los niños pusieran en palabras sus sentimientos, escucharan a sus pares y aprendieran a respetar distintas formas de expresión emocional. Desde una perspectiva de aulas heterogéneas, se diseñaron actividades abiertas con múltiples modalidades de participación, de modo que cada estudiante pudiera involucrarse según sus posibilidades. Algunos expresaron sus emociones de manera verbal; otros lo hicieron a través del dibujo, el juego simbólico o el movimiento corporal.

La diversidad de respuestas fue legitimada y valorada como parte del proceso de aprendizaje, fortaleciendo la autoestima y el sentido de pertenencia al grupo. Esta mirada permitió reconocer que no existe una única forma válida de expresar lo emocional, sino múltiples modos que deben ser acompañados pedagógicamente.

Evaluar para acompañar procesos

La evaluación fue concebida como un proceso formativo y continuo, alejado de prácticas estandarizadas. Se utilizaron estrategias tales como la observación sistemática, el registro anecdótico y el diálogo cotidiano con los niños. Estas herramientas permitieron reconocer avances en la identificación emocional, en la autorregulación y en la convivencia.

Evaluar, en este marco, implicó acompañar procesos más que medir resultados. Como señala Goleman (1995), el desarrollo de la inteligencia emocional es clave para el bienestar personal y social, dado que las emociones influyen profundamente en la manera en que pensamos y actuamos.

Asimismo, se promovieron instancias de autoevaluación acordes al nivel evolutivo, mediante preguntas sencillas que invitaban a los niños a reflexionar sobre cómo se habían sentido durante las actividades y cómo resolvieron determinadas situaciones. Estas prácticas favorecieron la toma de conciencia emocional y el desarrollo progresivo de la autonomía.

Los resultados evidenciaron mejoras en el clima grupal, mayor disposición al diálogo y una disminución de conflictos vinculados a la expresión del enojo. También se observaron avances en la empatía: los niños comenzaron a reconocer las emociones de sus compañeros y a ofrecer ayuda o consuelo en diversas situaciones. Estos logros confirman que la educación emocional impacta tanto en la dimensión individual como en la construcción de vínculos saludables dentro del aula (Bisquerra, 2000).

Conclusión

La experiencia reafirma la importancia de la educación emocional en la escolaridad inicial y en la formación docente. Tal como sostiene Teruel Melero (2000), la educación emocional constituye un eje imprescindible para el desarrollo integral de la personalidad, al potenciar el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la motivación y las habilidades sociales.

Desde esta perspectiva, el rol docente adquiere una relevancia central: es quien debe generar propuestas sensibles a la dimensión emocional e integrarlas de manera transversal al currículo, evitando que queden reducidas a intervenciones aisladas. En el Nivel Inicial, esta mirada resulta particularmente significativa, ya que los niños comienzan a construir sus primeras herramientas emocionales en interacción con otros, y el aula se configura como un espacio privilegiado para aprender a reconocer, expresar y regular emociones en un clima de respeto y contención.

Desde una valoración profesional, la implementación de la propuesta resultó significativa. Trabajar la educación emocional en un aula heterogénea permitió reconocer que cada niño aprende y siente de manera singular, y que la tarea docente consiste en crear condiciones para que esa diversidad se exprese y sea valorada. La experiencia permitió comprobar que, cuando se prioriza el bienestar emocional, se fortalecen también los aprendizajes cognitivos y sociales.

Entre los desafíos pendientes, se considera necesario profundizar el trabajo articulado con las familias, para garantizar la continuidad de las estrategias de educación emocional fuera del ámbito escolar. Asimismo, se destaca la importancia de ampliar las instancias de formación docente en esta temática, consolidando prácticas pedagógicas reflexivas y comprometidas con la inclusión.

En definitiva, enseñar y evaluar en aulas heterogéneas desde la educación emocional supone asumir una postura ética y pedagógica que reconoce a los niños como sujetos integrales, capaces de aprender cuando se sienten escuchados, respetados y acompañados.

Referencias

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

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.

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.

hoy con ayuda, podrá realizarlo de manera autónoma en el futuro.

En coherencia con estos fundamentos, el Diseño Curricular para el Jardín Maternal prioriza la construcción del bienestar socioemocional y de vínculos de confianza como condición para el aprendizaje.

Cada encuentro es un nuevo descubrimiento

La construcción del bienestar socioemocional en la sala de 2 años

Diego Alberto Rodríguez

Resumen

La educación emocional en la primera infancia constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral. El presente ensayo analiza una propuesta implementada en sala de 2 años, orientada a la construcción de vínculos de confianza y bienestar socioemocional desde el inicio de la trayectoria escolar. A partir de fundamentos constructivistas y socioculturales, se reflexiona sobre el rol docente como mediador emocional en el Jardín Maternal.

Palabras clave: educación emocional; primera infancia; bienestar socioemocional; jardín maternal; vínculo pedagógico; aprendizaje constructivista

Fundamentación teórica

Educación la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea prioritaria en el ámbito educativo. Diversos estudios señalan que el dominio de habilidades emocionales resulta central para el desarrollo evolutivo y socioemocional de los estudiantes (Teruel Melero, 2000). En este sentido, no basta con enseñar contenidos disciplinares: el profesorado debe poseer conocimientos y actitudes que favorezcan la enseñanza sistemática de competencias emocionales, afectivas y sociales.

Durante la infancia, el entorno escolar se configura como un espacio privilegiado de socialización emocional. El docente, quiera o no, actúa como agente activo de desarrollo afectivo, convirtiéndose en un referente en cuanto a actitudes, comportamientos y modos de gestionar emociones.

Desde una perspectiva constructivista, Carretero (2009) sostiene que el aprendizaje constituye un proceso constructivo interno. No es suficiente presentar información; es necesario generar experiencias que permitan al niño construir activamente el conocimiento. En esta línea, la enseñanza debe organizarse como un conjunto de acciones orientadas a favorecer dicho proceso.

Asimismo, los aportes de Vygotsky resultan fundamentales para comprender que el aprendizaje no es una actividad individual aislada, sino esencialmente social. El desarrollo se potencia en contextos de intercambio y mediación intencional. Aquello que el niño puede hacer

Descripción de la propuesta

La propuesta estuvo dirigida a una sala de 2 años, integrada por 20 niños. Más que presentar múltiples actividades, el objetivo central fue que cada niño comenzara a reconocer el espacio como seguro y a las docentes como figuras disponibles y confiables.

En la jornada inicial, la meta no fue “recorrer propuestas”, sino comenzar a habitar el espacio. El rol docente resultó clave para transmitir serenidad, anticipar lo que sucedería y acompañar las despedidas con coherencia y respeto por los tiempos individuales.

Se diseñó un recorrido simple que comenzaba en el pasillo y continuaba en la sala, organizado en estaciones de juego que invitaban a explorar, interactuar y construir experiencias significativas junto a las familias.

Estación sensorial

Almohadones, colchonetas, telas suaves, pelotas de tela y títeres.

Estación motriz

Circuito con huellas, dispositivos de madera, túnel de tela, aros y cortina con cintas colgantes.

Estación sonora y literaria (en el pasillo)

Instrumentos simples, botellas sensoriales, libros blandos, muñecos y pompones de lana.

Estación de dramatización

Autos y pistas, peluches y cocinitas.

Estas propuestas promovieron la exploración libre, el contacto corporal, la interacción temprana y la construcción de experiencias compartidas. La mediación docente consistió en sostener, nombrar acciones, ofrecer seguridad y acompañar emocionalmente cada interacción.

Resultados observados

En la finalización de la jornada se observó interés por socializar de manera conjunta, compartiendo naturalmente los diferentes espacios. Se evidenció disfrute en la exploración sensorial y motriz, así como en la vivencia de emociones significativas.

También resultó relevante la forma de comunicación emergente: gestos, miradas, movimientos corporales y primeras verbalizaciones que evidenciaron intentos de conexión y vínculo.

La experiencia permitió reafirmar que simplificar la propuesta fortalece el vínculo. Cuando se sostiene una rutina clara y previsible, se contribuye a disminuir la ansiedad y a construir confianza. No es la cantidad de estímulos lo que deja huella, sino la calidad de la presencia adulta, la mirada que sostiene y el tiempo ofrecido para habitar el espacio con seguridad.

En palabras de Díaz Barriga (2005), el aprendizaje significativo no depende de la acumulación de experiencias, sino de la organización intencional de situaciones que permitan construir sentido.

Conclusión

En la primera infancia, cada encuentro constituye una oportunidad de descubrimiento. Educar emocionalmente en la sala de 2 años implica crear condiciones de bienestar que habiliten la exploración y el aprendizaje.

La integración de perspectivas constructivistas y socioemocionales permite comprender que el vínculo constituye el punto de partida de toda experiencia educativa. “Menos recorrido, más encuentro” sintetiza el sentido de esta propuesta: priorizar la calidad del vínculo por sobre la multiplicidad de estímulos.

Fortalecer el bienestar socioemocional desde el inicio de la trayectoria escolar no es un complemento pedagógico, sino una condición estructural para el desarrollo integral.

Referencias

- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- 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.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

“Hormiga-Reloj” o “Ciempiés-Pantufla” funcionaron como disparadores creativos.

Este ejercicio no fue únicamente lingüístico; actuó como catalizador emocional. Para decidir las características del nuevo “bicho”, los estudiantes debieron negociar ideas, argumentar posiciones y ceder ante propuestas superadoras.

Desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), la educación emocional constituye un proceso continuo orientado a optimizar el desarrollo humano. En este sentido, la escritura del Bichonario permitió trabajar la conciencia social y la gestión de conflictos dentro de un contexto significativo.

Durante la redacción de los borradores, emergieron emociones intensas: frustración, enojo y ansiedad ante la modificación de textos por parte de los compañeros. La intervención docente resultó clave como andamiaje emocional. Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la inteligencia emocional implica regular las emociones propias y acompañar las de los demás. El conflicto no fue evitado, sino resignificado como oportunidad de aprendizaje.

Andamiaje emocional en el entorno digital

La producción multimodal mediante la herramienta digital añadió una dimensión adicional de complejidad. Trasladar el texto del papel a la pantalla exigió mayor planificación, revisión y esfuerzo sostenido.

Tal como sostiene Teruel (2000), el bienestar emocional del alumnado depende en gran medida del clima de seguridad y confianza que el docente logra construir. Durante la edición digital, el error dejó de ser percibido como marca punitiva para convertirse en instancia necesaria del proceso de mejora.

La motivación por publicar el libro en formato digital actuó como regulador de la conducta y del compromiso con la tarea. Estudiantes que inicialmente abandonaban ante la dificultad persistieron en la revisión de cohesión y puntuación, comprendiendo que su producción tendría destinatarios reales.

El “Bichonario” dejó de ser un ejercicio escolar para transformarse en un objeto colectivo de orgullo y pertenencia.

Conclusión

La experiencia evidenció que el contenido académico y el desarrollo emocional no transitan por carriles separados; se potencian mutuamente. Un estudiante que se siente seguro emocionalmente se anima a escribir, revisar y sostener el esfuerzo cognitivo.

El proceso permitió observar una transformación

Bitácora de lo imposible

Crear, colaborar y sentir a través del Bichonario digital

Martín Eduardo Rodríguez

Resumen

La integración entre alfabetización académica y desarrollo socioemocional constituye uno de los desafíos centrales de la escuela contemporánea. Esta experiencia en cuarto grado muestra cómo la producción colectiva de un libro digital puede convertirse en una oportunidad para fortalecer la empatía, la escucha activa y la regulación emocional en entornos tecnológicos.

Palabras clave: educación emocional; escritura colaborativa; cultura digital; autorregulación; convivencia escolar; escuela primaria

Introducción

La experiencia pedagógica se desarrolló con un grupo de cuarto grado del nivel primario conformado por 14 estudiantes de entre 9 y 10 años. El grupo evidenciaba una marcada inclinación hacia el uso de dispositivos tecnológicos; sin embargo, al inicio del ciclo lectivo presentaba dificultades en la resolución de conflictos interpersonales y en la tolerancia a la frustración frente a tareas de escritura extendida.

La propuesta central, denominada “Bichonario: Binomios Fantásticos”, tuvo como objetivo integrar la enseñanza del texto expositivo con el desarrollo de habilidades socioemocionales, utilizando el soporte digital como mediador del aprendizaje.

Se buscó que los estudiantes no solo se apropiaran de las características del género enciclopédico, sino que transitaran un proceso de coautoría, fortaleciendo la escucha activa, la negociación y la regulación emocional ante los desafíos de la producción colectiva.

El binomio como disparador de la convivencia

La secuencia comenzó con la creación de un ser imaginario a partir del cruce de dos conceptos distantes, técnica inspirada en Gianni Rodari. Ejemplos como

grupal: de dinámicas individuales fragmentadas se pasó a equipos que celebraban los logros ajenos y asumían responsabilidades compartidas.

Como línea de mejora, se reconoce la necesidad de profundizar los espacios de reflexión metacognitiva sobre la resolución de conflictos, otorgando mayor tiempo para que los estudiantes verbalicen no solo lo aprendido en términos disciplinares, sino también aquello que descubrieron sobre sí mismos al trabajar colaborativamente.

La educación emocional, como toda competencia, requiere práctica sistemática y coherencia pedagógica. El docente no solo enseña a leer y escribir: también modela formas de vincularse, gestionar emociones y construir comunidad.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1–9.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2019). *Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo ciclo*. Ministerio de Educación.

Teruel, 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.

implementó un proyecto basado en el libro *Nos tratamos bien* de Lucía Serrano, con el propósito de transformar la percepción del “error ajeno” en una oportunidad para el reconocimiento mutuo y la convivencia respetuosa.

La intervención pedagógica se centró en el desarrollo de competencias emocionales, tal como las define Bisquerra Alzina (2003). En primer lugar, se trabajó la conciencia emocional, permitiendo a los niños identificar y expresar sus sentimientos frente a situaciones de conflicto.

Este proceso dio paso a la regulación emocional, promovida a través de actividades grupales orientadas a la búsqueda de soluciones compartidas. De este modo, los alumnos comenzaron a gestionar sus emociones de manera más adecuada dentro del entorno escolar.

El grupo evidenciaba dinámicas de diferenciación negativa, donde predominaban comparaciones y desvalorizaciones. Para revertir esta situación, se fortalecieron la competencia social y la autonomía emocional.

A partir de la lectura y reflexión sobre la idea de que cada persona es única, los estudiantes pudieron comprender que, más allá de sus diferencias, todos comparten la necesidad de ser respetados y valorados.

El rol del docente como modelo emocional

El papel del docente resultó fundamental como mediador del proceso. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el docente actúa como un modelo emocional clave dentro del aula.

En esta experiencia, no solo se transmitieron contenidos de Formación Ética y Ciudadana, sino que se generaron prácticas concretas de vivencia emocional, como las “sorpresitas amorosas” y juegos inclusivos. Estas estrategias permitieron que los alumnos experimentaran el bienestar derivado del buen trato.

Las actividades centradas en la escritura de “palabras lindas” sobre los compañeros impactaron directamente en la problemática inicial: la focalización en el error. Siguiendo el modelo de habilidades de Mayer y Salovey (citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), se promovió una regulación emocional positiva.

Como resultado, el clima del aula evolucionó progresivamente desde la tensión hacia la cooperación, favoreciendo vínculos más saludables entre los estudiantes.

Conclusión

La implementación del proyecto “Nos tratamos bien” evidencia que la educación emocional constituye un

Palabras que abrazan

Samantha Mariel Morera

Resumen

El presente ensayo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en primer grado de la escuela primaria en un contexto de vulnerabilidad social. A partir de un grupo de niños atravesados por situaciones de violencia y desarraigo, se implementó un proyecto basado en la educación emocional utilizando el libro *Nos tratamos bien* de Lucía Serrano. La propuesta se centró en el desarrollo de competencias emocionales como la conciencia, regulación y autonomía emocional, así como la competencia social. A través de diversas actividades, se promovió un cambio en las dinámicas vinculares del aula, pasando de interacciones basadas en el conflicto a relaciones más empáticas y respetuosas. El trabajo destaca el rol del docente como modelo emocional y la importancia de integrar la inteligencia emocional como contenido transversal en la educación primaria.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; convivencia escolar; alfabetización emocional; práctica docente.

Introducción

La escuela primaria no es solo un espacio de alfabetización académica, sino también el escenario principal donde se desarrolla la alfabetización emocional. En primer grado de la Escuela N.º 11 “Enrique Mosca”, durante el ciclo lectivo 2026, se presentó un desafío significativo: un grupo de seis niños atravesados por contextos de violencia, ausencias familiares y desarraigo. Estas realidades se manifestaban en el aula mediante destratos, burlas y dificultades para gestionar la frustración.

Frente a esta problemática, se vuelve imprescindible repensar la práctica docente desde una perspectiva que trascienda la enseñanza de contenidos, incorporando el desarrollo emocional como eje central del aprendizaje.

La educación emocional como enfoque pedagógico

Como sostiene Teruel Melero (2000), la formación docente debe superar la mera transmisión de contenidos para adoptar un enfoque afectivo. En este marco, se

contenido transversal esencial, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. La experiencia permitió observar un cambio significativo en la percepción de los estudiantes, donde el “otro” dejó de ser objeto de burla para convertirse en una persona digna de respeto.

Fomentar la inteligencia emocional en el ámbito educativo no es solo un objetivo pedagógico, sino una necesidad humana fundamental. Aprender a tratarnos bien implica construir espacios de cuidado, empatía y respeto, donde el aprendizaje pueda desarrollarse plenamente. En este sentido, la educación emocional se configura como un pilar indispensable para la formación integral de los alumnos y la construcción de una convivencia escolar basada en el reconocimiento mutuo.

Referencias

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

Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: fundamentales implicaciones sociales, médicas y académicas*. Revista Iberoamericana de Educación.

Serrano, L. (2020). *Nos tratamos bien*. Beascoa.

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

conceptualización resulta especialmente significativa en el Nivel Inicial, donde la alfabetización emocional constituye un aprendizaje fundante.

La percepción emocional —reconocer correctamente las emociones en uno mismo y en los demás— representa la base del desarrollo posterior de habilidades más complejas, como la comprensión de las causas emocionales y la regulación conductual.

Desde el campo educativo, Bisquerra (2003) sostiene que la educación emocional es un proceso continuo y permanente que busca potenciar competencias emocionales como parte del desarrollo integral. En esta línea, abordar la dimensión emocional en las primeras etapas escolares contribuye a fortalecer la convivencia y el bienestar.

Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) destacan el papel del docente como agente activo en el desarrollo emocional del alumnado. La manera en que el adulto expresa, valida y regula sus propias emociones constituye un modelo para los niños.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se implementó de manera progresiva e integrada a las rutinas diarias.

Primera etapa: reconocimiento de emociones

Se trabajó el reconocimiento de emociones básicas mediante cuentos, imágenes y situaciones cotidianas. Los relatos permitieron que los niños identificaran emociones en los personajes y las vincularan con experiencias propias.

Este trabajo favoreció la percepción emocional, habilidad central en el modelo de Mayer y Salovey (1997).

Segunda etapa: comprensión emocional y diálogo

Se promovieron espacios de intercambio grupal en los que los niños podían expresar cómo se sentían frente a situaciones habituales del aula, como compartir materiales o resolver desacuerdos durante el juego.

Estas instancias favorecieron la comprensión emocional, entendida como la capacidad de interpretar las causas de las emociones y reconocer que pueden variar según la situación y la persona. Progresivamente, se observó mayor empatía y reconocimiento de emociones en los pares.

Tercera etapa: regulación emocional a través del juego

El juego simbólico y las dramatizaciones ocuparon un lugar central. A través de escenas representativas de la vida cotidiana —pedir ayuda, esperar turnos, expresar enojo— se trabajaron estrategias simples de regulación emocional, tales como:

Cuando las emociones habitan la sala: una experiencia de educación emocional en el Nivel Inicial

Camila Belén Pujadas Rearte

Resumen

La educación emocional en el Nivel Inicial constituye una dimensión esencial para el desarrollo integral. Este artículo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en sala de cinco años, orientada al reconocimiento, expresión y regulación de emociones a través de propuestas integradas a la rutina escolar, con impacto positivo en la convivencia y el clima de aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; nivel inicial; inteligencia emocional; regulación emocional; convivencia escolar

Introducción

El Nivel Inicial representa un espacio privilegiado para el desarrollo socioemocional. En la primera infancia, las emociones se manifiestan de manera intensa y espontánea, y la escuela se convierte en uno de los primeros ámbitos de socialización sistemática fuera del entorno familiar.

La experiencia que se presenta se desarrolló en una sala de cinco años conformada por veintiséis niños y niñas. Se trataba de un grupo activo, con gran necesidad de movimiento y expresión, en el que se observaban dificultades para resolver conflictos, expresar el enojo de forma adecuada y esperar turnos, generando tensiones en la dinámica cotidiana.

A partir de estas observaciones surgió la necesidad de diseñar una propuesta orientada al desarrollo de la inteligencia emocional, entendida como un conjunto de habilidades que pueden enseñarse desde edades tempranas.

Fundamentación teórica

Mayer y Salovey (1997) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Esta

- Respirar profundamente.
- Pedir la palabra.
- Solicitar ayuda al adulto.

La mediación docente se sostuvo desde la escucha activa, la validación emocional y el acompañamiento respetuoso, evitando juicios y favoreciendo un clima de seguridad.

Resultados observados

A lo largo de la implementación se registraron cambios significativos:

- Disminución de conflictos físicos.
- Mayor uso del lenguaje para expresar emociones.
- Incremento en la capacidad de reconocer estados emocionales en los demás.
- Mejora en el clima grupal y en la convivencia cotidiana.

El reconocimiento y validación de las emociones impactaron positivamente en la conducta y el bienestar del grupo.

Reflexiones finales

La experiencia reafirma que la educación emocional debe formar parte estructural de la planificación en el Nivel Inicial. No se trata de intervenciones aisladas, sino de prácticas sistemáticas que permitan a los niños desarrollar recursos emocionales desde edades tempranas.

El docente cumple un rol central como mediador y modelo emocional. Por ello, resulta fundamental fortalecer la formación continua en este campo y promover el trabajo articulado con las familias, a fin de sostener coherencia entre escuela y hogar.

Trabajar la inteligencia emocional en la primera infancia contribuye a la construcción de trayectorias escolares más saludables y a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa, Universidad de Barcelona.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). *La inteligencia emocional en el profesorado*. Aljibe.

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

Habilidades Socioemocionales en el Contexto Escolar

Una experiencia áulica en sala de 5 años

Natalia Yanina Molina

Resumen

El presente trabajo expone una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años de nivel inicial, centrada en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de la creación de un dispositivo denominado “El rincón de las emociones”. Enmarcada en aportes teóricos de Goleman, Salovey y Mayer, Bisquerra y Gardner, la propuesta promueve el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones básicas mediante actividades lúdicas, reflexivas y corporales. Los resultados evidencian mejoras en la verbalización emocional, la autorregulación y la empatía entre los niños. La experiencia pone de manifiesto la importancia de integrar la educación emocional de manera sistemática en la vida cotidiana del aula como condición para el desarrollo integral.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; nivel inicial; autorregulación; empatía; convivencia escolar

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar en Zaragoza (18–21 de mayo de 2024), dentro del simposio “Habilidades Socioemocionales en el Contexto Escolar”. Se expone una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años, en un jardín de infantes ubicado en el barrio de Villa Lugano, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La educación emocional constituye un pilar fundamental en la formación integral desde la primera infancia. Daniel Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer y regular las propias emociones y comprender las de los demás. En la misma línea, Peter Salovey y John D. Mayer (1990) sostienen que implica habilidades para percibir, comprender y manejar las emociones de manera adaptativa.

Desde el campo educativo, Rafael Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional debe entenderse como un proceso continuo y permanente que complementa el desarrollo cognitivo. Asimismo, Howard Gardner (1983), a través de la teoría de las inteligencias múltiples, destaca la relevancia de la inteligencia interpersonal e intrapersonal en los procesos de aprendizaje y socialización.

Experiencia áulica: “El rincón de las emociones”

Diagnóstico y fundamentación de la propuesta

La propuesta surgió a partir de la observación de situaciones frecuentes de frustración ante la espera de turnos, conflictos por materiales y dificultades para expresar el enojo o la tristeza mediante el lenguaje verbal. Estas situaciones evidenciaron la necesidad de generar un espacio específico para trabajar la alfabetización emocional.

Objetivos

- Favorecer el reconocimiento y la identificación de emociones básicas (alegría, tristeza, enojo, miedo).
- Promover estrategias de autorregulación acordes a la edad.
- Fortalecer la empatía y la convivencia grupal.

Desarrollo de la propuesta

Se creó en la sala un espacio denominado “El rincón de las emociones”, compuesto por un panel con imágenes representativas de distintas emociones, espejos, tarjetas con gestos faciales y una “botella de la calma” con brillantina para ejercicios de respiración.

Cada jornada comenzaba con una ronda inicial donde los niños elegían una tarjeta que representara cómo se sentían y explicaban brevemente su elección. Ante situaciones conflictivas, se los invitaba a acudir al rincón para identificar la emoción experimentada y practicar técnicas simples de regulación, como respiraciones profundas guiadas o contar hasta cinco.

La propuesta se complementó con la lectura de cuentos relacionados con las emociones y con dramatizaciones de situaciones cotidianas. Estas actividades favorecieron el desarrollo de la empatía, permitiendo a los niños reconocer cómo pueden sentirse los demás.

Justificación pedagógica

La intervención se fundamenta en la premisa de que las competencias socioemocionales pueden enseñarse desde edades tempranas mediante experiencias concretas y significativas. De acuerdo con Goleman (1995), la autorregulación constituye una habilidad central para el bienestar personal y social. Por su parte, Bisquerra (2000) enfatiza que la educación emocional debe integrarse en la

vida cotidiana del aula y no limitarse a actividades aisladas.

Asimismo, Gardner (1983) sostiene que el desarrollo de la inteligencia intrapersonal e interpersonal favorece aprendizajes más profundos y relaciones más saludables. En el Nivel Inicial, el juego, la exploración y la expresión corporal se constituyen como medios privilegiados para este desarrollo.

Resultados observados

Tras tres meses de implementación, se registró una mejora en la capacidad de los niños para verbalizar lo que sienten, una disminución de reacciones impulsivas y un aumento de conductas empáticas, como ofrecer ayuda o consolar a un compañero.

Estos avances evidencian la importancia de generar espacios sistemáticos de trabajo emocional dentro del aula, que permitan a los niños desarrollar herramientas para la convivencia y el bienestar.

Conclusión

Trabajar las habilidades socioemocionales en sala de 5 no solo mejora la convivencia, sino que sienta las bases para futuros aprendizajes académicos y sociales. La experiencia demuestra que cuando la educación emocional se planifica de manera intencional y sostenida, se convierte en una herramienta transformadora del clima institucional.

Formar niños emocionalmente competentes implica educar para la vida, promoviendo el autoconocimiento, la empatía y la resolución pacífica de conflictos desde los primeros años de escolaridad.

Referencias

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

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

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

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.

Cuando las emociones habitan la sala: una experiencia de Educación Emocional en el Nivel Inicial

Fernanda Claudia Libonatti

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia de la educación emocional en el nivel inicial, especialmente en contextos de aulas heterogéneas. A partir de aportes teóricos de autores como Bisquerra, Fernández-Berrocal, Extremera y Perrenoud, se reflexiona sobre la necesidad de integrar las competencias emocionales en las propuestas didácticas y en los procesos de evaluación. Se describe una experiencia en una sala de 4 años, donde, a través de una actividad de dramatización basada en el cuento *El monstruo de colores*, se promueve la identificación, expresión y regulación de emociones. El análisis evidencia que la evaluación formativa y la intervención docente sensible permiten acompañar la diversidad de trayectorias, favoreciendo el desarrollo integral de los niños y niñas.

Palabras clave: educación emocional; nivel inicial; evaluación formativa; diversidad; competencias emocionales; enseñanza

Introducción

En el nivel inicial, el diseño de propuestas didácticas y la evaluación en aulas heterogéneas implica reconocer la diversidad como un punto de partida pedagógico. Las diferencias en ritmos de aprendizaje, contextos familiares, trayectorias previas e intereses configuran un escenario que desafía al docente a generar experiencias inclusivas, flexibles y significativas.

En este contexto, la educación emocional se presenta como un eje fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas, permitiendo no solo acompañar los aprendizajes cognitivos, sino también favorecer el bienestar, la participación y la construcción de vínculos.

Desde la perspectiva de Bisquerra (2003), la educación emocional constituye un aspecto central en los primeros años de vida. El desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación y la autonomía resulta clave para el aprendizaje y el bienestar.

Integrar estas dimensiones en aulas heterogéneas permite reconocer las singularidades de cada niño, promoviendo climas de confianza que favorecen la participación activa. En este marco, la evaluación deja de centrarse exclusivamente en resultados para considerar procesos y avances individuales.

Inteligencia emocional y propuestas lúdicas

Fernández-Berrocal y Extremera (2003) destacan que la inteligencia emocional puede desarrollarse a través de intervenciones educativas sistemáticas. En el nivel inicial, esto se traduce en propuestas lúdicas que promueven la expresión emocional, la empatía y la resolución de conflictos.

La evaluación, entonces, adquiere un carácter formativo, utilizando registros cualitativos, observaciones y anecdóticos que permiten comprender las trayectorias individuales y acompañar los procesos de aprendizaje.

Evaluación formativa en contextos de diversidad

Desde la mirada de Perrenoud (2008), evaluar implica regular los aprendizajes mediante retroalimentaciones oportunas. En aulas heterogéneas, esto supone diseñar propuestas abiertas con distintos niveles de complejidad que habiliten múltiples formas de participación.

La evaluación deja de ser un instrumento de clasificación para convertirse en una herramienta que orienta la enseñanza, promueve la equidad y reconoce los avances de cada estudiante.

Experiencia en sala de 4 años

En una sala de 4 años, se desarrolló una actividad de dramatización a partir del cuento *El monstruo de colores*, con el objetivo de trabajar la identificación y expresión de emociones.

Durante la actividad, se observaron diversas formas de expresión: algunos niños lograban verbalizar sus emociones, mientras que otros lo hacían a través del cuerpo o permanecían en silencio. Ante la frustración de un niño que no podía expresarse verbalmente, la docente intervino acompañándolo, ayudándolo a reconocer su

emoción y ofreciéndole alternativas de participación.

Esta situación permitió trabajar contenidos emocionales en contexto, promoviendo la conciencia y regulación emocional (Bisquerra, 2003), la enseñanza de habilidades emocionales (Fernández-Berrocal & Extremera, 2003) y la evaluación en proceso (Perrenoud, 2008).

Conclusión

La experiencia analizada demuestra que la educación emocional es un componente esencial en el nivel inicial, especialmente en contextos de diversidad. Integrar las emociones en las propuestas didácticas permite atender las particularidades de cada niño y generar aprendizajes más significativos.

Asimismo, la evaluación formativa se presenta como una herramienta clave para acompañar los procesos, orientar la enseñanza y promover el desarrollo integral. El rol docente resulta fundamental como mediador, capaz de intervenir de manera sensible y oportuna.

Finalmente, se destaca la importancia de la articulación con las familias y la formación continua en educación emocional, como condiciones necesarias para fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas y de calidad.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa. Universidad de Barcelona.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2003). *La inteligencia emocional en educación*.

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes* (2.ª ed.). Colihue.

Habilidades emocionales en el contexto escolar: una experiencia áulica desde la educación primaria

Romina Gisele Gómez

“Las habilidades emocionales no son un complemento del aprendizaje: son la condición que lo hace posible.”

Introducción

En los últimos años, la educación emocional ha adquirido un lugar central en los debates pedagógicos contemporáneos, en respuesta a los desafíos que presenta la escuela actual: diversidad, inclusión, bienestar subjetivo y construcción de vínculos saludables. En este marco, las habilidades emocionales se constituyen en un eje transversal que favorece no solo los aprendizajes académicos, sino también el desarrollo integral de niños y niñas. El presente trabajo propone reflexionar sobre el desarrollo de habilidades emocionales en el contexto escolar a partir de una experiencia áulica implementada en el nivel primario, articulando aportes teóricos de la educación emocional y la inteligencia emocional con la práctica pedagógica.

Marco teórico

Daniel Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como para identificar y relacionarse adecuadamente con las emociones de los demás. Desde esta perspectiva, la escuela constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje emocional, ya que en ella se construyen vínculos, normas de convivencia y experiencias sociales significativas.

Por su parte, Bisquerra (2000, 2009) amplía este enfoque al conceptualizar la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias tales como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias, sostiene el autor, deben ser enseñadas de manera sistemática e intencional y no quedar libradas al currículum oculto.

En la misma línea, el modelo propuesto por CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) plantea cinco competencias socioemocionales fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable. Estas dimensiones resultan especialmente pertinentes en el ámbito escolar, donde las interacciones cotidianas constituyen oportunidades privilegiadas para el aprendizaje emocional. “La escuela es el primer escenario social donde los niños aprenden a convivir con la diferencia.”

La experiencia áulica

La experiencia se desarrolló en un grupo de educación primaria caracterizado por la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje, las trayectorias escolares y los modos de vinculación. Se observaban dificultades en la regulación emocional frente a situaciones de conflicto, escasa tolerancia a la frustración y problemas en la comunicación entre pares.

A partir de este diagnóstico, se diseñó una secuencia de actividades centradas en el reconocimiento, la expresión y la regulación de emociones, integradas a la dinámica cotidiana del aula. Se implementaron:

- espacios de diálogo grupal,
- actividades de dramatización,
- propuestas gráficas y expresivas,
- lectura de cuentos disparadores,
- construcción colectiva de acuerdos de convivencia.

Estas actividades permitieron que los estudiantes pudieran identificar sus emociones, ponerlas en palabras, escuchar a sus compañeros y ensayar modos alternativos de resolución de conflictos.

Evaluación y observación de procesos

La evaluación se concibió como un proceso formativo, centrado en la observación de cambios en las dinámicas vinculares y en la autorregulación emocional. Se utilizaron registros anecdóticos, observaciones sistemáticas y espacios de reflexión con los estudiantes.

Se promovieron instancias de autoevaluación, en las que los niños pudieron expresar cómo se sentían frente a determinadas situaciones y qué estrategias habían utilizado para resolver conflictos. “Evaluar en educación emocional es observar transformaciones en la convivencia.”

Resultados observados

A lo largo de la implementación se evidenciaron mejoras en la comunicación entre pares, mayor disposición al diálogo, disminución de conflictos

y un incremento en la empatía grupal. Los estudiantes comenzaron a reconocer sus emociones y las de los demás, desarrollando progresivamente habilidades para la regulación emocional.

Estos avances confirmaron que el trabajo sistemático sobre las habilidades emocionales impacta positivamente en el clima áulico y en los procesos de aprendizaje.

Conclusión

La experiencia permitió constatar que enseñar habilidades emocionales en el contexto escolar implica asumir una mirada pedagógica que reconoce a los estudiantes como sujetos integrales. La diversidad deja de ser un obstáculo para convertirse en el punto de partida de propuestas inclusivas. Trabajar la educación emocional no requiere espacios aislados, sino una integración consciente y sostenida en la vida cotidiana del aula.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor.
- CASEL. (s. f.). *Core SEL competencies*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Respetarnos y valorarnos en el entorno escolar

Una experiencia de convivencia y empatía en sala de 5 años

Analía Maza

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en una sala de 5 años de una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de catorce niños y niñas. La propuesta se enmarcó en el período de inicio del ciclo lectivo y tuvo como propósito fortalecer vínculos positivos, promover el respeto por el otro y favorecer la expresión de emociones, sentimientos e ideas en el contexto de la convivencia escolar. A partir de la lectura del cuento *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves, se generaron espacios de intercambio, reflexión y escucha empática en torno a la aceptación de las diferencias y al valor de la autoestima. La experiencia permitió abordar una situación concreta surgida en la ronda y reflexionar sobre el lugar de la palabra, la empatía y el pedido de disculpas como aprendizajes fundamentales para la vida en común.

Palabras clave: empatía; convivencia escolar; nivel inicial; respeto; educación emocional

Educar para convivir desde el inicio

La experiencia que se presenta a continuación se desarrolló en una sala de 5 años de la Escuela N.º 2 JIN "A", ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por catorce alumnos y alumnas que lograban una escucha atenta y participaban activamente de las propuestas planificadas. En esta oportunidad, el trabajo se centró en la construcción de vínculos saludables en el marco de la convivencia escolar.

Si bien a lo largo de todo el ciclo lectivo se abordan contenidos y objetivos vinculados con la expresión de emociones, el fomento de valores y el desarrollo de actitudes como el respeto, la solidaridad y el amor, durante el período de inicio resulta especialmente importante profundizar estas dimensiones para sentar las bases de una convivencia armónica. En este sentido, la educación emocional aparece como un eje transversal del trabajo cotidiano y no como una propuesta aislada.

Como sostiene Daniel Goleman (1997), el aprendizaje no ocurre al margen de los sentimientos de los niños. Esta afirmación permite comprender que la alfabetización emocional resulta tan importante como otros aprendizajes escolares, ya que forma parte del desarrollo integral de la infancia. Desde esta perspectiva, comenzar el año fortaleciendo la empatía constituye una condición pedagógica fundamental para construir un buen clima grupal.

Literatura y diálogo para trabajar las diferencias

Durante el período de inicio se diseñó una secuencia didáctica orientada a fomentar vínculos positivos entre los niños y niñas de la sala. La propuesta buscó estimular el respeto hacia el otro y favorecer la posibilidad de expresar emociones, sentimientos, pensamientos, ideas e inquietudes a través de la palabra, el dibujo y otras formas de comunicación.

El contenido principal abordado fue el aprecio por el otro y la identificación y valoración de las diferencias físicas de las personas como aspectos inherentes al ser humano, que lo hacen único e irreplicable. Desde este recorte, se buscó que los niños pudieran comprender la importancia de la diversidad y reconocer el valor de cada persona en su singularidad.

Como disparador se trabajó con la lectura del cuento *Orejas de mariposa*, de Luisa Aguilar y André Neves. Luego de la lectura se realizó una puesta en común guiada por preguntas como las siguientes: ¿Qué piensan de lo que le decían a Mara, la protagonista del cuento? ¿Cómo creen que Mara se siente cuando escucha las burlas de sus compañeros? ¿Alguna vez les pasó que un compañero les dijera algo que les molestó o les puso tristes? ¿Qué podemos hacer cuando alguien nos dice algo que no nos gusta o se burla de nosotros?

Estas preguntas permitieron abrir un espacio de reflexión en torno a la empatía, la aceptación de las propias características y el fortalecimiento de la autoestima. En un momento de intercambio especialmente habilitado para expresar emociones y sentimientos, cada niño tuvo la posibilidad de decir algo positivo del compañero o compañera que tenía al lado o enfrente. Para favorecer la participación, junto con una colega comenzamos la ronda modelando la propuesta y expresándonos mutuamente rasgos positivos. De este modo, se generó un clima de confianza que alentó la palabra de los niños.

Una situación de aula como oportunidad de aprendizaje

En el transcurso de la ronda surgió una situación significativa entre dos niños. Uno de ellos se mostró angustiado porque se le había caído su primer diente; otro compañero comentó que no le quedaba bien estar sin diente. A partir de esta escena, se abrió una intervención pedagógica que permitió problematizar lo sucedido.

En primer lugar, se explicó al grupo el proceso de caída de los dientes de leche y el crecimiento de los dientes permanentes, para que pudieran comprenderlo

como parte natural del crecimiento. Luego se trabajó explícitamente la posibilidad de ponerse en el lugar del otro. En ese momento, una niña intervino preguntándole al compañero que había realizado el comentario si le gustaría recibir una observación similar cuando atravesara esa misma situación. Esta pregunta resultó especialmente potente, porque permitió generar una toma de conciencia desde el propio grupo.

El niño pudo reconocer que no le gustaría que le hicieran un comentario de ese tipo. Entonces se levantó, abrazó a su compañero, le pidió disculpas y prometió no volver a retomar el tema. La escena hizo visible cómo una situación cotidiana puede convertirse en una valiosa oportunidad para aprender sobre el respeto, la empatía y la reparación del vínculo.

La escuela como espacio para aprender a vivir con otros

Pedro Hernández (2000) plantea que la escuela ha dejado de ser únicamente un lugar para saber, para convertirse también en un espacio donde se aprende a pensar y a vivir. Esta perspectiva permite comprender que la tarea escolar no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que incluye el desarrollo de capacidades para convivir, reflexionar y construir relaciones respetuosas.

Desde esta mirada, la experiencia permitió concluir que resulta fundamental pensar antes de decir algo que pueda herir a otro, valorar tanto las características propias como las ajenas y promover vínculos basados en el respeto y la empatía. La secuencia se cerró con una producción colectiva: una cartelera que incluía un código QR del cuento, junto con reflexiones y dibujos realizados por los niños a partir de lo vivenciado. Este cierre permitió dar visibilidad al proceso compartido y recuperar lo aprendido por el grupo.

Conclusión

La experiencia reafirma que en el nivel inicial la educación emocional constituye una dimensión esencial del trabajo pedagógico. La posibilidad de nombrar lo que se siente, escuchar al otro, reconocer el efecto de las palabras y aprender a disculparse forma parte de los aprendizajes más valiosos que la escuela puede ofrecer en los primeros años.

Trabajar estas dimensiones desde el comienzo del ciclo lectivo permite construir bases sólidas para la convivencia y fortalece un clima grupal en el que cada niño puede sentirse reconocido y valorado. En este sentido, la enseñanza de contenidos escolares y la formación emocional no son caminos separados, sino procesos profundamente entrelazados.

En la infancia, las primeras experiencias de convivencia dejan huellas profundas. Por eso, cada palabra, cada intervención y cada oportunidad de ponerse en el lugar del otro pueden transformarse en un aprendizaje decisivo. Educar emocionalmente también es enseñar a cuidar al prójimo desde gestos cotidianos.

Referencias

- Aguilar, L., & Neves, A. (2008). *Orejas de mariposa*. Kalandraka.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Salas de 4 y 5 años.* (2025). Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, P. (2000). *Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: Bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal*. En J. A. Beltrán (Coord.), *Intervención psicopedagógica y currículum escolar* (pp. 217-254). Pirámide.

comprender su origen y evolución, y regularlas de manera consciente.

No obstante, el desarrollo de estas competencias no depende únicamente del alumno. Intervienen también dos factores decisivos: el entorno familiar y el rol docente. El educador, a través de su ejemplo y de su capacidad de mediación, se convierte en referente emocional dentro del ecosistema escolar.

La importancia de la educación emocional en el Nivel Inicial

Belén Gómez

Resumen

En el Nivel Inicial, la educación emocional constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas. Más allá de la alfabetización académica, la escuela actual asume el desafío de enseñar a convivir, reconocer emociones y construir vínculos saludables. El presente trabajo articula fundamentos teóricos sobre inteligencia emocional con una experiencia áulica en sala de cinco años, destacando el rol del docente como referente afectivo y mediador socioemocional.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; inteligencia emocional; autorregulación; empatía

Fundamentación teórica

Hernández (s. f.) señala que la escuela ha transitado de ser un espacio “para saber” a constituirse en un lugar “para aprender a pensar” y, en la actualidad, en un ámbito “para aprender a vivir”. Esta transformación implica reconocer que la función escolar ya no se limita a la transmisión de contenidos, sino que incluye la formación integral del sujeto.

En consonancia con esta perspectiva, Feixas (s. f.) sostiene que, además de alfabetizar en letras y números, resulta necesario alfabetizar en emociones, habilidades sociales y toma de decisiones, ya que los problemas fundamentales de la vida no suelen resolverse mediante operaciones matemáticas, sino a través del conocimiento de uno mismo y de los demás. Educar emocionalmente supone, entonces, habilitar procesos de autoconocimiento y regulación afectiva desde los primeros años de escolaridad.

Las habilidades socioemocionales permiten a los estudiantes reconocer y regular sus emociones, desarrollar empatía, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. Desde el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional implica cuatro capacidades fundamentales: percibir las emociones propias y ajenas, utilizarlas para facilitar el pensamiento,

Experiencia áulica en sala de cinco años

En el ejercicio de mi práctica docente en una sala de cinco años, conocí a un alumno que, durante los intercambios con sus compañeros, reaccionaba con angustia, gritos y manifestaciones corporales cuando no lograba expresar o comprender sus emociones. Si bien poseía una notable fluidez verbal, presentaba dificultades en la identificación y regulación emocional.

Inicialmente, estas conductas podían interpretarse como “mala conducta”; sin embargo, una observación más profunda permitió identificar indicadores vinculados a la falta de reconocimiento emocional y a la dificultad para expresar lo que sentía. Estas situaciones comenzaron a afectar las relaciones interpersonales, ya que algunos compañeros evitaban interactuar con él por temor a sus reacciones.

Ante este escenario, se convocó a la familia a una reunión. Los padres manifestaron que entre ellos existían dificultades de comunicación y que, en el hogar, el niño no evidenciaba las mismas conductas, aunque en ocasiones tampoco lograban ayudarlo a autorregularse. Aun sin contar con un acompañamiento familiar sostenido, se decidió fortalecer las intervenciones pedagógicas desde la escuela.

Se comenzó a trabajar mediante la puesta en palabras de las emociones, ejemplificaciones concretas y la creación de espacios de intercambio donde los niños pudieran expresar qué sentían frente a determinadas situaciones. Asimismo, se implementaron actividades de dramatización con títeres para promover la empatía y el reconocimiento emocional en el grupo.

De este modo, el alumno encontró no solo acompañamiento docente para identificar y expresar sus emociones, sino también apoyo en sus pares, quienes participaron activamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas intervenciones confirmaron que el docente es un referente emocional clave en el ámbito escolar.

Casassus (2007) sostiene que el aprendizaje ocurre en el clima generado por la interacción; por lo tanto, cuando no existe una gestión adecuada de las emociones, el proceso cognitivo se ve afectado. La capacidad del educador para articular y promover la inteligencia emocional posibilita el tránsito de un modelo centrado en el control conductual hacia uno basado en la comprensión afectiva.

En esta línea, la conocida máxima atribuida a Aristóteles y retomada por autores contemporáneos como Maturana (2001) recuerda que educar la mente sin educar el corazón no es educar plenamente, sino simplemente informar.

Conclusión

La experiencia permitió comprender que, en el Nivel Inicial, la educación emocional no es un complemento del currículo, sino su fundamento. Intervenir tempranamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales favorece la construcción de vínculos saludables y fortalece la autoestima infantil.

El docente, como mediador afectivo, tiene la responsabilidad de generar espacios donde los niños puedan nombrar lo que sienten, comprenderlo y regularlo. De esta manera, la escuela se convierte en un ámbito privilegiado para aprender a convivir, a respetar y a crecer emocionalmente.

Educar implica acompañar el desarrollo integral del niño. Por ello, enseñar emociones no es una tarea secundaria: es el corazón mismo de la práctica pedagógica.

Referencias

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Cuarto Propio.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.

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

Entre cuadernos y emociones

Construir vínculos y aprendizajes en primer grado

María Claudia Bertoncelli

Resumen

La educación emocional en los primeros años de escolaridad constituye un pilar fundamental para la construcción de vínculos respetuosos y aprendizajes significativos. Esta experiencia en primer grado muestra cómo la implementación sistemática de rutinas emocionales favorece la conciencia, la regulación y la competencia social, impactando positivamente en el clima de aula.

Palabras clave: educación emocional; primer grado; conciencia emocional; regulación emocional; convivencia escolar; competencias socioemocionales

Introducción

La escuela es un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas competencias no se adquieren de manera espontánea, sino que requieren propuestas pedagógicas intencionales que acompañen a los niños en el reconocimiento, la regulación de sus emociones y la construcción de vínculos respetuosos (Bisquerra, 2007).

Promover actividades sistemáticas de educación emocional desde los primeros años de la escolaridad impacta positivamente en el clima institucional y en los procesos de aprendizaje y bienestar integral (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

La experiencia que se comparte tuvo lugar en primer grado, con un grupo de 20 estudiantes de aproximadamente 6 años que transitaban su primer año de escolaridad obligatoria. Se trataba de un grupo heterogéneo, con trayectorias diversas y dificultades frecuentes para expresar emociones, resolver conflictos interpersonales y regular conductas impulsivas, especialmente en situaciones de trabajo grupal y recreo. Al mismo tiempo, manifestaban una fuerte necesidad de ser escuchados y de construir vínculos de confianza.

Marco conceptual

La propuesta se fundamentó en el enfoque de educación emocional que entiende estas competencias como parte constitutiva del desarrollo integral. Bisquerra (2007) define la conciencia emocional como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, mientras que la competencia social implica establecer relaciones positivas y resolver conflictos de manera pacífica.

Desde el modelo de Mayer y Salovey, retomado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), la inteligencia emocional comprende la percepción, comprensión y regulación de las emociones, habilidades que inciden directamente en el aprendizaje escolar y en la convivencia.

La propuesta didáctica

La intervención se desarrolló a lo largo de todo el ciclo lectivo y se integró a la dinámica cotidiana del aula, especialmente en el área de Prácticas del Lenguaje y en los momentos de convivencia.

Uno de los ejes centrales fue la creación del “rincón de las emociones”, un espacio físico y simbólico que incluía imágenes, tarjetas con expresiones faciales, colores asociados a estados emocionales y palabras clave como alegría, enojo, tristeza, miedo y calma. Este recurso permitió iniciar el proceso de nombrar emociones, paso fundamental para su regulación.

Las jornadas comenzaban con breves asambleas en las que los estudiantes compartían cómo se sentían. La docente modelaba el lenguaje emocional, legitimando todas las emociones y promoviendo la escucha respetuosa. Progresivamente, los niños ampliaron su vocabulario emocional y comenzaron a reconocer la relación entre sus estados internos y su comportamiento.

Asimismo, se trabajaron situaciones problemáticas cotidianas mediante dramatizaciones y relatos breves. Estas actividades favorecieron la empatía y la búsqueda de soluciones dialogadas, evitando respuestas sancionatorias inmediatas y priorizando la mediación.

En momentos de alta excitación emocional se incorporaron ejercicios breves de respiración y pausas activas, orientados a la autorregulación. Los estudiantes comenzaron a identificar señales corporales asociadas al enojo o la frustración y a ensayar estrategias para canalizarlas.

Resultados y aprendizajes

La implementación sistemática de la propuesta produjo avances significativos:

- Mejora progresiva del clima áulico.

- Disminución de conflictos físicos.
- Mayor disposición al diálogo.
- Uso más frecuente y preciso del lenguaje emocional.

Los estudiantes comenzaron a reconocerse como sujetos emocionales capaces de expresar lo que sienten y comprender a sus compañeros. La experiencia también implicó una transformación en la práctica docente, al asumir que educar supone acompañar procesos afectivos además de transmitir contenidos académicos.

Conclusión

Trabajar habilidades socioemocionales en edades tempranas fortalece los aprendizajes y la convivencia. Cuando estas competencias se abordan de manera sistemática y respetuosa, los niños responden positivamente y desarrollan herramientas que impactan en su trayectoria escolar.

Como proyección, resulta pertinente fortalecer el trabajo articulado con las familias para sostener estos aprendizajes más allá del aula y continuar profundizando la formación docente en educación emocional.

Educar en primer grado no implica únicamente enseñar a leer y escribir: implica también enseñar a reconocer, expresar y regular emociones. Una escuela que integra ambas dimensiones forma sujetos más seguros, empáticos y capaces de convivir.

Referencias

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

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

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., et al. (2012). *Desarrolla la inteligencia emocional en el profesorado*.

Pequeños gigantes del sentir

María Laura Dos Santos

Resumen

El presente trabajo expone una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años de nivel inicial en un contexto de alta heterogeneidad sociocultural. A partir de la implementación de un proyecto de habilidades sociales, se promovió la alfabetización emocional, la empatía y la autorregulación, con el objetivo de fortalecer los vínculos entre pares y mejorar la convivencia. La propuesta incluyó intervenciones docentes sostenidas, el uso de literatura infantil, el juego cooperativo y la reflexión grupal. Los resultados evidencian avances en la expresión emocional, en el respeto por la diversidad y en la construcción de relaciones más equitativas, destacando el rol del docente como modelo emocional y mediador pedagógico.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; heterogeneidad; empatía; convivencia escolar; autorregulación

Introducción

La educación emocional en el Nivel Inicial constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de niños y niñas, especialmente en contextos atravesados por la diversidad sociocultural. La experiencia que se presenta se desarrolló en una sala de 5 años del Instituto San Cayetano, con un grupo caracterizado por una marcada heterogeneidad, tanto en lo socioeconómico como en las trayectorias familiares.

La presencia de estudiantes provenientes de distintas comunidades y contextos de vulnerabilidad configuró un aula dinámica y compleja, donde las diferencias en las formas de expresión emocional y vincular exigieron un abordaje pedagógico sensible, inclusivo y respetuoso.

En este contexto, se diseñó un proyecto de habilidades sociales orientado a promover la alfabetización emocional, la empatía y la construcción de vínculos saludables, entendiendo la diversidad como una oportunidad de aprendizaje.

Desarrollo: el docente como mediador emocional y la construcción de vínculos

El proyecto se centró en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a través de diversas estrategias pedagógicas, como el uso de la literatura, el juego cooperativo, la memoria afectiva y el abordaje de situaciones cotidianas del aula.

Se identificó que algunos niños ejercían liderazgos dominantes que limitaban la participación de otros. Frente a esto, la intervención docente fue clave, promoviendo prácticas de respeto, escucha y validación emocional. El trabajo con “palabras que alegran” y gestos de afecto permitió construir un clima de seguridad y confianza.

Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el docente actúa como modelo emocional, influyendo en el desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes. En este sentido, la mediación docente buscó equilibrar las relaciones de poder y favorecer la autonomía de cada niño.

Asimismo, el proyecto promovió la conciencia emocional y la empatía, en línea con lo planteado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007), quienes destacan la importancia de reconocer las emociones propias y ajenas para la construcción de relaciones saludables.

El trabajo cotidiano sobre situaciones concretas — como respetar la decisión de un compañero de no jugar — permitió avanzar desde respuestas impulsivas hacia formas más reflexivas de interacción. La literatura y la reflexión grupal funcionaron como mediadores para la elaboración emocional.

Resultados y aprendizajes

La evaluación se realizó a partir de la observación directa de los cambios en las actitudes y en el lenguaje de los estudiantes. Se evidenciaron avances significativos en la convivencia y en la regulación emocional.

Uno de los logros más relevantes fue el pasaje de conductas impositivas hacia formas de interacción más respetuosas, expresadas en frases que reflejan la aceptación de la diversidad y el respeto por los tiempos y deseos de los demás.

Los estudiantes comenzaron a reconocer emociones en sus pares, a expresar las propias de manera más adecuada y a construir vínculos basados en la empatía y la cooperación.

Asimismo, la experiencia demostró que la educación emocional contribuye a integrar las diferencias socioculturales, favoreciendo la inclusión y el bienestar grupal.

Conclusión

La experiencia confirma que la educación emocional en el Nivel Inicial no es un complemento, sino una condición fundamental para el desarrollo integral. En contextos de heterogeneidad, trabajar sistemáticamente las habilidades socioemocionales permite transformar las diferencias en oportunidades de aprendizaje.

El docente, como mediador afectivo, tiene un rol central en la construcción de un clima de aula basado en el respeto, la escucha y la inclusión. Su intervención no solo impacta en los vínculos, sino también en la posibilidad de que cada niño se sienta reconocido y valorado.

En definitiva, educar emocionalmente implica garantizar que todos los estudiantes puedan habitar la escuela con dignidad, desarrollando herramientas para convivir, expresarse y construir relaciones saludables.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(8), 1-9.

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

2. Estrategias pedagógicas para la inclusión y el abordaje de la heterogeneidad

Marco teórico

La regulación emocional es una competencia fundamental dentro del campo socioemocional. Gross (1998) plantea que la regulación no se limita al control de la expresión emocional, sino que constituye un proceso que puede intervenir en diferentes momentos: antes de que la emoción se active (regulación antecedente) y después de su activación (regulación consecuente).

Las estrategias de regulación antecedente incluyen la selección o modificación del entorno y la anticipación de eventos; las consecuentes buscan modular la respuesta emocional ya desencadenada. Esta distinción resulta especialmente relevante en contextos inclusivos, donde la previsibilidad y la organización ambiental pueden disminuir la activación emocional intensa.

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) señalan que la regulación emocional implica la interacción entre emoción, cognición y conducta, así como el control de impulsos y la tolerancia a la frustración. En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional incide directamente en el clima educativo y en la capacidad de afrontar situaciones potencialmente estresantes.

Desarrollo de la experiencia***Rutinas como andamiaje regulador***

La repetición sistemática de rutinas —quitarse el delantal, tomar la botella, salir en fila ante la consigna explícita, realizar el paso por el baño y subir por la escalera siguiendo una referencia concreta— funcionó como un andamiaje estructural que favoreció la regulación antecedente.

La previsibilidad redujo la incertidumbre y permitió organizar la conducta de manera más adaptativa. Con el tiempo, estas secuencias fueron internalizadas, evidenciando mayor autonomía y estabilidad emocional.

Juego individual como estrategia adaptativa

En relación con las propuestas lúdicas, los estudiantes participaban con dificultad en juegos grupales tradicionales. No obstante, se observó mayor estabilidad cuando la actividad implicaba el uso individual de un elemento —pelota, globo o soga— que actuaba como mediador regulador.

El foco atencional en un objeto concreto contribuyó a disminuir la sobrecarga sensorial y social, facilitando la organización corporal y el equilibrio emocional. El juego individual no constituyó aislamiento, sino una estrategia adaptativa que fortaleció la autorregulación y preparó gradualmente el terreno para futuras interacciones colectivas.

Regulación emocional y juego individual en contextos inclusivos

Diego Ceferino Ayala

Resumen

La regulación emocional constituye un eje central en el trabajo pedagógico en contextos inclusivos. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en segundo grado desde el área de Educación Física, donde la previsibilidad de las rutinas y el juego individual funcionaron como estrategias de autorregulación en estudiantes dentro del espectro autista, favoreciendo avances significativos en la organización conductual y el bienestar.

Palabras clave: regulación emocional; educación inclusiva; espectro autista; educación física; rutinas estructuradas

Introducción

Las escuelas inclusivas se caracterizan por la diversidad de trayectorias, condiciones y modos de aprendizaje de sus estudiantes. En estos contextos heterogéneos, las propuestas didácticas deben contemplar no solo los contenidos curriculares, sino también el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales, particularmente la regulación emocional.

La experiencia que se presenta se desarrolló en un segundo grado integrado por seis estudiantes, entre ellos dos hermanos dentro del espectro autista con escasa verbalización. El trabajo se situó en el espacio de Educación Física, ámbito que, por su dinámica corporal y grupal, supone mayores desafíos en términos de autorregulación y organización conductual.

Durante el inicio del ciclo lectivo se observaron dificultades para sostener rutinas, anticipar consignas y participar en juegos colectivos. Sin embargo, a lo largo del año se registraron avances significativos vinculados a la internalización de secuencias estructuradas y a la adaptación progresiva a la dinámica grupal.

Ajustes docentes y regulación ambiental

La observación atenta permitió identificar estímulos que generaban desregulación. Mientras que la música fuerte no provocaba alteraciones significativas, un grito inesperado sí desencadenaba respuestas desorganizadas.

Modificar el tono de voz y anticipar las consignas constituyó una intervención clara de regulación antecedente, evidenciando que la adecuación del entorno es una herramienta pedagógica decisiva.

Un avance significativo fue la respuesta organizada ante la consigna “a tomar agua”. La secuencia —dirigirse a la botella, beber y regresar al lugar— mostró internalización de pautas estructuradas y mayor control conductual, expresión de regulación consecuente.

Conclusión

En contextos heterogéneos, el progreso no siempre se traduce en participación grupal plena, sino en la capacidad de sostener una actividad sin desbordes, anticipar transiciones o disminuir respuestas impulsivas.

La regulación emocional no se impone; se construye gradualmente mediante estructura, previsibilidad y respeto por los tiempos individuales. Cada avance en autorregulación constituye un logro significativo que impacta positivamente en el clima del aula y en la autonomía del estudiante.

Educar emocionalmente en una escuela inclusiva implica reconocer que la rutina, sostenida con intencionalidad pedagógica, puede convertirse en una herramienta que brinda seguridad, favorece la organización conductual y promueve el bienestar.

Referencias

- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación.
- Gross, J. J. (1998). *The emerging field of emotion regulation: An integrative review*. Review of General Psychology, 2(3), 271–299.
- Teruel, 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.

JugArte: el arte de jugar

Acompañar trayectorias y construir redes desde el bienestar socioemocional

Verónica Carranza

Resumen

El presente artículo describe y fundamenta una experiencia pedagógica que integra juego, educación emocional y evaluación formativa como estrategias para acompañar trayectorias escolares. A partir del proyecto “JugArte”, se reflexiona sobre el rol de la escuela como espacio de construcción vincular y bienestar socioemocional, destacando la potencia del juego como herramienta pedagógica para fortalecer aprendizajes disciplinares y habilidades socioemocionales.

Palabras clave: educación emocional; bienestar socioemocional; juego; trayectorias escolares; evaluación formativa; mentalidad de crecimiento

Introducción

Desde la práctica docente cotidiana y los diversos espacios que conforman la vida institucional, el acompañamiento de las trayectorias escolares puede comprenderse como la construcción de redes múltiples que se entrelazan. Dicho acompañamiento requiere una concepción colectiva y colaborativa entre equipos directivos, docentes, equipos de orientación, estudiantes, familias y demás integrantes de la comunidad educativa comprometidos con el sostenimiento de las trayectorias.

En este sentido, la escuela no puede reducirse a un ámbito de transmisión de contenidos. Se configura, más bien, como un entramado vincular donde se construyen subjetividades. Rockwell (2009) sostiene que la subjetividad no reside en el interior aislado del sujeto, sino que se construye dinámicamente en la relación con otros, mediante mediaciones culturales y en contextos específicos. Desde esta perspectiva, el bienestar socioemocional no constituye un aspecto accesorio del proceso educativo, sino una condición pedagógica indispensable para que el aprendizaje tenga lugar.

El análisis de situaciones concretas evidenció que, para muchos estudiantes, la escuela representa el único espacio cotidiano de encuentro entre pares y, en algunos casos, la única oportunidad para expresar experiencias personales. Trayectorias discontinuas, dificultades en la participación oral y conductas disruptivas no podían interpretarse exclusivamente desde una lógica académica o disciplinaria. Requerían una mirada integral que articulara lo pedagógico con lo vincular y lo emocional.

Esta lectura habilitó preguntas orientadoras de la intervención: ¿qué dimensiones emocionales subyacen a determinadas conductas? ¿Qué sentidos se expresan en la aparente desmotivación? ¿Qué significan las ausencias reiteradas o la escasa participación familiar?

Las emociones atraviesan la vida escolar cotidiana y, cuando no encuentran espacios de reconocimiento y regulación, pueden manifestarse en conflictos o retraimiento (William de Fox, 2016). Asumir esta dimensión implica comprender que enseñar no es únicamente transmitir saberes, sino también generar espacios de escucha, expresión y construcción de sentido.

Fundamentos teóricos del proyecto

En este marco surgió el proyecto “JugArte: el arte de jugar”, orientado al fortalecimiento de contenidos del área de Lengua y Matemática a través del juego, integrando de manera explícita el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La educación emocional, entendida como un proceso continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2011), constituyó el sustento conceptual de la propuesta. Identificar emociones, regularlas, desarrollar empatía y promover la automotivación son aprendizajes tan relevantes como los contenidos disciplinares.

Asimismo, la noción de mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006) permitió resignificar el error como instancia inherente al aprendizaje. En lugar de concebir el desempeño como expresión de capacidades fijas, se promovió una cultura del esfuerzo con sentido, en la cual cada estudiante pudiera reconocer avances progresivos y construir una percepción de autoeficacia.

Desarrollo de la experiencia

El proyecto incluyó propuestas tales como “La Caja Matemática”, instancias de creación de juegos con reglas elaboradas por los propios estudiantes y el uso de la plataforma digital Matific como recurso complementario. La experiencia culminó en un torneo institucional en el que cada grupo presentó sus producciones.

Se implementaron propuestas diversificadas con objetivos flexibles, favoreciendo modos de participación acordes a distintos ritmos y posibilidades de aprendizaje. El juego funcionó como dispositivo integrador que habilitó nuevas formas de intervención.

Estudiantes que habitualmente no participaban en instancias tradicionales asumieron roles protagónicos al explicar reglas, coordinar equipos o representar a su grupo. El espacio lúdico promovió la expresión oral, la cooperación y el respeto por acuerdos compartidos.

Asimismo, se observó que estudiantes con asistencia irregular lograban sostener su presencia cuando se sentían parte activa de una propuesta significativa. El clima cooperativo favoreció la escucha, el respeto por los turnos de palabra y la aceptación de perspectivas diversas.

La instancia final de socialización permitió verbalizar emociones, estrategias y aprendizajes, integrando dimensiones cognitivas y afectivas.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

William de Fox, S. (2016). *Las emociones en la escuela*. Aique Educación.

Evaluación formativa y acompañamiento

Desde el punto de vista evaluativo, el proyecto habilitó instancias de evaluación formativa. La observación de estrategias durante el juego permitió identificar conceptos a consolidar y ajustar la intervención pedagógica. La evaluación fue comprendida como proceso continuo de acompañamiento, superando una lógica centrada exclusivamente en la acreditación.

Conclusión

La experiencia reafirma que educar implica también educar el afecto. Integrar la educación emocional en la planificación no supone añadir contenidos externos, sino reconocer que toda práctica pedagógica está atravesada por emociones.

El proyecto “JugArte” evidenció que el juego no constituye un recurso accesorio, sino una herramienta pedagógica potente para acompañar trayectorias, fortalecer el bienestar socioemocional y consolidar vínculos que hacen posible el aprendizaje.

Cuando los estudiantes se sienten escuchados, valorados y desafiados en un clima de respeto, pueden convertirse en protagonistas de su propio proceso formativo y en constructores de redes de cuidado y cooperación.

Referencias

Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. En J. Navarro (Coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1–9). Consejería de Educación.

La propuesta didáctica

La secuencia se desarrolló en el área de Prácticas del Lenguaje y estuvo centrada en la lectura compartida y la producción de textos narrativos breves. Se inició con la lectura colectiva de un cuento, alternando momentos de lectura en voz alta por parte de la docente y de los estudiantes, con espacios de intercambio oral que permitieron la construcción conjunta de sentidos.

A partir de esta lectura, se plantearon consignas diferenciadas que contemplaban distintos niveles de complejidad. Algunos estudiantes trabajaron en la identificación de personajes, escenarios y secuencias del relato; otros avanzaron en la reescritura de un final alternativo o en la producción de un nuevo texto a partir de disparadores propuestos.

Esta diversificación no implicó fragmentar los objetivos, sino ofrecer distintos caminos para alcanzarlos. Todos los alumnos participaron desde sus posibilidades, manteniendo metas comunes y compartidas.

El trabajo en pequeños grupos heterogéneos constituyó una estrategia central. Esta modalidad favoreció el intercambio entre pares, la ayuda mutua y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, promovió habilidades socioemocionales tales como la escucha activa, la empatía, el respeto por los tiempos del otro y la regulación emocional ante la dificultad.

El rol docente se centró en la observación atenta y el acompañamiento pedagógico, ofreciendo andamiajes cuando fue necesario y promoviendo instancias de reflexión colectiva. Se buscó consolidar un espacio donde el error fuera comprendido como parte del proceso y no como un obstáculo o motivo de descalificación.

La evaluación como proceso formativo

La evaluación fue concebida desde una perspectiva formativa y continua. Se utilizaron registros de observación, análisis de producciones escritas y espacios de autoevaluación, en los que los alumnos reflexionaron sobre sus avances y dificultades.

Este enfoque permitió valorar no solo los resultados finales, sino también el esfuerzo, la participación y el progreso individual. En este sentido, la evaluación dejó de ser un acto puntual de medición para convertirse en una herramienta de acompañamiento y mejora.

Tal como sostiene Bisquerra (2003), el desarrollo de competencias emocionales es fundamental para el aprendizaje integral, ya que implica reconocer y regular las emociones en contextos de interacción social. En coherencia con esta perspectiva, la experiencia buscó integrar el trabajo cognitivo con el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, entendiendo que ambas dimensiones son inseparables en la formación de los estudiantes.

Propuestas didácticas y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia en cuarto grado

Viviana Fernanda Casas

Resumen

La diversidad en las aulas de la escuela primaria plantea desafíos que exigen repensar las prácticas de enseñanza y evaluación. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en cuarto grado que articula propuestas didácticas flexibles y evaluación formativa, con el propósito de fortalecer los aprendizajes y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en contextos heterogéneos.

Palabras clave: heterogeneidad; evaluación formativa; habilidades socioemocionales; diversificación didáctica; trabajo colaborativo; educación primaria

Desarrollo

Las aulas de la escuela primaria se caracterizan actualmente por la presencia de trayectorias escolares diversas, distintos ritmos de aprendizaje, intereses múltiples y contextos familiares heterogéneos. Esta realidad interpela de manera permanente la tarea docente y exige el diseño de propuestas didácticas flexibles, junto con modalidades de evaluación que acompañen los procesos individuales y colectivos de aprendizaje.

La experiencia que se presenta tuvo lugar en un cuarto grado de escuela primaria estatal, con un grupo de aproximadamente veinticinco estudiantes de entre nueve y diez años. El grupo evidenciaba diferencias significativas en los desempeños académicos —especialmente en lectura y escritura— así como en las habilidades socioemocionales y en la participación oral. Mientras algunos alumnos manifestaban autonomía y seguridad para expresarse, otros mostraban inseguridad, dificultades para sostener la atención o escasa confianza en sus producciones.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta orientada a atender la diversidad y a favorecer un clima de aula basado en el respeto, la escucha y la valoración del

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados fueron significativos. Se observó una mayor participación, especialmente en aquellos alumnos que inicialmente se mostraban inseguros. El trabajo colaborativo favoreció el respeto por las producciones de los otros y permitió reconocer que existen múltiples maneras de aprender y de expresarse.

Asimismo, la evaluación formativa contribuyó a disminuir la ansiedad frente a la corrección y fortaleció la confianza en las propias capacidades.

Desde una mirada reflexiva, la experiencia confirma que la planificación de propuestas didácticas flexibles y la evaluación situada constituyen herramientas fundamentales para enseñar en aulas heterogéneas. Asumir la diversidad como rasgo constitutivo del aula implica revisar prácticas tradicionales y construir modos de enseñanza que integren lo académico y lo socioemocional.

En futuras implementaciones, sería pertinente profundizar instancias de coevaluación y ampliar los espacios de metacognición, fortaleciendo aún más la autonomía y la autorregulación de los estudiantes.

Referencias

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

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

El grupo fue dividido en equipos que recibieron materiales diferenciados según sus necesidades:

Algunos estudiantes trabajaron con un texto breve, identificando y clasificando palabras según su clase gramatical.

Otros grupos recibieron palabras sueltas y debían unirlos mediante flechas según la categoría correspondiente.

Para quienes requerían mayor apoyo, se diseñaron actividades que combinaban palabras e imágenes, facilitando la inferencia a partir de lo visual.

Asimismo, todos contaban con acceso a la teoría previamente trabajada y a portadores áulicos de consulta permanente.

Esta organización permitió que la totalidad del grupo abordara el mismo contenido, aunque desde distintos niveles de complejidad y con andamiajes diferenciados. La heterogeneidad dejó de concebirse como obstáculo para convertirse en punto de partida pedagógico.

Evaluación formativa y habilidades socioemocionales

Durante el desarrollo de la actividad, la evaluación se llevó a cabo mediante observación directa, diálogo constante y retroalimentación inmediata. La intervención docente se ajustaba en función de lo que cada grupo iba mostrando, lo que se vincula con el concepto de evaluación formativa desarrollado por Black y Wiliam (1998).

Esta modalidad de evaluación favoreció no solo la comprensión conceptual, sino también habilidades socioemocionales como:

- La tolerancia a la frustración ante el error.
- La cooperación entre pares.
- La escucha activa.
- La autorregulación en el trabajo grupal.

Al recibir orientaciones en tiempo real, los estudiantes pudieron revisar sus producciones sin vivenciar el error como fracaso, sino como oportunidad de aprendizaje.

Tensiones y desafíos en la gestión del aula

La experiencia también puso en evidencia desafíos propios del trabajo en aulas diversas. Mientras algunos grupos avanzaban con mayor autonomía, otros requerían acompañamiento más sostenido. Esto generó tensiones en la distribución del tiempo docente y en la organización del clima de trabajo.

Además, los estudiantes que finalizaban antes tendían a dispersarse, lo que evidenció la necesidad de prever actividades de profundización o extensión que sostuvieran el compromiso.

Evaluar para incluir

Una experiencia con clases de palabras en un aula heterogénea

Melisa Marra

Resumen

En aulas heterogéneas, la evaluación puede convertirse en una herramienta clave para la inclusión y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este artículo presenta una experiencia en séptimo grado en el área de Lengua, donde la diferenciación de propuestas y la retroalimentación formativa favorecieron la participación, la autonomía y la construcción de un clima de trabajo más equitativo.

Palabras clave: evaluación formativa · aulas heterogéneas · inclusión · retroalimentación · autorregulación · clima escolar

Introducción

La enseñanza en contextos heterogéneos exige revisar las formas tradicionales de evaluar. En un séptimo grado de escuela primaria, integrado por estudiantes con trayectorias diversas y distintos niveles de apropiación de contenidos, el trabajo con clases de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios) evidenciaba dificultades vinculadas a la comprensión lectora, la inseguridad en la escritura y la necesidad de apoyos visuales concretos.

Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica orientada no solo a que los estudiantes identificaran y clasificaran las clases de palabras, sino también a que pudieran hacerlo desde un punto de partida accesible, en un clima que favoreciera la participación y la confianza. La evaluación fue concebida como parte del proceso de enseñanza y no como una instancia aislada o meramente calificadora.

Diversificación de propuestas como estrategia inclusiva

La actividad se organizó a partir de una consigna común con diferentes modalidades de acceso al contenido.

Estas situaciones muestran que la diferenciación de tareas es condición necesaria pero no suficiente. Resulta imprescindible planificar estrategias complementarias que contemplen los distintos ritmos de aprendizaje y promuevan la responsabilidad individual dentro del trabajo colectivo.

Conclusión

La experiencia reafirma que la evaluación, concebida como herramienta pedagógica, contribuye tanto al aprendizaje conceptual como al desarrollo socioemocional. Cuando se priorizan los procesos y se ofrecen múltiples vías de acceso al contenido, se generan condiciones más equitativas.

Trabajar en aulas heterogéneas implica aceptar la complejidad y revisar constantemente la práctica docente. La evaluación formativa no solo permite conocer mejor a los estudiantes, sino también fortalecer su autonomía, su confianza y su capacidad de autorregularse.

En este sentido, evaluar para incluir supone entender la enseñanza como un proceso dinámico, donde el acompañamiento, la escucha y la flexibilidad se convierten en pilares del aprendizaje significativo.

Referencias

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.

Derribando muros: funciones lineales en un aula diversa

María Laura Busso

Resumen

El presente ensayo describe una experiencia pedagógica en la enseñanza de funciones lineales en un aula de secundaria caracterizada por su diversidad. A partir de un diagnóstico inicial que evidenció dificultades académicas y emocionales, especialmente ansiedad matemática y baja autoestima, se implementó una propuesta didáctica inclusiva basada en el trabajo colaborativo, la contextualización de contenidos y la diversificación de la evaluación. La incorporación de estrategias centradas en la educación emocional permitió mejorar el clima áulico, favorecer la participación de los estudiantes y resignificar el error como parte del aprendizaje. La experiencia demuestra que la integración de lo emocional en la enseñanza de la matemática contribuye al desarrollo integral de los alumnos y a la construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave: educación emocional; funciones lineales; diversidad; enseñanza de la matemática; evaluación formativa; ansiedad matemática

Introducción

La enseñanza de la matemática en la escuela secundaria suele enfrentarse a múltiples desafíos, especialmente en contextos de diversidad. En un tercer año de una escuela pública del barrio de Once, se evidenciaban grandes diferencias en los niveles de conocimiento, las trayectorias escolares y las actitudes frente al aprendizaje. Muchos estudiantes manifestaban rechazo o inseguridad hacia la matemática, expresado en frases como “no es para mí”, lo que reflejaba una baja autoestima y una barrera emocional significativa.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica centrada no solo en la enseñanza de funciones lineales, sino también en la recuperación de la confianza de los estudiantes, incorporando aportes de la educación emocional.

Diagnóstico inicial y punto de partida

El primer paso consistió en reconocer la presencia de ansiedad matemática como un obstáculo central. Para abordarla, se propuso un diagnóstico inicial no calificado, presentado como un desafío, que permitió relevar saberes previos sin generar presión evaluativa.

A partir de estos resultados, se organizaron grupos heterogéneos de trabajo, promoviendo la colaboración entre estudiantes con distintas fortalezas. La consigna fue investigar ejemplos de funciones lineales en la vida cotidiana, como tarifas de servicios o costos de transporte, favoreciendo la contextualización del contenido.

El trabajo colaborativo y su impacto emocional

El trabajo grupal permitió observar cambios significativos en la participación y el compromiso de los estudiantes. Algunos alumnos que anteriormente se mostraban desinteresados o inseguros comenzaron a involucrarse activamente.

Estos cambios evidencian, como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), que el docente cumple un rol clave como agente de desarrollo emocional. La propuesta no solo promovió aprendizajes matemáticos, sino también experiencias de reconocimiento, valoración y confianza.

La evaluación fue replanteada para acompañar la diversidad del aula. Se implementó un “portafolio de evidencias”, donde los estudiantes registraban producciones semanales, reflexiones sobre errores y análisis de recursos utilizados.

La evaluación dejó de centrarse exclusivamente en una prueba final para convertirse en un proceso continuo. En este sentido, se retoma la idea de Bisquerra (2007), quien plantea que las competencias emocionales implican la movilización integrada de conocimientos, habilidades y actitudes.

Aprendizajes más allá de lo disciplinar

Los resultados de la experiencia no se midieron únicamente en términos de rendimiento académico, sino principalmente en la transformación del clima áulico. Disminuyeron las conductas de evitación y aumentó la participación.

El error comenzó a ser entendido como parte del proceso de aprendizaje, lo que favoreció una mayor disposición para intentar, equivocarse y volver a intentar. Asimismo, se reconoció la necesidad de seguir profundizando en instancias de reflexión explícita sobre las emociones vinculadas al aprendizaje matemático.

Conclusión

La experiencia demuestra que es posible enseñar matemática de manera inclusiva y emocionalmente significativa. La incorporación de la educación emocional permitió derribar barreras vinculadas al miedo, la ansiedad y la inseguridad, favoreciendo la participación y el aprendizaje.

Lejos de ser una disciplina abstracta y distante, la matemática puede convertirse en un espacio de encuentro cuando se consideran las dimensiones emocionales del aprendizaje. La heterogeneidad del aula, en lugar de ser un obstáculo, se transforma en una oportunidad para enriquecer las prácticas docentes.

Promover el desarrollo emocional en el aula no solo mejora los aprendizajes, sino también la calidad de la experiencia educativa, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 33(3), 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.

del código escrito como un medio de reparación subjetiva y empoderamiento personal.

Propósitos de la intervención

“El ‘no saber’ dejó de ser motivo de vergüenza para convertirse en punto de partida.”

Los objetivos centrales de la propuesta fueron:

- fomentar la autonomía emocional frente al desafío de aprender en la madurez;
- desarrollar habilidades básicas de lectoescritura a partir de palabras con alta carga significativa;
- fortalecer el vínculo grupal mediante la validación de la diversidad de experiencias.

Se partió de la premisa de que, en aulas reducidas, la heterogeneidad no se expresa en la cantidad de estudiantes, sino en los ritmos personales, los miedos acumulados y las marcas biográficas que cada sujeto porta. La propuesta buscó transformar el aula en un espacio de seguridad simbólica, donde el error no fuera vivido como fracaso, sino como parte constitutiva del proceso de aprender.

Entre la biografía y el grafema: un camino compartido

“Cada palabra escrita llevaba detrás una historia de vida.”

La propuesta se inició con un Círculo de Palabra, espacio privilegiado para la narración de historias personales. Esta actividad se fundamentó en los aportes de Teruel Melero (2000), quien sostiene la necesidad de incorporar la educación emocional al currículo, reconociendo que aprender implica necesariamente gestionar emociones y controlar impulsos.

A partir de este espacio de intimidad pedagógica, se trabajó con la técnica de la palabra generadora, seleccionada por los propios estudiantes en función de sus realidades vitales: abuelos, crianza, trabajo y, de manera central, valentía. Estas elecciones no fueron casuales: cada palabra condensaba sentidos biográficos y afectivos que habilitaban un vínculo significativo con la lectoescritura.

El rol docente como mediación emocional

“Al validar el miedo, se habilitó el aprendizaje.”

La propuesta se sostuvo en el marco de las competencias emocionales planteadas por Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007), especialmente en las dimensiones de conciencia y regulación emocional. En grupos de adultos mayores, la frustración frente al error suele constituirse como el principal obstáculo para el aprendizaje, asociada a la creencia de que “ya es tarde para aprender”.

La palabra como derecho y la emoción como motor: crónica de una alfabetización en la adultez

Paula Marcela Vega

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia de alfabetización inicial en un centro de educación para personas adultas, centrada en la articulación entre aprendizaje de la lectoescritura y desarrollo socioemocional. A partir de la propuesta “Bitácora de Saberes y Sentires”, se buscó resignificar el vínculo con la palabra escrita mediante el reconocimiento de las trayectorias de vida, la validación de las emociones y la construcción de un clima de confianza. La experiencia evidencia que la alfabetización en la adultez no solo implica la adquisición de habilidades técnicas, sino también un proceso de reparación subjetiva, fortalecimiento del autoconcepto y recuperación del derecho a la expresión.

Palabras clave: alfabetización de adultos; educación emocional; lectoescritura; autonomía emocional; inclusión educativa; aprendizaje significativo

Introducción

La experiencia que da origen a este relato se desarrolló en un centro de educación para personas adultas, en un espacio destinado a la alfabetización inicial. El grupo estaba conformado por cinco estudiantes de entre 49 y 62 años, con trayectorias escolares nulas o interrumpidas tempranamente por razones laborales y familiares. Esta particular configuración dio lugar a un aula de características singulares: pequeña en número, pero profundamente heterogénea en sus biografías, ritmos de aprendizaje y experiencias de vida.

Uno de los rasgos más significativos del grupo era lo que metafóricamente podría denominarse una “mochila de silencios”: años de alejamiento de la cultura escrita habían sedimentado una fuerte creencia de incapacidad para aprender. Frente a este escenario, se diseñó la propuesta didáctica “Bitácora de Saberes y Sentires”, con el propósito de iniciar el proceso de alfabetización desde una perspectiva socioemocional, concibiendo el aprendizaje

En este contexto, el rol docente asumió una función de mediación emocional constante, en consonancia con lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes destacan la importancia de que el docente sea modelo de habilidades emocionales. Reconocer explícitamente que aprender a escribir después de los 50 años requiere una gran valentía permitió construir un clima de confianza y sostén.

Los avances se manifestaron de manera diferenciada: mientras una estudiante de 49 años logró producir sus primeras oraciones vinculadas a su maternidad, otro compañero de 62 celebraba haber escrito su apellido por primera vez. La heterogeneidad dejó de percibirse como déficit y se transformó en una escala de logros individuales celebrados colectivamente.

Balance de un encuentro transformador

“La alfabetización se convirtió en un acto de justicia emocional.”

La evaluación de la experiencia resulta positiva no solo por los avances técnicos en lectoescritura, sino fundamentalmente por la mejora en el autoconcepto de los estudiantes. El reconocimiento de sus saberes previos y el respeto por sus tiempos de aprendizaje permitió desmontar creencias de incapacidad largamente arraigadas.

El clima de respeto mutuo habilitó producciones escritas con sentido personal, alejadas de la repetición mecánica de sílabas vacías. Leer en voz alta las propias producciones frente a los pares constituyó uno de los mayores logros, evidenciando avances en autonomía emocional y autorregulación.

Como proyección, se considera necesario profundizar la evaluación procesual, incorporando indicadores vinculados a la seguridad en la expresión oral, así como adaptar materiales a las necesidades físicas propias de la adultez (por ejemplo, tipografías ampliadas).

Conclusión

Alfabetizar a un grupo reducido de personas adultas implica asumir una pedagogía del uno a uno, centrada en el afecto, el reconocimiento y el respeto por la singularidad. Tal como sugieren los autores abordados, solo el desarrollo de competencias emocionales docentes permite acompañar genuinamente a otros en el proceso de recuperar su derecho a la palabra escrita y hablada.

Referencias

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

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

Del muro digital al encuentro real: laboratorio de emociones en el aula

Agustina Treleani

Resumen

En un contexto atravesado por la sobreestimulación digital y las transformaciones vinculares de la pospandemia, la escuela se enfrenta al desafío de fortalecer la alfabetización emocional desde los primeros años de escolaridad. Este trabajo describe una intervención pedagógica orientada al desarrollo de competencias socioemocionales en el primer ciclo del nivel primario, proponiendo un “laboratorio de emociones” como dispositivo sistemático de aprendizaje y socialización afectiva.

Palabras clave: educación emocional; alfabetización emocional; inteligencia emocional; convivencia escolar; modelado docente; infancia y pospandemia

Introducción

El presente ensayo analiza una intervención desarrollada en una institución pública de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de 20 estudiantes de 7 años que transitaban el pasaje del nivel inicial al nivel primario. Esta etapa supuso una reconfiguración de las dinámicas grupales y de la identidad colectiva, en un nuevo marco de convivencia y exigencias institucionales.

En este escenario, la escuela no puede limitarse a su función académica tradicional, sino que debe consolidarse como un espacio donde también se aprende a convivir y a gestionar las propias emociones. Tal como sostiene Teruel Melero (2000), la educación debe integrar el desarrollo emocional como componente transversal del crecimiento personal y social.

El diagnóstico del grupo evidenció dificultades en la comunicación receptiva, escaso vocabulario emocional y limitaciones en la resolución pacífica de conflictos. Asimismo, se observaron efectos vinculados al contexto pospandémico y a la fuerte exposición digital, que inciden en la calidad del encuentro presencial y en el registro del otro.

Frente a este panorama, se diseñó la propuesta Laboratorio de Emociones, concebida como un dispositivo sistemático de alfabetización emocional en el que el docente asume el rol de educador emocional, entendiendo que su modelado resulta determinante en la configuración del perfil afectivo del alumnado (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). El propósito central fue que los estudiantes desarrollaran habilidades para identificar, comprender y regular sus emociones, utilizando esa información como guía para sus pensamientos y acciones.

Implementación del laboratorio: ejes estratégicos para la alfabetización emocional

La propuesta se organizó en tres ejes complementarios.

1. Diccionario de rostros reales

Este eje consistió en ejercicios de observación directa entre pares. Los estudiantes debían identificar y registrar gestos faciales y expresiones emocionales reales de sus compañeros, diferenciándolas de las representaciones estereotipadas presentes en dispositivos digitales.

La actividad se fundamenta en la concepción de la inteligencia emocional propuesta por Mayer y Salovey (1990), quienes la definen como la capacidad de percibir, comprender y regular emociones propias y ajenas, utilizándolas como información relevante para la acción. El entrenamiento en la lectura de señales físicas concretas permitió avanzar desde una noción abstracta de “emoción” hacia un reconocimiento situado y contextualizado.

2. Anecdotario del docente

El segundo eje se centró en el modelado emocional. De manera cotidiana, la docente compartía situaciones personales vinculadas a la resolución de conflictos o a la gestión de emociones intensas. Esta estrategia humanizó la figura adulta y ofreció ejemplos concretos de autorregulación.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) subrayan que el profesorado debe hacer un uso consciente de las habilidades emocionales en su práctica profesional, ya que el modelado constituye una de las herramientas pedagógicas más poderosas en la formación afectiva de los estudiantes.

3. Puente de palabras

El tercer eje estuvo orientado a la resolución pacífica de conflictos. Se habilitó un espacio específico en el aula donde los estudiantes debían expresar sus necesidades a través de una estructura de comunicación asertiva previamente enseñada.

Esta estrategia favoreció el desarrollo de la competencia social y de habilidades de vida, promoviendo la identificación de problemas interpersonales y la búsqueda de soluciones informadas y constructivas (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Los resultados mostraron un incremento significativo del vocabulario emocional y una disminución de respuestas impulsivas, especialmente en situaciones de conflicto cotidiano. Se evidenció que la alfabetización emocional, cuando se aborda de manera sistemática, incide positivamente en la convivencia y en el clima áulico.

Conclusión

La implementación del Laboratorio de Emociones produjo transformaciones observables en las dinámicas grupales. Los estudiantes comenzaron a transitar progresivamente desde la reacción impulsiva hacia formas más reflexivas de comunicación. Uno de los logros más relevantes fue la recuperación del encuentro presencial y del registro del otro como sujeto real, superando parcialmente la lógica de interacción mediada por pantallas.

La experiencia confirmó que el conocimiento emocional debe traducirse en práctica concreta. Tal como señala Teruel Melero (2000), no basta con transmitir conceptos: es necesario promover actitudes y hábitos que se integren a la vida cotidiana.

Como proyección, se considera fundamental incorporar a las familias en la propuesta, dado que constituyen el primer ámbito de socialización. La articulación escuela-familia permitiría sostener y profundizar los avances logrados, evitando que la intervención quede circunscripta al espacio áulico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Asimismo, se recomienda integrar este tipo de dispositivos al currículo institucional, garantizando continuidad y coherencia pedagógica. La educación emocional no debe entenderse como una actividad aislada, sino como una dimensión estructural del proyecto educativo.

En definitiva, el desafío consiste en consolidar una escuela que no solo enseñe contenidos, sino que también forme sujetos capaces de comprender, regular y expresar sus emociones, fortaleciendo su autonomía y bienestar.

Referencias

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

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

Mayer, J. D., & 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.

invitar a reflexionar sobre aquellas situaciones en las que el cuerpo experimenta sensaciones particulares: piel erizada, tensión, inquietud o desasosiego.

A partir de la escucha, se distribuye la letra adaptada según la edad y trayectoria escolar, y se habilita el diálogo mediante preguntas disparadoras que recuperan los emergentes del momento. En consonancia con lo planteado por Díez y Martí (1998), la autoconsciencia, el autocontrol, la motivación, la empatía y las habilidades sociales constituyen dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional. Por ello, el intercambio oral se convierte en el eje central de la propuesta.

Nombrar el miedo para aprender a habitarlo

Georgina Susana Zaragoza

El lenguaje artístico como mediador de la expresión emocional

Resumen

En contextos de vulnerabilidad, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para habilitar la palabra y acompañar emocionalmente a niños y niñas. Este artículo presenta una experiencia pedagógica centrada en el abordaje de los miedos como parte del desarrollo de las habilidades socioemocionales, integrando lenguajes artísticos y trabajo interdisciplinario.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, educación hospitalaria, inteligencia emocional, miedo, educación integral

Cuando algún estudiante ejecuta un instrumento musical, se lo integra a la experiencia. En otros casos, se utilizan instrumentos confeccionados previamente en el área de tecnología o se incorporan recursos disponibles para acompañar la canción. De este modo, la actividad artística se transforma en mediadora de la expresión emocional.

Posteriormente, se promueve una instancia de reflexión sobre el significado del miedo: ¿cuándo aparece?, ¿qué lo desencadena?, ¿cómo podemos enfrentarlo?, ¿es compartido o singular? Este momento habilita la identificación, nominación y simbolización de aquello que inquieta.

Como parte del proceso, se entregan formularios diferenciados según la edad, que pueden completarse durante la clase o en otro momento del día. El objetivo es “archivar” simbólicamente el miedo, externalizarlo y comenzar a disminuir su intensidad, aprendiendo a convivir con él sin que paralice.

La propuesta se articula luego con el área de educación artística, donde se trabaja con distintas técnicas para la elaboración de un libro pop-up. Este dispositivo permite representar visualmente los miedos y resignificarlos mediante la creación. La materialización artística convierte la emoción en objeto, posibilitando una toma de distancia y un proceso de elaboración subjetiva.

Introducción

El presente proyecto se constituyó como un puente entre las sensaciones, sentimientos y emociones de cada niño y niña que recibe clases durante una situación de enfermedad, especialmente en tratamientos prolongados que implican procesos de alta vulnerabilidad. En estos contextos, la expresión emocional suele verse condicionada por el temor, la incertidumbre y la fragilidad física y anímica.

Desde esta perspectiva, el trabajo se enfocó particularmente en los miedos y en sus efectos, comprendiendo que impactan en cada persona de manera singular. Como sostiene Teruel Melero (citado en Bisquerra & Pérez Escoda, 2007), la educación orientada al pleno desarrollo de la personalidad exige complementar el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional.

La educación emocional en contextos de enfermedad

La metodología adoptada se basa en la enseñanza personalizada, desarrollada en el espacio donde cada estudiante transita su proceso de atención médica. La propuesta se inicia en el área de música. Las docentes presentan una canción especialmente seleccionada para

El rol docente y la dimensión institucional

Desde una perspectiva institucional, sostener proyectos de esta naturaleza implica comprender que la tarea docente no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares. Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la inteligencia emocional del docente influye directamente en el clima del aula y en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, la participación activa de los estudiantes en la construcción y puesta en práctica del proyecto fortalece su protagonismo. Sus palabras se transforman en

acción concreta, evidenciando que el diálogo, la reflexión y la creación constituyen herramientas de transformación genuina.

La experiencia permitió reafirmar que la labor docente forma parte de un entramado institucional y cultural más amplio, en el que normas, representaciones y prácticas configuran el marco de acción. Sin embargo, en contextos de enfermedad, se vuelve indispensable generar adecuaciones que habiliten espacios específicos para reconocer y legitimar las emociones atravesadas durante el tratamiento.

Conclusión

En este sentido, dedicar tiempo y reflexión al desarrollo de la inteligencia emocional no constituye un complemento accesorio, sino una condición para asegurar una formación integral (Díez & Martí, 1998). Nombrar el miedo, compartirlo y transformarlo en producción simbólica es, en definitiva, una forma de ejercer el derecho a la palabra y de construir autonomía.

Referencias

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

Díez, A., & Martí, J. (1998). *La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación primaria*. Aula de Innovación Educativa, (73–74), 84–96.

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

formativa y considerando el desarrollo de habilidades socioemocionales como condición para el aprendizaje significativo.

La propuesta didáctica como espacio de construcción emocional

La experiencia se desarrolló en la asignatura Ciencias Sociales mediante un trabajo grupal centrado en el análisis de problemáticas sociales contemporáneas, tales como la desigualdad, la inclusión y los derechos humanos.

Los estudiantes fueron organizados en grupos heterogéneos, buscando equilibrar diferentes capacidades y estilos de aprendizaje. Cada grupo investigó una problemática y elaboró una producción final en distintos formatos (afiches, presentaciones orales o podcasts), promoviendo así múltiples formas de expresión.

Siguiendo a Perrenoud (2008), se priorizó el valor del proceso por sobre el producto final, incorporando instancias de autoevaluación y coevaluación. Estas prácticas permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre su participación, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Asimismo, los aportes de Goleman (1995) orientaron la inclusión de espacios para trabajar las emociones surgidas durante la actividad, transformando situaciones de frustración o ansiedad en oportunidades de aprendizaje socioemocional.

Evaluar en la diversidad: decisiones pedagógicas y resultados

La evaluación fue diseñada de manera flexible e integral, considerando no solo la comprensión de contenidos, sino también el compromiso, la colaboración y la reflexión sobre el proceso.

Desde la perspectiva de Litwin (2008), evaluar implica emitir juicios situados, coherentes con las condiciones reales de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la evaluación adoptada permitió acompañar las trayectorias individuales sin recurrir a comparaciones estandarizadas.

Los resultados evidenciaron mejoras significativas en la participación, la convivencia y la disposición al aprendizaje. Estudiantes que anteriormente se mostraban pasivos encontraron espacios para expresarse y sentirse valorados, lo que impactó positivamente en sus producciones y en su autoestima académica.

Reflexiones desde la práctica docente

La experiencia permitió reconocer que la heterogeneidad no debe ser entendida como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer las prácticas

Evaluar para incluir: habilidades socioemocionales y justicia pedagógica en aulas heterogéneas

Rodrigo Frey

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela secundaria con estudiantes de trayectorias diversas, en el marco de la enseñanza de las Ciencias Sociales. La propuesta didáctica se centró en el trabajo grupal, la evaluación formativa y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la comunicación asertiva. A través de actividades colaborativas y reflexivas, se buscó promover aprendizajes significativos y mejorar la convivencia áulica. Los resultados evidencian que una evaluación flexible e inclusiva favorece la participación, fortalece la autoestima académica y contribuye a la construcción de un clima de respeto y cooperación. La experiencia pone en valor la necesidad de repensar las prácticas evaluativas desde una perspectiva de justicia pedagógica.

Palabras clave: evaluación formativa; educación socioemocional; aulas heterogéneas; inclusión educativa; justicia pedagógica; trabajo colaborativo

Introducción

En el contexto de la escuela secundaria actual, caracterizada por la diversidad social, cultural y académica, los docentes enfrentan el desafío de diseñar propuestas que no solo aborden contenidos curriculares, sino que también contemplen el desarrollo integral de los estudiantes. Las aulas heterogéneas, con trayectorias escolares diversas y distintas formas de aprender y expresarse, requieren prácticas pedagógicas inclusivas que promuevan la equidad.

En este marco, la evaluación adquiere un papel central, ya que puede funcionar como un instrumento de inclusión o exclusión. Por ello, se vuelve necesario repensar las estrategias evaluativas incorporando una perspectiva

pedagógicas.

Asimismo, se identificaron aspectos a mejorar, como la necesidad de profundizar la participación de los estudiantes en la construcción de criterios de evaluación y promover un mayor trabajo interdisciplinario.

Evaluar desde una perspectiva inclusiva implica tomar decisiones conscientes, generar espacios de escucha y reconocer las trayectorias individuales, promoviendo una educación más justa y significativa.

Conclusión

La experiencia analizada reafirma que la evaluación puede constituirse en una herramienta clave para la inclusión educativa cuando se orienta al acompañamiento de los procesos de aprendizaje y no solo a la calificación de resultados.

Incorporar el desarrollo de habilidades socioemocionales en las propuestas didácticas permite generar condiciones más equitativas, favoreciendo la participación y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes. En este sentido, la justicia pedagógica se construye a partir de prácticas que reconocen la diversidad y promueven el desarrollo integral.

Repensar la evaluación desde esta perspectiva implica un compromiso ético y profesional que sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, entendiendo que aprender no es solo adquirir conocimientos, sino también desarrollarse como persona en relación con otros.

Referencias

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

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.

Perrenoud, P. (2008). *Evaluar para comprender*. Colihue.

Cuando las emociones también aprenden: propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas

Florencia Marianela Carpintiero

Resumen

El presente ensayo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en un aula de 5.º grado de nivel primario, caracterizada por su heterogeneidad en términos de trayectorias escolares, contextos familiares y habilidades socioemocionales. La propuesta didáctica, denominada “Emocionarnos para convivir”, tuvo como objetivo fortalecer la conciencia emocional, la empatía y la autorregulación para mejorar la convivencia y favorecer aprendizajes significativos. A través de estrategias como la rueda emocional, el semáforo emocional y el trabajo cooperativo, se promovió la expresión de emociones y la resolución pacífica de conflictos. La evaluación se centró en un enfoque formativo, valorando los procesos individuales. Los resultados evidencian mejoras en el clima áulico y en la participación, destacando la importancia de integrar la dimensión emocional en la enseñanza.

Palabras clave: Educación emocional; habilidades socioemocionales; aulas heterogéneas; convivencia escolar; evaluación formativa; nivel primario.

Introducción

El presente ensayo propone reflexionar sobre el trabajo con habilidades socioemocionales en el contexto escolar a partir del análisis de una experiencia en una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 28 estudiantes de entre 10 y 11 años, con marcadas diferencias en ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares y modos de vinculación.

En este contexto, se identificaron dificultades en la regulación emocional y en la resolución de conflictos interpersonales, lo que afectaba el clima áulico y los procesos de aprendizaje. Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica centrada en la educación emocional, entendiendo la heterogeneidad como un punto de partida pedagógico.

Diagnóstico y alfabetización emocional

La propuesta se inició con una actividad diagnóstica en la que los estudiantes identificaron situaciones que les generaban emociones negativas dentro del aula. Esta instancia permitió visibilizar conflictos recurrentes y evidenció la necesidad de trabajar la alfabetización emocional, entendida como la capacidad de reconocer y nombrar las propias emociones.

Siguiendo los aportes de Bisquerra (2000), se concibe la educación emocional como un proceso orientado al desarrollo de competencias para la vida, fundamentales para el bienestar y el aprendizaje.

Estrategias didácticas para el desarrollo emocional

Se implementaron diversas estrategias para favorecer la expresión y regulación emocional. La “rueda emocional” permitió a los estudiantes compartir sus estados emocionales de manera organizada, facilitando la participación de quienes tenían dificultades para expresarse.

Por otro lado, el “semáforo emocional” brindó una herramienta concreta para la autorregulación, promoviendo la reflexión antes de actuar frente a situaciones conflictivas. Estas estrategias fueron acompañadas por dramatizaciones que permitieron poner en práctica lo aprendido.

Trabajo cooperativo y convivencia

El trabajo cooperativo con roles asignados favoreció la participación equitativa y el reconocimiento de las fortalezas individuales. En este sentido, la propuesta contribuyó a mejorar la convivencia, ya que los estudiantes comenzaron a interactuar de manera más respetuosa.

Tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el desarrollo de la inteligencia emocional impacta positivamente en las relaciones interpersonales y en el clima escolar, aspecto que se evidenció en la experiencia.

La evaluación se planteó desde un enfoque formativo, centrado en la observación de procesos más que en resultados. Se utilizó un diario emocional como herramienta para registrar experiencias significativas y reflexionar sobre las propias reacciones.

Esta modalidad permitió respetar los diferentes ritmos de aprendizaje y valorar los avances individuales, transformando la heterogeneidad en una oportunidad de enriquecimiento colectivo.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que la educación emocional es un componente esencial en aulas heterogéneas. Integrar la dimensión emocional en las propuestas didácticas no solo mejora la convivencia, sino que también potencia los aprendizajes.

El trabajo con habilidades socioemocionales posibilitó que los estudiantes desarrollaran herramientas

para comprenderse a sí mismos y a los demás, generando un lenguaje común que favoreció la construcción de vínculos más saludables.

En este sentido, la educación emocional no debe ser entendida como un complemento, sino como un eje central de la práctica docente. Cuando las emociones tienen un lugar en la escuela, la diversidad deja de ser un obstáculo para convertirse en una oportunidad de aprendizaje y construcción colectiva.

Referencias

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

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

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.

Diálogos Sonoros entre la escena y el piano

María Emilia Otero

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia didáctica desarrollada en el marco del Taller de Adaptación y Escritura para Ensamblés de Piano en una institución de educación artística de nivel medio. La propuesta se centró en la improvisación musical colectiva como herramienta para el desarrollo de la conciencia y regulación emocional en un aula heterogénea. A partir de la musicalización de una puesta en escena, los estudiantes asumieron distintos roles según sus niveles de competencia, integrando recursos técnicos y expresivos. Los resultados evidencian que la práctica musical grupal favorece la escucha empática, la cooperación y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, promoviendo una articulación significativa entre la formación musical y el bienestar subjetivo.

Palabras clave: educación emocional; improvisación musical; aula heterogénea; ensamble; competencia social; educación artística

Introducción

La experiencia didáctica se implementó en el marco del Proyecto Institucional “Taller de Adaptación y Escritura para Ensamblés de Piano”, una materia optativa para estudiantes de cuarto y quinto año del Nivel Medio de la Escuela Superior de Educación Artística en Música Juan Pedro Esnaola. El grupo estaba conformado por ocho alumnos con formaciones instrumentales diversas (piano, percusión, violín, saxo), lo que configuró un aula heterogénea con distintos niveles técnicos e intereses musicales.

El objetivo principal de la propuesta fue fomentar la conciencia y la regulación emocional mediante la musicalización improvisada al piano de una puesta en escena, integrando la formación musical con el desarrollo del bienestar subjetivo.

La propuesta se basó en la creación de una experiencia inclusiva en la que todos los estudiantes pudieran participar, tanto individual como colectivamente. Se eligió el piano como instrumento eje debido a su versatilidad expresiva, capaz de generar atmósferas y relatos simultáneamente.

La dinámica de trabajo se organizó a partir de la división de funciones musicales entre los dos pianos disponibles, lo que permitió ejecuciones simultáneas a múltiples manos. Además, se incorporaron técnicas extendidas como la percusión sobre la caja acústica y la exploración directa de las cuerdas.

Esta organización favoreció que estudiantes con distintos niveles técnicos pudieran integrarse en un mismo proceso de aprendizaje, donde la heterogeneidad se convirtió en un recurso pedagógico.

Construcción sonora a partir de estados emocionales

El desarrollo de la propuesta se estructuró a partir de un guion basado en tres estados emocionales: misterio/calma, tensión/miedo y euforia/resolución. Para abordar esta secuencia, se asignaron roles diferenciados según el nivel de competencia de los estudiantes.

Los alumnos con menor dominio técnico asumieron el rol de “Ambiente”, generando climas sonoros mediante notas pedales y efectos. Los estudiantes de nivel intermedio desarrollaron la “Acción”, aportando progresiones armónicas rítmicas que acompañaban la escena. Por su parte, los alumnos más avanzados trabajaron el “Personaje”, creando motivos melódicos que representaban gestos y emociones.

Esta organización permitió que cada estudiante participara activamente, fortaleciendo tanto sus habilidades musicales como su capacidad de expresar y comprender emociones.

Resultados y aprendizajes socioemocionales

Los resultados evidencian que la improvisación musical colectiva constituye una herramienta eficaz para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Durante el proceso, los estudiantes debieron gestionar la frustración frente al error, regular su impulsividad y sostener la cohesión grupal.

Asimismo, la necesidad de escuchar al otro y coordinar acciones musicales promovió la empatía y la competencia social. La incorporación de propuestas creativas por parte de los alumnos, como efectos ambientales, fortaleció su sentido de pertenencia y autoeficacia emocional.

De este modo, la actividad no solo favoreció el aprendizaje técnico-musical, sino también el desarrollo de capacidades vinculadas a la convivencia, la comunicación y la expresión emocional.

Conclusión

La experiencia permitió comprobar que la integración de la improvisación musical en contextos educativos favorece el desarrollo integral de los estudiantes. La articulación entre lo artístico y lo emocional posibilitó que los alumnos tradujeran sus vivencias internas en recursos técnicos concretos.

En este sentido, la heterogeneidad del aula se constituyó como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. La propuesta evidenció que el trabajo colectivo, la escucha activa y la expresión artística son herramientas fundamentales para promover tanto el desarrollo musical como el bienestar socioemocional.

Referencias

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

La palabra como puente: Reflexiones sobre la inteligencia emocional en el aula heterogénea

Rubén Darío Lazo

Resumen

El presente trabajo analiza la implementación de una propuesta de educación emocional en un aula heterogénea de nivel medio, con el objetivo de fortalecer la convivencia y el bienestar subjetivo de los estudiantes. A partir de un enfoque que integra la dimensión cognitiva y emocional, se desarrollaron actividades orientadas a la expresión, regulación y comprensión de las emociones, tales como la producción de un spot radial sobre bullying y una video poesía. Los resultados evidencian mejoras en la autorregulación, la convivencia y la expresión emocional, así como una reducción de conflictos. Se concluye que la educación emocional, integrada de manera transversal, resulta fundamental para el desarrollo integral y la construcción de entornos educativos más inclusivos.

Palabras clave: educación emocional; aula heterogénea; convivencia escolar; competencias emocionales; práctica docente

Introducción

En la actualidad, las instituciones escolares se enfrentan al desafío de educar en contextos atravesados por una marcada heterogeneidad, donde convergen diversas trayectorias de aprendizaje y realidades socioafectivas. Históricamente, la enseñanza ha privilegiado el desarrollo cognitivo por sobre la dimensión emocional, dejando en un segundo plano aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, diversos enfoques contemporáneos sostienen la necesidad de articular ambas dimensiones para promover aprendizajes significativos y una mejor convivencia escolar.

En este marco, el presente trabajo propone reflexionar sobre la incorporación de la inteligencia emocional como eje transversal en el aula, a partir de una experiencia pedagógica desarrollada en nivel medio.

La educación emocional en contextos heterogéneos

La propuesta se llevó a cabo en un curso de cuarto año de una escuela técnica, conformado por estudiantes con diversas experiencias y características. El objetivo fue integrar la alfabetización emocional como herramienta para mejorar la convivencia y favorecer el bienestar subjetivo.

Desde la perspectiva de las competencias emocionales, se trabajaron aspectos como la conciencia emocional, la regulación, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida. Estas dimensiones permiten a los estudiantes comprender sus propias emociones y las de los demás, favoreciendo la empatía y el respeto por la diversidad.

El rol del docente resultó clave en la implementación de la propuesta, no solo como transmisor de contenidos, sino como modelo de regulación y expresión emocional. A través de actividades individuales y grupales, los estudiantes abordaron problemáticas vinculadas a la convivencia escolar y desarrollaron producciones artísticas que les permitieron canalizar sus emociones.

Entre las propuestas realizadas se destacan la creación de un spot radial sobre el bullying y la elaboración de una video poesía. Estas experiencias promovieron la expresión emocional, el trabajo colaborativo y la reflexión sobre los vínculos interpersonales.

Los resultados evidenciaron una mejora en la capacidad de autorregulación de los estudiantes, así como una disminución de conflictos y un fortalecimiento del clima áulico.

La integración de la educación emocional en el currículo

Las experiencias desarrolladas ponen de manifiesto la necesidad de integrar la educación emocional de manera sistemática en el currículo escolar. Lejos de constituir un contenido aislado, se trata de un enfoque transversal que atraviesa todas las prácticas educativas.

Asimismo, se destaca la importancia de la formación docente continua para sostener este tipo de propuestas, ya que la enseñanza de habilidades emocionales requiere no solo conocimientos teóricos, sino también un compromiso personal y profesional por parte de los educadores.

Conclusión

La experiencia analizada demuestra que la educación emocional constituye un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en

contextos de heterogeneidad. Su integración en la práctica cotidiana del aula no solo mejora la convivencia, sino que también potencia los aprendizajes académicos y contribuye a la formación de sujetos más autónomos, empáticos y reflexivos.

En este sentido, avanzar hacia una educación que contemple de manera plena la dimensión emocional implica repensar las prácticas pedagógicas y consolidar una escuela que enseñe no solo a conocer, sino también a convivir y a ser.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 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, 141–158.

Aulas heterogéneas como oportunidad pedagógica: enseñar y evaluar desde la diversidad

Abigail Preiss

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de nivel primario en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, caracterizada por la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje y en las dimensiones socioemocionales de los estudiantes. La propuesta didáctica se centró en el desarrollo de la inteligencia emocional como eje transversal para favorecer la convivencia y los aprendizajes significativos. A través de actividades flexibles y diversas, como la lectura de un cuento, dramatizaciones, producciones escritas y trabajo grupal, se promovió la expresión emocional, la empatía y la autorregulación. La evaluación se abordó desde una perspectiva formativa, valorando los procesos individuales. Los resultados evidencian mejoras en la convivencia, en la comunicación y en la autonomía emocional, destacando la importancia de considerar la diversidad como una oportunidad pedagógica.

Palabras clave: aulas heterogéneas; educación emocional; evaluación formativa; diversidad; convivencia escolar

Introducción

La experiencia que se relata a continuación se desarrolló en una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de tercer grado conformado por 24 alumnos de entre 8 y 9 años de edad. Se trata de un grupo heterogéneo, no sólo en términos de ritmos y estilos de aprendizaje, sino también en lo vincular y emocional.

Algunos estudiantes presentan dificultades en la regulación de sus emociones, en la resolución pacífica de conflictos y en la expresión de sus sentimientos, mientras que otros manifiestan mayor autonomía y habilidades sociales más consolidadas.

En este contexto, se diseñó una propuesta

didáctica centrada en el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta transversal para favorecer la convivencia escolar y los aprendizajes. El objetivo principal fue promover el reconocimiento y la expresión de las emociones, el desarrollo de la empatía y la construcción de estrategias de autorregulación, atendiendo a la diversidad del grupo.

Propuestas didácticas flexibles para aprender con otros

La propuesta se organizó a partir de la lectura compartida del cuento *La gran fábrica de palabras* de Agnés de Lestrade y Valeria Docampo, que permitió abrir un espacio de diálogo sobre el valor de las palabras, el impacto emocional que generan y la importancia de elegir las conscientemente.

A partir de esta lectura, se planificaron actividades variadas: conversaciones en ronda, producciones escritas breves, dramatizaciones, dibujos y trabajos en pequeños grupos. Esta diversidad de propuestas buscó ofrecer diferentes puertas de entrada al aprendizaje, reconociendo que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo.

Desde el enfoque de la educación emocional, diversos autores coinciden en que el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para el aprendizaje significativo y la vida en comunidad. Teruel Melero señala que la inteligencia emocional debe ocupar un lugar central en la formación docente, mientras que Extremera y Fernández-Berrocal destacan la importancia de que el profesorado desarrolle competencias emocionales para acompañar a sus estudiantes.

En este marco, se priorizó un clima de aula basado en la escucha activa, el respeto y la validación de las emociones. La heterogeneidad del grupo fue abordada como una oportunidad pedagógica, favoreciendo el trabajo en parejas y grupos diversos, el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento.

Evaluar para acompañar los procesos

La evaluación se pensó desde una perspectiva formativa, continua y cualitativa. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda sostienen que educar emocionalmente implica evaluar procesos y no solo resultados, considerando dimensiones como la conciencia emocional, la regulación y las habilidades sociales.

En lugar de centrarse únicamente en un producto final, se valoraron los procesos, las actitudes, la participación y los avances individuales. Se utilizaron registros de observación, autoevaluaciones orales y devoluciones grupales.

En aulas heterogéneas, evaluar implica flexibilizar criterios y diversificar instrumentos. No todos los alumnos expresan lo aprendido de la misma manera, por lo que se habilitaron múltiples formas de expresión, como la oralidad, el dibujo o la dramatización. *currículo de la formación inicial de los maestros.*

Los resultados obtenidos fueron positivos: se observaron mejoras en la convivencia, mayor disposición al diálogo y una disminución de los conflictos. Asimismo, los alumnos comenzaron a identificar sus emociones con mayor claridad y a solicitar ayuda cuando lo necesitaban.

Aprender de la experiencia

Desde una mirada reflexiva, esta experiencia permitió reafirmar la importancia de diseñar propuestas didácticas sensibles a la diversidad y de pensar la evaluación como una herramienta pedagógica al servicio del aprendizaje.

Cuando los alumnos se sienten escuchados y valorados en su singularidad, se involucran más activamente y construyen aprendizajes más profundos.

Entre los aspectos a mejorar, se considera necesario fortalecer el trabajo con las familias y generar instancias de autoevaluación más sistemáticas, adaptadas a la edad de los estudiantes.

Conclusión

Enseñar y evaluar en aulas heterogéneas implica asumir una mirada ética y pedagógica que reconozca la diversidad como rasgo constitutivo de la escuela. Lejos de homogeneizar, se trata de ofrecer propuestas que abracen las diferencias y construyan igualdad de oportunidades.

La educación emocional, integrada a las prácticas cotidianas, se presenta como una herramienta fundamental para mejorar la convivencia y potenciar los aprendizajes, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Universidad de Málaga.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Truel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el*

Desarrollo de la propuesta didáctica

La propuesta se desarrolló en el área de Prácticas del Lenguaje y consistió en una secuencia centrada en la lectura compartida y la producción de textos narrativos breves.

Se partió de la lectura colectiva de un cuento, alternando momentos de lectura en voz alta por parte de la docente y de los estudiantes, con instancias de intercambio oral. Estos espacios favorecieron la expresión de opiniones, la escucha activa y el respeto por las intervenciones ajenas.

A partir de la lectura, se diseñaron consignas diferenciadas con distintos niveles de complejidad:

- Identificación de personajes, escenarios y secuencias narrativas.
- Reescritura de un final alternativo.
- Producción de un nuevo texto a partir de disparadores propuestos.

La diversificación permitió que todos los estudiantes participaran desde sus posibilidades, manteniendo objetivos comunes y promoviendo experiencias de logro.

Trabajo colaborativo y clima socioemocional

El trabajo en pequeños grupos heterogéneos fue una estrategia central. Esta modalidad favoreció la ayuda mutua, el aprendizaje entre pares y el desarrollo de habilidades sociales como la cooperación y la empatía.

El rol docente se centró en la observación y el acompañamiento, ofreciendo andamiajes cuando fue necesario y promoviendo la reflexión colectiva. Se buscó generar un espacio donde el error fuera comprendido como parte del proceso de aprendizaje y no como motivo de desvalorización.

En este sentido, la propuesta no solo apuntó al desarrollo de contenidos curriculares, sino también al fortalecimiento de la confianza, la participación y la autorregulación emocional.

Evaluación formativa y desarrollo emocional

La evaluación se concibió desde una perspectiva formativa y continua. Se utilizaron:

- Registros de observación.
- Análisis de producciones escritas.
- Instancias de autoevaluación.

En estas últimas, los estudiantes reflexionaron sobre sus avances, dificultades y estrategias utilizadas. Este enfoque permitió valorar no solo los resultados finales, sino también el esfuerzo, el compromiso y el progreso individual.

Propuesta didáctica y evaluación formativa en aulas heterogéneas: una experiencia en segundo ciclo

Santos Matías Gómez

Resumen

La diversidad de trayectorias, ritmos de aprendizaje y perfiles socioemocionales constituye un rasgo estructural de la escuela primaria actual. Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en cuarto grado que articula propuesta didáctica flexible y evaluación formativa, entendiendo que atender la heterogeneidad implica también fortalecer la autoestima, la autorregulación y la participación de todos los estudiantes.

Palabras clave: aula heterogénea; evaluación formativa; prácticas del lenguaje; aprendizaje colaborativo; habilidades socioemocionales; autorregulación

Introducción

Las aulas de la escuela primaria se caracterizan por una marcada diversidad de trayectorias escolares, intereses, contextos familiares y ritmos de aprendizaje. Esta heterogeneidad interpela permanentemente la tarea docente y exige diseñar propuestas didácticas flexibles, acompañadas de formas de evaluación que valoren los procesos individuales y colectivos.

La experiencia que se presenta tuvo lugar en un cuarto grado de una escuela primaria estatal, con un grupo de aproximadamente veinticinco estudiantes de entre nueve y diez años. Se observaban diferencias significativas en los desempeños académicos —especialmente en lectura y escritura— así como en las habilidades socioemocionales y en la participación oral.

Mientras algunos alumnos mostraban autonomía y seguridad para expresarse, otros evidenciaban inseguridad, dificultades para sostener la atención o escasa confianza en sus propias producciones. Estas características hicieron necesario diseñar una propuesta que atendiera a la diversidad y promoviera un clima de aula cuidado y respetuoso.

Tal como plantea Bisquerra (2003), el desarrollo de competencias emocionales resulta fundamental para el aprendizaje integral, ya que implica reconocer y regular emociones en contextos de interacción social. En la experiencia desarrollada, la evaluación formativa contribuyó a disminuir la ansiedad frente a la corrección y a fortalecer la percepción de autoeficacia.

Resultados y reflexión final

Los resultados fueron positivos. Se observó una mayor participación, especialmente en aquellos estudiantes que inicialmente se mostraban inseguros. El trabajo colaborativo promovió el respeto por los tiempos y las producciones de los demás, y permitió reconocer que existen múltiples formas de aprender.

La planificación de propuestas didácticas flexibles y la implementación de una evaluación situada y formativa constituyen herramientas fundamentales para enseñar en aulas heterogéneas. Asumir la diversidad como rasgo constitutivo del aula implica revisar prácticas tradicionales y construir nuevas formas de enseñar y evaluar.

Como proyección, se considera pertinente profundizar instancias de coevaluación y ampliar los espacios de reflexión colectiva, consolidando una cultura pedagógica donde el aprendizaje académico y el desarrollo socioemocional se integren de manera sistemática.

Referencias

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

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

interdisciplinario entre las áreas de Administración, Economía, Biología y Lengua, con el propósito de integrar saberes y promover aprendizajes significativos a partir de la realidad de los estudiantes.

Entre Alegría y Furia: una experiencia intensamente educativa en Buenos Aires

Díaz Mariana Carolina

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en un contexto de vulnerabilidad social y económica. A partir de un proyecto interdisciplinario que integró Economía, Biología y Lengua, se propuso a los estudiantes investigar problemáticas ambientales de su entorno, articulando saberes académicos con sus vivencias emocionales. La propuesta puso en el centro el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta para favorecer la participación, la convivencia y el aprendizaje significativo. Los resultados evidencian que la inclusión de la dimensión emocional en la enseñanza permitió transformar la apatía inicial en compromiso, fortaleciendo la expresión, la regulación emocional y el trabajo colaborativo en aulas heterogéneas.

Palabras clave: educación emocional; aulas heterogéneas; interdisciplinariedad; vulnerabilidad social; evaluación formativa; nivel secundario

Introducción: emociones y aprendizajes en contextos vulnerables

La experiencia se desarrolló en una escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, con estudiantes de aproximadamente 16 años, en un contexto atravesado por la vulnerabilidad social y económica. En estas aulas, la heterogeneidad se manifiesta tanto en los trayectos educativos como en las experiencias de vida.

Algunos estudiantes muestran interés por aprender, mientras que otros enfrentan responsabilidades familiares, situaciones de violencia o carencias materiales que impactan en su desempeño escolar. En este escenario, la enseñanza requiere una mirada integral que contemple no solo los contenidos curriculares, sino también la dimensión emocional.

Desde este enfoque, se diseñó un proyecto

Tristeza y furia: los obstáculos del camino

La propuesta consistió en investigar problemáticas ambientales del entorno cercano —como la acumulación de residuos o la contaminación—, analizando sus causas económicas y sociales, y comunicando los resultados mediante producciones escritas y exposiciones orales.

El inicio del proyecto estuvo marcado por la apatía, la desmotivación y los conflictos interpersonales. En este sentido, tal como plantea Teruel Melero (2000), resulta fundamental indagar en las causas emocionales que subyacen a estos comportamientos.

Se habilitaron espacios de diálogo donde los estudiantes pudieron expresar las emociones que les generaba su entorno. Surgieron sentimientos de frustración, enojo e impotencia, pero también experiencias de solidaridad. Esta apertura permitió resignificar la propuesta y generar mayor involucramiento.

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se implementaron estrategias de regulación emocional, como pausas activas y acuerdos de convivencia, que contribuyeron a transformar los conflictos en instancias de intercambio más constructivo.

Disgusto y miedo: evaluar en la diversidad

La evaluación representó un desafío central. En un aula heterogénea, no resulta pertinente centrarse únicamente en los productos finales, sino considerar los procesos y las dimensiones socioemocionales.

Desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez Escoda (2007), evaluar implica también reconocer habilidades como la empatía, la escucha y la colaboración. En este sentido, se valoraron tanto los conocimientos disciplinares como la participación, el compromiso y la interacción grupal.

El producto final consistió en informes colectivos y exposiciones orales donde los estudiantes integraron distintas miradas: económicas, ambientales y narrativas. La diversidad de aportes evidenció que la heterogeneidad puede constituirse en una fortaleza cuando se generan condiciones de participación inclusivas.

Alegría y esperanza: reflexiones sobre la experiencia

La experiencia permitió comprobar que la educación emocional puede convertirse en un motor de aprendizaje, incluso en contextos complejos. Los estudiantes lograron reconocer, expresar y canalizar sus emociones, transformándolas en producciones significativas.

Tal como señalan Bisquerra y Pérez Escoda (2007), el desarrollo de competencias emocionales contribuye a mejorar la calidad de vida y los procesos de aprendizaje.

No obstante, se identifican aspectos a fortalecer, como la necesidad de contar con mayor acompañamiento institucional y de diseñar instrumentos de evaluación que integren de manera sistemática las dimensiones emocionales. Asimismo, la incorporación de lenguajes artísticos podría enriquecer las formas de expresión y elaboración emocional.

Conclusión

Enseñar en aulas heterogéneas y en contextos de vulnerabilidad implica asumir el desafío de educar de manera integral. La experiencia demuestra que la articulación entre contenidos disciplinares y educación emocional favorece no solo los aprendizajes académicos, sino también la construcción de vínculos más respetuosos y significativos.

Educar, en este sentido, no es solo transmitir saberes, sino acompañar a los estudiantes en el reconocimiento y la transformación de sus emociones, habilitando experiencias que los preparen para la vida.

Referencias

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

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

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.

3. Fortalecimiento de vínculos, convivencia y gestión de conflictos

la autoestima y la empatía, al tiempo que fortalece la autorregulación y la capacidad de esfuerzo (Teruel Melero, 2000). Estas habilidades no solo impactan en el rendimiento académico, sino también en la calidad de los vínculos.

Sin embargo, la dimensión emocional no concierne únicamente a los estudiantes. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) señalan que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debe desarrollar por dos razones fundamentales: porque el aula constituye el modelo adulto de mayor impacto socioemocional y porque niveles adecuados de inteligencia emocional permiten afrontar con mayor eficacia el estrés y los contratiempos cotidianos de la tarea docente.

Aprender para vivir en la escuela

La educación emocional como pilar de la convivencia escolar

Paola Silvina Bujarchuk

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre una situación conflictiva ocurrida en el nivel secundario y analiza el papel de las competencias socioemocionales en la gestión de conflictos escolares. A partir de una experiencia concreta, se argumenta la necesidad de integrar la educación emocional de manera sistemática tanto en la formación docente como en el currículo escolar, con el fin de promover una convivencia más saludable y significativa.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; escuela secundaria; inteligencia emocional; formación docente; gestión de conflictos

Introducción

En la dinámica cotidiana de la escuela, a veces un episodio breve deja al descubierto aprendizajes más profundos que cualquier contenido planificado. Una situación de tensión entre una docente y un estudiante, atravesada por gritos y desbordes emocionales, se convirtió en el punto de partida para reflexionar acerca del lugar que ocupan las habilidades socioemocionales en la vida escolar.

El conflicto, surgido ante la negativa de un alumno a realizar una tarea y la reacción impulsiva de ambas partes, evidenció que la enseñanza de contenidos académicos resulta insuficiente si no se acompaña de herramientas para reconocer, comprender y regular las emociones.

La dimensión emocional en el aula

La escuela contemporánea no puede limitarse a la transmisión de saberes disciplinares. Lengua, matemáticas o historia son fundamentales, pero también lo es el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan a los estudiantes afrontar frustraciones, convivir en diversidad y gestionar conflictos.

La educación emocional favorece el respeto, la tolerancia,

Análisis de la experiencia

La situación conflictiva descrita inicialmente puso en evidencia la necesidad de intervenir desde una perspectiva emocional. La contención de la docente, la mediación con el estudiante y la posterior reflexión colectiva con el equipo docente resultaron instancias clave para resignificar lo ocurrido.

El episodio permitió advertir que, ante contextos de vulnerabilidad y diversidad, las respuestas impulsivas pueden escalar rápidamente si no existen herramientas de regulación emocional. Asimismo, evidenció la importancia de generar espacios institucionales de diálogo y formación permanente.

La escuela no solo educa en contenidos, sino también en modos de relación. Cada interacción configura un aprendizaje implícito sobre cómo gestionar el enojo, la frustración o el desacuerdo.

Desafíos y propuestas

A partir de la experiencia, se identifican tres líneas de acción prioritarias:

- Fortalecer la formación docente inicial, incorporando de manera sistemática la educación emocional en los planes de estudio.
- Promover capacitaciones continuas, que brinden herramientas actualizadas para la gestión de conflictos y el autocuidado profesional.
- Integrar la educación emocional de forma transversal en el currículo escolar, evitando abordajes aislados o meramente declarativos.

Estas acciones permitirían mejorar la convivencia escolar, reducir situaciones de violencia y disminuir el desgaste emocional del profesorado.

Conclusión

La escuela actual enfrenta desafíos complejos en un contexto social cambiante. Educar para vivir implica enseñar a conocer, a convivir y a gestionar las propias emociones.

Cuando las competencias socioemocionales se integran de manera consciente y sostenida, el aprendizaje se vuelve más significativo y la convivencia más saludable. La educación emocional no constituye un complemento opcional, sino una condición necesaria para el desarrollo integral de estudiantes y docentes.

En definitiva, aprender en la escuela también significa aprender a vivir en comunidad.

Referencias

Extremera, N., & 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.

emocional.

Goleman (1995) sostiene que la conciencia de uno mismo constituye la base de todas las demás competencias emocionales. Nombrar lo que se siente permite ejercer control cognitivo sobre la emoción y evitar que el afecto desborde la capacidad de razonamiento.

Por su parte, Bisquerra Alzina (2009) plantea que la educación emocional debe concebirse como un proceso continuo que potencie el desarrollo integral de la persona. Desde esta perspectiva, la alfabetización emocional no es un agregado extracurricular, sino un componente constitutivo del currículo.

Arquitectos del sentir

La alfabetización emocional como puente hacia el aprendizaje significativo en el segundo ciclo

Carolina Elizabeth Ferrari

Resumen

La alfabetización emocional constituye un componente clave del aprendizaje significativo en el segundo ciclo de la escuela primaria. Esta experiencia, desarrollada en quinto grado, presenta la “Bitácora de Navegación Emocional” como estrategia pedagógica orientada a promover conciencia, comprensión y regulación emocional en contextos áulicos heterogéneos.

Palabras clave: alfabetización emocional · inteligencia emocional · segundo ciclo · regulación emocional · clima escolar · aprendizaje significativo

Introducción

En el segundo ciclo de la escuela primaria, la convivencia escolar y el aprendizaje académico se encuentran profundamente atravesados por la dimensión emocional. En un grupo de 26 estudiantes de quinto grado, caracterizado por su heterogeneidad y dinamismo, se evidenciaban dificultades para la resolución pacífica de conflictos durante recreos y trabajos grupales.

Frente a esta realidad, se diseñó la propuesta denominada “Bitácora de Navegación Emocional”, con el propósito de transformar el aula en un espacio de seguridad psicológica y promover el desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales. El objetivo central fue favorecer el pasaje de la reacción impulsiva a la respuesta reflexiva, fortaleciendo la autonomía emocional y el compromiso con el aprendizaje.

Marco conceptual

La propuesta se fundamenta en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), quienes la definen como la habilidad para percibir, valorar, comprender y regular emociones propias y ajenas. Este modelo organiza la competencia emocional en cuatro ramas: percepción, facilitación, comprensión y regulación

Desarrollo de la experiencia

1. Percepción emocional: el “Diccionario de Matices”

La intervención comenzó con la elaboración colectiva de un “Diccionario de Matices”, donde los estudiantes identificaron no solo emociones básicas, sino también estados afectivos complejos como gratitud, ambivalencia o indignación. Esta etapa permitió ampliar el vocabulario emocional y fortalecer la conciencia emocional.

2. Facilitación emocional

Antes de instancias evaluativas o actividades cognitivamente exigentes, se implementaron breves ejercicios de visualización y respiración consciente para inducir estados de serenidad. Se trabajó la idea de que determinadas emociones favorecen procesos cognitivos específicos: la calma contribuye a la memoria y la concentración, mientras que una leve activación puede aumentar la atención.

Con el tiempo, algunos estudiantes comenzaron a verbalizar procesos internos como:

“Siento frustración, pero sé que es una señal de que estoy aprendiendo algo difícil”.

Este tipo de expresiones evidenció un avance en la integración entre emoción y cognición.

3. Comprensión emocional

La comprensión se trabajó mediante el análisis de dilemas literarios, donde los estudiantes debían explicar transiciones emocionales de los personajes. Este ejercicio permitió comprender la relación causal entre acontecimientos, pensamientos y emociones.

4. Regulación emocional: el “Rincón de la Regulación”

Como cierre del proceso, se incorporó un espacio físico destinado a la regulación emocional, con recursos sensoriales y guías de respiración. Los estudiantes acudían voluntariamente cuando sentían que su intensidad

emocional superaba un nivel manejable.

La regulación no se abordó como supresión del sentir, sino como moderación consciente orientada al bienestar personal y colectivo.

Resultados observados

Se registró una disminución significativa de agresiones verbales y un incremento en la capacidad de verbalizar estados emocionales antes de reaccionar. El clima áulico se volvió más cooperativo y reflexivo.

Uno de los indicadores más significativos fue la capacidad de algunos estudiantes para detenerse antes de reaccionar impulsivamente y solicitar un momento de regulación, evidenciando internalización de estrategias aprendidas.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que la alfabetización emocional constituye un terreno fértil para el aprendizaje intelectual. Lejos de interferir con lo académico, la educación emocional potencia la disposición hacia la tarea y fortalece la convivencia.

Asimismo, se reconoce la necesidad de profundizar la participación de las familias y de extender la propuesta de manera transversal a todas las áreas curriculares, consolidando una cultura institucional que integre sentir y pensar como dimensiones inseparables del acto educativo.

La escuela que alfabetiza emocionalmente no solo transmite contenidos, sino que forma sujetos capaces de comprenderse a sí mismos y convivir con otros de manera respetuosa y reflexiva.

Referencias

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

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

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Nueva York: Basic Books.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar

Una experiencia áulica desde la práctica reflexiva

Débora Tonin

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye hoy una prioridad pedagógica en la escuela primaria. Este artículo presenta una experiencia áulica orientada al fortalecimiento de la autoconciencia, la empatía y la autorregulación, fundamentada en marcos teóricos sólidos y en una planificación didáctica intencional.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; autorregulación; empatía; práctica docente; escuela primaria

Introducción

La educación emocional no constituye un complemento accesorio del currículo, sino un eje estructurante del proceso educativo integral. Las habilidades socioemocionales —autoconciencia, autorregulación, empatía, habilidades sociales y toma de decisiones responsables— inciden directamente en el clima escolar, en la prevención de conflictos y en la mejora de los aprendizajes académicos.

Diversas investigaciones han demostrado que el desarrollo sistemático de estas competencias favorece tanto el bienestar subjetivo como el rendimiento escolar. En este marco, se presenta una experiencia áulica desarrollada en quinto grado del nivel primario, orientada a fortalecer el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones.

Marco teórico

El concepto de inteligencia emocional fue difundido por Daniel Goleman (1995), quien la definió como la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Desde esta perspectiva, el aprendizaje emocional es susceptible de enseñanza y entrenamiento dentro del ámbito escolar.

Rafael Bisquerra (2009) propone la educación

emocional como un proceso educativo continuo y permanente que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano. El autor subraya la necesidad de programas sistemáticos que integren la dimensión emocional en el currículo formal.

Los aportes de Lev Vygotsky resultan pertinentes al destacar la importancia del contexto social en la construcción del aprendizaje. Desde su teoría sociocultural, las interacciones entre pares y con el docente constituyen espacios privilegiados para el desarrollo de funciones psicológicas superiores, incluidas aquellas vinculadas a la autorregulación.

Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner amplía la comprensión del desarrollo humano al incluir la inteligencia interpersonal e intrapersonal como dimensiones centrales, legitimando pedagógicamente el trabajo sistemático sobre lo emocional en el aula.

Descripción de la experiencia áulica

La experiencia fue implementada en un grupo de quinto grado (estudiantes de 10 a 11 años) durante el primer trimestre escolar. La intervención se estructuró en torno al proyecto “Reconocer, comprender y regular nuestras emociones”, con una frecuencia semanal de un módulo de 40 minutos.

1. Diagnóstico inicial

Se realizó una actividad exploratoria mediante dinámicas grupales y registro anecdótico para identificar situaciones recurrentes de conflicto: dificultades en la resolución pacífica de desacuerdos, escasa tolerancia a la frustración y uso limitado del vocabulario emocional.

2. Secuencia didáctica

La propuesta se organizó en tres ejes:

a) Autoconocimiento emocional

Se trabajó con un “diario de emociones”, donde cada estudiante registraba semanalmente situaciones significativas, identificando emoción, intensidad y desencadenante. Esta práctica se fundamenta en la autoconciencia propuesta por Goleman y en la inteligencia intrapersonal de Gardner.

b) Empatía y escucha activa

A través de dramatizaciones y análisis de situaciones cotidianas del aula, se promovió la toma de perspectiva del otro. Se implementaron “círculos de diálogo”, inspirados en enfoques restaurativos, favoreciendo la mediación entre pares.

c) Autorregulación y resolución de conflictos

Se enseñaron estrategias concretas de regulación, tales como la respiración consciente, la pausa reflexiva y el uso del “semáforo emocional” (parar–pensar–actuar). Estas herramientas buscan desarrollar progresivamente el autocontrol, en consonancia con la teoría sociocultural de Vygotsky.

3. Evaluación

La evaluación adoptó un enfoque cualitativo y formativo. Se observaron mejoras en el uso del vocabulario emocional, disminución de conflictos disruptivos y mayor disposición al diálogo. Los estudiantes comenzaron a verbalizar sus estados internos antes de reaccionar impulsivamente.

Justificación pedagógica

La implementación de esta experiencia responde a la necesidad de integrar lo emocional en la práctica docente cotidiana. Desde la perspectiva de Bisquerra, la educación emocional debe ser planificada, sistemática y evaluable. No se trata de intervenciones aisladas, sino de construir una cultura escolar que promueva el bienestar.

El aula constituye un microcosmos social donde se ensayan habilidades que impactarán en la vida adulta. Si el aprendizaje es esencialmente social, la regulación emocional también se construye en interacción. El docente actúa como mediador que modela estrategias de afrontamiento y comunicación asertiva.

Asimismo, el rendimiento académico no puede dissociarse del bienestar emocional. Un estudiante que identifica y regula sus emociones se encuentra en mejores condiciones de sostener la atención, perseverar ante la dificultad y colaborar con otros.

Conclusión

La experiencia desarrollada confirma que las habilidades socioemocionales pueden y deben enseñarse explícitamente en el contexto escolar. La planificación intencional, sustentada en marcos teóricos sólidos, permite transformar situaciones conflictivas en oportunidades formativas.

El desafío actual no radica únicamente en reconocer la importancia de la inteligencia emocional, sino en institucionalizar prácticas pedagógicas coherentes que articulen teoría y acción.

Educar emocionalmente no es una tarea adicional: constituye una condición indispensable para una educación integral y humanizadora.

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: un corto para pensarlos

Jesica Marina Zingoni

En consonancia, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) definen las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Estas competencias incluyen la conciencia emocional, la regulación, la autonomía personal y la competencia social.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) subrayan que el entorno escolar constituye un espacio privilegiado de socialización emocional y que el docente cumple un rol central como modelo y mediador.

Desde esta perspectiva, la educación emocional no es un complemento opcional, sino un eje transversal que debe abordarse de manera sistemática e intencional.

Resumen

La educación emocional constituye un eje transversal para la construcción de vínculos saludables y la mejora de la convivencia escolar. Este artículo presenta una secuencia didáctica basada en la visualización de un cortometraje como recurso disparador para trabajar la conciencia emocional, la empatía y la resolución pacífica de conflictos en el aula.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; competencias emocionales; resolución de conflictos; ESI; secuencia didáctica

Introducción

Durante décadas, el sistema educativo privilegió el desarrollo cognitivo y la transmisión de contenidos disciplinares, relegando la dimensión emocional a un plano secundario. Sin embargo, las investigaciones actuales coinciden en que las emociones inciden directamente en los procesos de aprendizaje, en la construcción de la identidad y en la calidad de los vínculos interpersonales.

La escuela no sólo enseña saberes académicos; también enseña modos de relacionarse, de resolver conflictos y de habitar colectivamente el espacio común. En este sentido, integrar la educación emocional al currículo resulta imprescindible para promover trayectorias escolares inclusivas y experiencias formativas significativas.

Marco teórico

Teruel Melero (2000) advierte que la enseñanza tradicional priorizó el rendimiento intelectual con un “olvido generalizado de la dimensión emocional”, lo cual limita el desarrollo integral del alumnado. La autora sostiene que las emociones son educables y que la escuela debe generar propuestas que favorezcan el autoconocimiento y la regulación afectiva.

Diseño de la secuencia didáctica

A partir de estos fundamentos, se diseñó una secuencia orientada a trabajar las habilidades socioemocionales en el aula, con especial énfasis en la construcción de vínculos positivos y en la resolución pacífica de conflictos.

La propuesta se articula con los lineamientos de la Educación Sexual Integral (ESI), en tanto promueve el respeto por la diversidad, la empatía, el cuidado del otro y la convivencia democrática.

Primera instancia: visualización del cortometraje

La actividad inicial consiste en la visualización del cortometraje *Dos soluciones para un problema*, dirigido por Abbas Kiarostami. El material presenta dos modos diferentes de resolver una situación conflictiva entre niños: uno basado en la agresión y otro sustentado en el diálogo y la reparación.

El recurso audiovisual facilita la identificación emocional y la toma de perspectiva, ya que permite analizar la situación desde una distancia simbólica. Posteriormente, el intercambio guiado por preguntas abiertas favorece la expresión de opiniones, la escucha activa y el análisis crítico de las consecuencias de cada decisión.

Segunda instancia: trabajo en pequeños grupos

En grupos reducidos, los y las estudiantes recuperan experiencias personales vinculadas a conflictos escolares y describen cómo fueron resueltos. Luego elaboran alternativas posibles, ensayando modos más empáticos y cooperativos de afrontamiento.

Esta dinámica promueve procesos de metacognición, revisión de decisiones pasadas e identificación de emociones implicadas. A su vez, fortalece la responsabilidad compartida y el reconocimiento del otro como interlocutor válido.

Tercera instancia: plenario y construcción de acuerdos

En el trabajo en plenario se socializan las producciones grupales y se construyen acuerdos comunes sobre formas de convivencia. Este espacio permite resignificar situaciones cotidianas y comprender que los conflictos no son exclusivamente individuales, sino que involucran a toda la comunidad educativa.

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.

Kiarostami, A. (Director). (s. f.). *Dos soluciones para un problema* [Cortometraje].

Resultados y análisis

La secuencia permitió promover la conciencia emocional, la empatía y la reflexión sobre las consecuencias de las propias acciones. El cortometraje funcionó como mediador simbólico que facilitó el análisis sin exponer directamente a los estudiantes.

Se observó una mayor disposición al diálogo y a la búsqueda de soluciones cooperativas, así como una participación más comprometida en la construcción de acuerdos.

Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2004), generar ambientes que favorezcan la solución de conflictos interpersonales resulta central para el desarrollo integral del alumnado.

Conclusión

Trabajar la dimensión afectiva de manera explícita transforma situaciones cotidianas en oportunidades pedagógicas. La educación emocional no sólo contribuye a mejorar la convivencia escolar, sino que fortalece el bienestar subjetivo y la participación democrática.

Incorporar prácticas sistemáticas de educación emocional en la escuela permite formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la construcción de comunidades más justas e inclusivas.

Referencias

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

Campelo, A. (2016). *Bullying y criminalización de la infancia. Cómo intervenir desde un enfoque de derechos*.

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

Ministerio de Educación. (s. f.). *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*.

Más allá de los contenidos

El aula como espacio de socialización emocional

Carolina Reising

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un cuarto grado de la escuela primaria con el propósito de fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes. A partir de la observación de conflictos recurrentes durante las actividades grupales, se diseñó una propuesta de talleres centrada en el reconocimiento de emociones, la escucha empática y la resolución de conflictos. Las actividades incluyeron dinámicas de reflexión, dramatizaciones y espacios de intercambio grupal que permitieron a los estudiantes identificar sus emociones y desarrollar estrategias para regularlas. Los resultados evidenciaron una mejora en el clima del aula y en la calidad de las interacciones entre pares, confirmando la importancia de la educación emocional como dimensión fundamental de la práctica docente.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; resolución de conflictos; escuela primaria.

Introducción

Como docente de escuela primaria, considero que la educación debe orientarse hacia el desarrollo integral de los niños y niñas. En la práctica cotidiana, los desafíos educativos no se limitan a la enseñanza de contenidos como Matemática o Lengua, sino que incluyen también el acompañamiento emocional de los estudiantes.

En este sentido, la escuela puede convertirse en un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades emocionales que acompañarán a los alumnos a lo largo de su vida. En un cuarto grado compuesto por veintiséis estudiantes de aproximadamente nueve años, surgió la necesidad de pensar el aula no solo como un lugar para adquirir conocimientos curriculares, sino también como un entorno de socialización emocional.

La propuesta didáctica se centró en el desarrollo de la conciencia emocional y la regulación de las emociones, con el objetivo de que los estudiantes pudieran identificar lo que sienten y aprender a gestionar sus comportamientos en la convivencia diaria.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia surgió a partir de la observación de conflictos frecuentes durante las actividades grupales. Cuando los estudiantes no lograban coincidir en sus opiniones, solían responder con actitudes impulsivas que afectaban el clima del aula y dificultaban el trabajo conjunto.

Frente a esta situación, se diseñó una propuesta de talleres orientados al desarrollo de competencias emocionales. El objetivo fue que los estudiantes pudieran reflexionar sobre sus emociones y adquirir herramientas para actuar de manera más consciente y respetuosa frente a los desacuerdos.

La propuesta se organizó en bloques semanales. En una primera etapa, se realizaron actividades destinadas a identificar y nombrar las emociones experimentadas durante la jornada escolar. Tal como señalan diversos autores, la conciencia emocional constituye el primer paso para la regulación de las emociones: no es posible gestionar aquello que no se reconoce.

En este proceso, el docente cumple un rol fundamental como modelo de regulación emocional. La forma en que el adulto responde ante los conflictos o imprevistos influye directamente en la construcción del clima afectivo del aula.

Uno de los momentos más significativos de la propuesta fue la dramatización de situaciones de conflicto interpersonal. Los estudiantes, organizados en grupos heterogéneos, representaban escenas de desacuerdo y luego debían proponer alternativas para resolverlas. Estas actividades permitieron trabajar la empatía y la capacidad de escuchar los puntos de vista de los demás.

Con el avance de los talleres se observaron cambios progresivos en las interacciones entre los estudiantes. Aquellos que inicialmente mostraban mayor resistencia al trabajo colaborativo comenzaron a utilizar un lenguaje más conciliador y a participar en la búsqueda de soluciones colectivas.

Resultados observados

A lo largo del proceso se evidenciaron mejoras en el clima del aula. Los estudiantes comenzaron a incorporar herramientas de autonomía emocional que les permitieron expresar sus desacuerdos de manera más respetuosa y reflexiva.

La cooperación entre pares aumentó gradualmente y las situaciones de conflicto comenzaron a resolverse mediante el diálogo. Lejos de desplazar los contenidos académicos, el trabajo sobre las emociones favoreció el aprendizaje, ya que los estudiantes mostraron mayor motivación, iniciativa y capacidad de autorregulación.

Conclusión

La experiencia desarrollada confirma que la educación emocional constituye una dimensión fundamental de la enseñanza. El aula no es únicamente un espacio para adquirir conocimientos, sino también un entorno donde los estudiantes aprenden a convivir, a comprender sus emociones y a relacionarse con los demás.

Cuando la escuela dedica tiempo a trabajar la inteligencia emocional, contribuye a construir un ambiente educativo más equilibrado y respetuoso. En este sentido, el aula puede transformarse en un espacio seguro donde los niños no solo aprenden contenidos escolares, sino también habilidades esenciales para la vida.

La educación emocional no reemplaza a los contenidos curriculares, sino que los potencia. Un estudiante que aprende a reconocer y regular sus emociones se encuentra en mejores condiciones para aprender, convivir y participar activamente en la vida escolar.

Referencias

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

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

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

Fundamentos teóricos

La educación emocional debe pensarse como un componente transversal de la enseñanza. Teruel Melero (2000) sostiene que la inteligencia emocional no constituye un añadido artificial al currículo, sino un elemento imprescindible para el desarrollo integral.

Asimismo, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) plantean que los aprendizajes se ven favorecidos cuando el alumnado puede regular sus impulsos, asumir responsabilidades y participar activamente en experiencias cooperativas.

En esta línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el clima educativo mejora cuando se promueven prácticas que integran la dimensión emocional en la tarea pedagógica.

Desde esta perspectiva, la Educación Física se presenta como un ámbito privilegiado para el aprendizaje vivencial de la empatía, la cooperación, el respeto y la autorregulación emocional.

Desarrollo de la experiencia

Al inicio de la propuesta se evidenció una marcada resistencia por parte del grupo, habituado a prácticas centradas en deportes competitivos, especialmente el fútbol. La incorporación de talleres cooperativos, lúdicos y expresivos generó descontento inicial, particularmente en un contexto con predominio de estudiantes varones.

Sin embargo, a medida que transcurrieron las clases, la resistencia fue disminuyendo progresivamente. Las y los estudiantes comenzaron a participar con mayor disposición, evidenciando disfrute, compromiso y nuevas formas de interacción.

Las actividades diseñadas priorizaron el trabajo en equipo, la resolución colectiva de desafíos motrices, la expresión corporal y la reflexión sobre lo vivenciado, favoreciendo el reconocimiento de emociones, la cooperación y la regulación de conductas.

Resultados observados

Entre los aspectos más relevantes se observaron:

- Mayor cooperación entre pares.
- Disminución de conductas competitivas excluyentes.
- Mejora del clima grupal.
- Mayor participación y compromiso con las propuestas.

Estas observaciones coinciden con lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) respecto del impacto de la educación emocional en la convivencia y el aprendizaje.

El desarrollo de habilidades socioemocionales a través de la Educación Física

Una experiencia pedagógica para la formación integral en la escuela secundaria

Ayelén Laura Liserre

Resumen

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales cuando las prácticas corporales se orientan más allá de la competencia deportiva. Este trabajo presenta una experiencia realizada en una escuela técnica de nivel secundario que, a partir de propuestas cooperativas y lúdicas, resignifica la asignatura como ámbito para la formación integral.

Palabras clave: educación emocional; Educación Física; habilidades socioemocionales; cooperación; clima escolar

Introducción

En el contexto de la transformación curricular del nivel secundario, la Educación Física se enfrenta al desafío de ampliar su mirada tradicional centrada en el deporte competitivo, para incorporar propuestas que contemplen la dimensión emocional y social del alumnado.

La experiencia aquí presentada se desarrolló en una escuela secundaria técnica de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con un grupo de tercer año conformado por aproximadamente 20 estudiantes de 15 años. Se trataba de un grupo heterogéneo en sus habilidades motrices y en sus modos de vinculación entre pares.

La propuesta se enmarcó en la diversificación de los talleres ofrecidos por el área, incorporando juegos cooperativos, actividades lúdicas, prácticas expresivas y experiencias vinculadas con la naturaleza, con el objetivo de promover el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de experiencias corporales significativas.

Conclusión

La experiencia permitió resignificar el espacio de la Educación Física como un ámbito propicio para el desarrollo de habilidades socioemocionales, demostrando que las prácticas corporales pueden trascender la lógica de la competencia deportiva.

Integrar la educación emocional de manera transversal en esta asignatura contribuye a una formación verdaderamente integral, tal como lo señala Teruel Melero (2000).

Como proyección, se considera pertinente profundizar este tipo de propuestas y generar instancias sistemáticas de reflexión que consoliden estos aprendizajes en el tiempo.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10(1), 61-82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 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.

La educación emocional como estrategia pedagógica

Para fortalecer los vínculos en séptimo grado del nivel primario

Gimena Pacheco

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un séptimo grado del nivel primario con el objetivo de fortalecer los vínculos entre estudiantes a través de la educación emocional. A partir de la identificación de situaciones reiteradas de burlas y exclusiones dentro del grupo, se diseñó una secuencia didáctica centrada en la reflexión sobre las emociones, el análisis de conflictos y la elaboración colectiva de acuerdos de convivencia. La propuesta incluyó dramatizaciones, instancias de diálogo grupal y actividades orientadas al reconocimiento y regulación de las emociones. La experiencia permitió observar mejoras progresivas en el clima del aula y en la capacidad de los estudiantes para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; empatía; resolución de conflictos; escuela primaria

Introducción

En séptimo grado del nivel primario trabajo con un grupo de veintiocho estudiantes de entre doce y trece años. Se trata de un grupo heterogéneo, con trayectorias escolares diversas y contextos familiares variados que influyen en sus modos de relacionarse.

Durante el primer trimestre comenzaron a evidenciarse situaciones reiteradas de burlas, exclusiones y dificultades para resolver desacuerdos sin recurrir a agresiones verbales. Estas situaciones generaban tensiones en el clima del aula y afectaban el desarrollo de las actividades escolares.

Frente a este escenario comprendí que no bastaba con intervenir de manera aislada ante cada conflicto. Resultaba necesario planificar pedagógicamente un trabajo sistemático sobre los vínculos y las emociones.

Desde esta perspectiva, se diseñó una secuencia didáctica
Fortalecimiento de vínculos, convivencia y gestión de conflictos
 Transformación educativa

centrada en la educación emocional con el objetivo de fortalecer la empatía, la conciencia emocional y la comunicación asertiva. Teruel (2000) sostiene que la incorporación de la inteligencia emocional en el ámbito educativo se fundamenta en la necesidad de promover una formación integral de los estudiantes. Esta perspectiva respalda la idea de que los vínculos y las emociones también constituyen contenidos de enseñanza.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se desarrolló durante cuatro semanas e incluyó diversas instancias de reflexión grupal, análisis de situaciones problemáticas reales, dramatizaciones y elaboración colectiva de acuerdos.

Las primeras actividades se orientaron a identificar emociones propias y ajenas. A través de conversaciones guiadas y ejemplos cotidianos, los estudiantes pudieron reconocer sentimientos como el enojo, la tristeza, la frustración o la alegría.

Según Bisquerra y Pérez Escoda (2007), las competencias emocionales incluyen conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones. En el aula se trabajaron especialmente tres dimensiones: la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social.

Uno de los momentos más significativos de la propuesta fue la dramatización de escenas de conflicto o exclusión entre compañeros. Luego de cada dramatización se realizaba un análisis grupal en el que los estudiantes reflexionaban sobre las emociones involucradas y sobre posibles alternativas de resolución.

Durante este proceso asumí un rol activo como mediadora. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente constituye un modelo emocional relevante para los estudiantes. Esta idea implicó revisar mis propias intervenciones y formas de regular las emociones en el aula, comprendiendo que el modo en que los adultos gestionamos los conflictos influye directamente en el clima escolar.

Como cierre de la secuencia, elaboramos colectivamente un “Acuerdo de vínculos saludables”, en el que los estudiantes establecieron compromisos relacionados con el respeto, la inclusión y la búsqueda de ayuda ante situaciones de conflicto.

Los cambios observados fueron progresivos: disminuyeron las confrontaciones directas y aumentaron las instancias de diálogo para resolver desacuerdos.

Conclusión

La experiencia desarrollada permitió reafirmar que la educación emocional no constituye un complemento de

la enseñanza, sino una dimensión esencial de la práctica docente.

Trabajar sistemáticamente los vínculos en séptimo grado favorece el desarrollo de estudiantes más empáticos, reflexivos y responsables. Al mismo tiempo, contribuye a fortalecer la convivencia escolar y a generar un clima de aula más propicio para el aprendizaje.

La escuela, además de transmitir conocimientos, tiene la responsabilidad de ofrecer herramientas para comprender y gestionar las emociones. En este sentido, la educación emocional se presenta como una estrategia pedagógica fundamental para acompañar el desarrollo integral de los estudiantes.

Cuando la escuela enseña a reconocer emociones, escuchar al otro y resolver conflictos mediante el diálogo, no solo mejora la convivencia en el aula: también contribuye a formar ciudadanos capaces de construir relaciones más respetuosas y solidarias.

Referencias

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

Extremera, N., & 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*.

Nuestras emociones en movimiento: educación emocional en el espacio público

Bárbara Sonia Gluzchuk

Resumen

La Educación Física ofrece un marco privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente cuando las propuestas se trasladan a espacios abiertos y colectivos. Este artículo presenta una experiencia realizada con estudiantes de cuarto año en el marco de una jornada institucional, donde el movimiento corporal se articuló con la reflexión sobre emociones, promoviendo empatía, validación emocional y fortalecimiento del vínculo grupal.

Palabras clave: educación emocional; educación física; aulas heterogéneas; validación emocional; aprendizaje significativo

Introducción

La educación emocional constituye un eje transversal en el trabajo con aulas heterogéneas, dado que el reconocimiento y la validación de las emociones inciden directamente en los aprendizajes y en la convivencia escolar.

El presente artículo comparte una experiencia desarrollada en el marco de una jornada institucional vinculada a la Educación Física y la calidad de vida. La propuesta consistió en diseñar una estación de trabajo centrada en lo socioemocional, con estudiantes de cuarto año como protagonistas activos.

El objetivo fue generar un espacio de bienestar físico y mental que, al desarrollarse fuera del edificio escolar, potenciara el carácter significativo del aprendizaje.

Fundamentación

Las competencias emocionales implican la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás. Bisquerra (2007) sostiene

que su desarrollo impacta positivamente tanto en los procesos de aprendizaje como en la convivencia.

Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol docente como modelo emocional. La manera en que el adulto habilita la palabra, valida emociones y media en situaciones grupales resulta determinante para la construcción de un clima seguro.

Desde esta perspectiva, la Educación Física no se limita al desarrollo corporal, sino que se configura como un espacio de construcción de vínculos y de aprendizaje socioemocional.

Desarrollo de la propuesta

Primer momento: trabajo en el espacio abierto

La actividad comenzó con una conversación grupal para recuperar saberes previos sobre las emociones. Se promovió la idea de que todas las emociones forman parte de la experiencia humana y no deben clasificarse como “buenas” o “malas”.

Luego, cada estudiante recibió un papel con el nombre de una emoción (alegría, tristeza, ansiedad, furia, aburrimiento, entre otras) y escribió situaciones de su vida cotidiana asociadas a ella. Se garantizó el anonimato para preservar la confianza.

En distintos árboles del espacio verde se colocaron carteles con los nombres de las emociones. A medida que se leían las situaciones escritas, los estudiantes debían desplazarse hacia el árbol que representaba la emoción que esa situación les generaba. Esta dinámica corporal permitió visibilizar que una misma experiencia puede suscitar emociones diversas en distintas personas.

El diálogo posterior enfatizó la legitimidad de todas las emociones y la importancia de expresar lo que se siente, así como de contar con redes de apoyo cuando las emociones resultan difíciles de gestionar.

Segundo momento: reflexión en el aula

Posteriormente, la propuesta continuó en el aula. Se retomaron preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se sintieron durante la actividad?
- ¿Les resultó sencillo reconocer sus emociones?
- ¿Qué los sorprendió?

Este espacio permitió resignificar la experiencia desde la palabra y profundizar la reflexión.

En una instancia posterior, los estudiantes llevaron las consignas a sus hogares para consultar a sus familias qué situaciones les generaban determinadas emociones. La puesta en común evidenció coincidencias y diferencias generacionales, enriqueciendo la comprensión de la diversidad emocional.

Finalmente, se realizó una producción visual colectiva que quedó expuesta en la escuela como recordatorio de la importancia de hablar sobre lo que sentimos.

Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141–152.

Análisis y resultados

La experiencia permitió fortalecer vínculos y mejorar el clima grupal. Se observaron mayores niveles de escucha, empatía y respeto por la diversidad de respuestas emocionales.

Tal como plantea Bisquerra (2007), las competencias emocionales incluyen conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la regulación emocional. En esta propuesta, la validación de las emociones individuales constituyó un paso fundamental hacia la aceptación grupal.

Asimismo, el acompañamiento docente fue clave para sostener un espacio seguro. Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente no solo enseña contenidos, sino también formas de vincularse y gestionar emociones.

Como posible mejora, se propone incorporar en futuras implementaciones estrategias explícitas de regulación emocional y resolución de conflictos, así como sostener este tipo de propuestas a lo largo del ciclo lectivo para garantizar continuidad.

Conclusión

La experiencia reafirma que la educación emocional no debe pensarse como un contenido aislado, sino como un enfoque transversal que atraviesa las prácticas pedagógicas.

En aulas heterogéneas, el trabajo con las emociones se convierte en una herramienta fundamental para promover inclusión, bienestar y aprendizajes significativos. Integrar movimiento corporal y reflexión emocional amplía el horizonte formativo de la Educación Física y fortalece la construcción de comunidades escolares más respetuosas.

Referencias

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

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

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

Del conflicto a la reflexión

Una intervención interdisciplinaria a partir de *Treat People With Kindness*

Mariana Esther Moriconi

Resumen

Un conflicto en el aula puede convertirse en una oportunidad formativa cuando se lo aborda pedagógicamente. Esta experiencia interdisciplinaria entre Inglés y Prácticas del Lenguaje presenta una intervención en quinto grado orientada a fortalecer la conciencia emocional, la regulación y la convivencia a partir del análisis de la canción *Treat People With Kindness*.

Palabras clave: educación emocional; interdisciplinariedad; conciencia emocional; regulación emocional; convivencia escolar; lengua extranjera

Del conflicto a la oportunidad pedagógica

Durante una asamblea de quinto grado, una estudiante expresó haberse sentido herida por comentarios de sus compañeros. La situación generó incomodidad y puso en evidencia la necesidad de intervenir pedagógicamente. En lugar de limitarse a una respuesta disciplinaria, se decidió transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje.

La propuesta se articuló entre las áreas de Inglés y Prácticas del Lenguaje, tomando como eje la canción *Treat People With Kindness* ("Trata a las personas con amabilidad"), de Harry Styles. La elección del recurso respondió a la intención de trabajar el buen trato y la empatía desde un lenguaje cercano a los estudiantes.

Teruel (2000) plantea que la escuela tiene la responsabilidad de integrar el desarrollo emocional dentro de su proyecto formativo, entendiendo la educación como formación integral. Desde esta perspectiva, el conflicto fue abordado como instancia formativa y no meramente sancionatoria.

Lengua extranjera y conciencia emocional

En el área de Inglés se trabajó la escucha de la canción, el análisis de su letra y el reconocimiento de vocabulario vinculado al respeto y la amabilidad. Los estudiantes ordenaron frases, identificaron expresiones coherentes con el mensaje central y reflexionaron sobre su significado.

Esta actividad permitió ampliar el vocabulario emocional en lengua extranjera y favorecer la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar y nombrar emociones (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Articulación con Prácticas del Lenguaje

En articulación con Prácticas del Lenguaje se profundizó la reflexión en castellano, analizando cómo las palabras pueden afectar a otros y qué implica el buen trato en la vida escolar.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que el aula es un espacio privilegiado para el aprendizaje socioemocional y que el docente cumple un rol central en la mediación de conflictos. La intervención conjunta permitió sostener un mensaje coherente desde ambas áreas, reforzando el valor del respeto y la responsabilidad en el uso del lenguaje.

Producción colectiva y compromiso visible

La propuesta incluyó una producción concreta: los estudiantes elaboraron carteles con frases y palabras de la canción relacionadas con el mensaje de amabilidad y los colocaron en el aula como recordatorio visible del compromiso asumido.

Como cierre, cada estudiante diseñó un pin con la frase central, decorándolo libremente, y los distribuyeron en distintos espacios de la escuela, ampliando el alcance del mensaje.

Durante el proceso se pusieron en juego diversas competencias emocionales:

Conciencia emocional, al reconocer el malestar generado por ciertas conductas.

Regulación emocional, al promover la reflexión antes de hablar.

Competencia social, al fortalecer actitudes de respeto en el vínculo con los demás (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

Conclusión

En las semanas siguientes se observó una mejora en el clima grupal y mayor disposición al diálogo. La

experiencia permitió resignificar una situación conflictiva como oportunidad de aprendizaje y demostró que la enseñanza de una lengua extranjera puede convertirse en un espacio para trabajar convivencia.

Cuando las áreas dialogan, la educación emocional deja de ser un complemento y se integra de manera genuina en la práctica pedagógica. Esta integración fortalece no solo los aprendizajes disciplinares, sino también la formación ética y relacional de los estudiantes.

Referencias

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

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

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

El aula como espacio seguro: prácticas para conocer nuestras emociones

María Florencia Massa Pardini

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de nivel primario orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales. A través de actividades como ejercicios de respiración, lectura de cuentos, dramatizaciones y escritura reflexiva, se promovieron la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía. La propuesta se planteó como un “laboratorio emocional” donde los estudiantes pudieron experimentar, reflexionar y construir acuerdos de convivencia. Los resultados evidencian mejoras en la identificación de emociones, en el uso del lenguaje para expresarlas y en la resolución de conflictos. Asimismo, se destaca el rol del docente en la creación de un clima de aula seguro y propicio para el aprendizaje emocional.

Palabras clave: educación emocional; autorregulación; empatía; convivencia escolar; nivel primario; prácticas reflexivas

Introducción

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela primaria constituye un aspecto fundamental para la formación integral de los estudiantes. En este sentido, el aula puede configurarse como un espacio seguro donde los niños no solo aprendan contenidos académicos, sino también a reconocer, expresar y regular sus emociones. La experiencia que se presenta se desarrolló en un tercer grado, en el marco de una propuesta planificada como un “laboratorio emocional”. El objetivo fue generar un espacio vivencial que combinara momentos de calma, reflexión y práctica, brindando herramientas concretas para la gestión emocional en la vida cotidiana escolar. **Desarrollo de la propuesta** La jornada comenzó con un ejercicio breve de respiración y atención plena. Durante un minuto, los estudiantes cerraron los ojos y se concentraron en su respiración, identificando cómo se sentían. Aunque inicialmente surgieron risas y desconcierto, progresivamente se generó un clima de calma que permitió conectar con el

estado interno de cada uno. A continuación, se trabajó a partir de la lectura de un cuento sobre un conflicto entre dos amigos. Los estudiantes identificaron emociones, causas del conflicto y posibles soluciones. Esta actividad promovió la empatía y el reconocimiento emocional, habilitando también la expresión de experiencias personales. La instancia central consistió en un taller de dramatización. En grupos pequeños, los alumnos representaron situaciones conflictivas y propusieron formas de resolución basadas en acuerdos construidos colectivamente, como respetar turnos de palabra, utilizar lenguaje adecuado y buscar soluciones conjuntas. Durante las dramatizaciones, surgieron situaciones reales que requirieron intervención docente, orientada a acompañar sin resolver completamente los conflictos, favoreciendo la autonomía y la reflexión grupal. Posteriormente, se realizaron puestas en común para analizar lo sucedido y consolidar aprendizajes. La actividad final consistió en una instancia de escritura reflexiva, donde cada estudiante registró un aprendizaje emocional y una acción concreta para aplicar en la vida escolar. Esta evaluación formativa permitió visibilizar avances y detectar resistencias.

Resultados y aprendizajes

La experiencia permitió observar avances significativos en la capacidad de los estudiantes para identificar y expresar sus emociones, así como en la disposición al diálogo y la resolución de conflictos. Se evidenció que las actividades prácticas, participativas y vinculadas a situaciones cotidianas favorecen el aprendizaje socioemocional. Asimismo, el rol del docente resultó clave en la construcción de un clima de confianza, a través de la escucha, la validación emocional y el modelado de estrategias de regulación. También se constató que el desarrollo de estas habilidades impacta positivamente en otros aspectos del aprendizaje, como la atención y la convivencia. No obstante, surgieron desafíos, como la resistencia de algunos estudiantes a exponerse en público, lo que pone de manifiesto la necesidad de diversificar estrategias y sostener estas prácticas en el tiempo.

Conclusión

La experiencia confirma que el aula puede constituirse en un espacio seguro para el desarrollo de habilidades socioemocionales cuando se generan condiciones de confianza, participación y reflexión. Trabajar sistemáticamente estas competencias permite a los estudiantes adquirir herramientas para reconocer sus emociones, regular sus reacciones y resolver conflictos de manera más constructiva. Asimismo, fortalece los vínculos y mejora el clima escolar. En definitiva, enseñar habilidades socioemocionales no implica solo incorporar nuevas actividades, sino transformar la práctica pedagógica en una propuesta integral que articule lo emocional con lo académico, favoreciendo una convivencia más respetuosa y consciente.

Educación socioemocional en contextos artísticos: la danza como espacio de construcción emocional

María Rafaela Pirozzo

Resumen

La educación socioemocional constituye una dimensión indispensable del desarrollo integral en todos los niveles educativos. En los contextos artísticos, donde el cuerpo, la expresión y la exposición pública ocupan un lugar central, el trabajo emocional adquiere una relevancia singular. Este artículo presenta una experiencia pedagógica en el ámbito de la danza que evidencia cómo el error, la frustración y la empatía pueden convertirse en oportunidades formativas.

Palabras clave: educación socioemocional; danza; autorregulación; frustración; empatía; clima institucional

Introducción

Las habilidades socioemocionales se definen como competencias fundamentales que permiten identificar, comprender y gestionar las propias emociones, establecer vínculos saludables y tomar decisiones responsables. Estas habilidades no solo favorecen el desarrollo personal, sino que inciden directamente en el aprendizaje académico y en la construcción de la autoestima. Entre las competencias más relevantes se encuentran el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía. Su fortalecimiento contribuye a resolver conflictos de manera constructiva y a sostener trayectorias educativas más equilibradas. En contextos artísticos, particularmente en la danza, estas dimensiones adquieren una intensidad especial. La exposición corporal, la búsqueda de excelencia técnica y la preparación para la escena pueden generar altos niveles de autoexigencia, miedo al error y frustración. En este marco, el rol docente resulta central para acompañar los procesos emocionales que atraviesan la formación artística.

La danza como escenario socioemocional

La experiencia aquí relatada se desarrolló con un grupo de estudiantes adolescentes en el marco de una asignatura de técnica de danza clásica. Durante el ensayo de una secuencia coreográfica para la muestra anual, se incorporó un nuevo paso en el cierre. Ante esta modificación, una estudiante comenzó a retraerse. Si bien expresó haber aprendido previamente el paso, durante la ejecución se confundió, interrumpió su participación y evidenció

malestar.

Algunos compañeros rieron de manera espontánea, sin intención de agravio, pero el efecto fue un aumento de la tensión emocional. En ese momento, la clase se detuvo para habilitar un espacio de reflexión. Se propuso pensar colectivamente en experiencias personales vinculadas al error y la frustración. Varios estudiantes compartieron situaciones en las que habían deseado abandonar ante una dificultad técnica. El intercambio permitió visibilizar un aspecto recurrente en la formación artística: la cultura del “éxito escénico” muchas veces invisibiliza los procesos previos, atravesados por ensayo, repetición y equivocación. La percepción de que “no hay lugar para el error” puede derivar en baja autoestima, ansiedad y deseos de abandono.

Intervención pedagógica y regulación emocional

Luego del diálogo grupal, se resignificó explícitamente el error como parte constitutiva del aprendizaje. Se propuso repetir la secuencia, flexibilizando momentáneamente la exigencia técnica y focalizando en la experiencia corporal y expresiva. Antes de reiniciar la práctica, se realizó un ejercicio breve de respiración consciente con los ojos cerrados, promoviendo la autorregulación emocional.

Durante la nueva ejecución, se observó un cambio actitudinal en la estudiante inicialmente afectada, así como gestos de apoyo entre compañeras. Al finalizar la clase, se retomó la reflexión sobre cómo el error impacta no solo en el plano artístico, sino también en la autopercepción y en los vínculos. Este espacio de intercambio consolidó la idea de que la confianza se construye colectivamente.

El docente como educador emocional

La experiencia reafirma que el docente no solo transmite técnica o contenidos disciplinares, sino que actúa como guía emocional, referente y figura de sostén. En contextos donde la autoexigencia es elevada, el acompañamiento afectivo resulta indispensable. Como sostiene Teruel Melero, además de alfabetizar en letras y números, es necesario alfabetizar en emociones. Asimismo, los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal destacan la importancia de que el profesorado desarrolle competencias emocionales para poder modelarlas en su práctica. En la misma línea, Bisquerra conceptualiza la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo integral. Ser un educador emocional implica generar espacios de escucha, contención y reflexión sistemática. En muchos casos, la institución educativa constituye el ámbito privilegiado donde adolescentes pueden comenzar a transitar procesos de autoconocimiento y regulación afectiva.

Conclusión

En la danza, como en la vida, la técnica se construye con disciplina y compromiso; la confianza, en cambio, se construye en comunidad. La experiencia presentada evidencia que la educación socioemocional no es un complemento opcional, sino una dimensión estructural del proceso formativo. Transformar el error en oportunidad, habilitar la palabra y acompañar la gestión emocional contribuye no solo al desempeño artístico, sino al

desarrollo integral de los estudiantes. Integrar de manera sistemática estas prácticas en los espacios de formación artística constituye un paso necesario hacia una educación más humana, inclusiva y consciente.

Referencias

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

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

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

El arte de comunicar nuestras emociones

ComunicArte: un camino hacia la construcción de vínculos saludables

Camila Belén Martínez

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia institucional desarrollada en sexto grado de una escuela primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, orientada al fortalecimiento de las competencias socioemocionales y la mejora de la convivencia escolar. A través del proyecto “ComunicArte”, se articularon espacios de diálogo y expresión artística con el propósito de promover la autorregulación emocional, la empatía y la construcción de vínculos saludables.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; escuela primaria; expresión artística; inteligencia emocional; proyecto institucional.

Introducción

La experiencia se desarrolló junto a un grupo de veinticinco estudiantes de sexto grado de nivel primario (entre 10 y 12 años) durante el ciclo lectivo 2025, en una escuela pública intensificada en Artes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La institución, ubicada en el microcentro porteño, presenta una matrícula diversa en términos socioculturales: estudiantes residentes en la zona, hijos e hijas de familias que se desplazan diariamente por motivos laborales y alumnos que concurren desde el Barrio Padre Mujica (Villa 31).

A partir de la preocupación manifestada por docentes y familias ante un creciente malestar en la convivencia escolar y una mayor tendencia al fracaso académico, se elaboró el proyecto institucional 2025 denominado ComunicArte. Este proyecto se fundamentó en la concepción de la inteligencia emocional como una forma de interactuar con el mundo (Teruel Melero, 2000) y en la necesidad de potenciar competencias socioemocionales en estudiantes y docentes (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007).

La elaboración del proyecto convocó a familias, docentes de todas las áreas y al Equipo de Orientación Escolar, quienes colaboraron en el acompañamiento y en la formación del personal docente para fortalecer sus competencias socio-personales.

Desarrollo de la experiencia

El ciclo lectivo comenzó con un objetivo prioritario para el equipo de conducción: fortalecer los vínculos

interpersonales, especialmente en sexto grado. Este desafío fue asumido de manera consensuada por toda la comunidad educativa.

Se implementaron encuentros semanales denominados “consejos de aula”, espacios de intercambio oral entre estudiantes y docentes destinados a expresar situaciones conflictivas y reflexionar colectivamente sobre ellas. Complementariamente, se dispuso un buzón anónimo de consultas y demandas para ampliar la participación.

Estos espacios se articularon con instancias de expresión artística a cargo de docentes de Teatro, Música, Artes Visuales y Danza. Cada estudiante identificaba y seleccionaba emociones transitadas a lo largo del proceso y las plasmaba en producciones artísticas. Dichas producciones fueron exhibidas en muestras trimestrales abiertas a la comunidad educativa, promoviendo la comunicación emocional y el reconocimiento social.

Resultados observados

La implementación del proyecto evidenció resultados significativos.

En el plano académico, se registró una disminución del 50 % en la cantidad de estudiantes derivados a instancias de promoción acompañada para la acreditación de saberes al finalizar el ciclo lectivo.

En cuanto a las competencias socioemocionales, se observó una mejora sustancial en la convivencia escolar. Se logró revertir procesos de fragmentación grupal —conceptualizados por Hargreaves (1996) como “balcanización”— y se generó un sentido de pertenencia compartido. Incluso surgió la iniciativa grupal de planificar en conjunto el viaje de egresados del año siguiente.

Asimismo, el impacto alcanzó al equipo docente. En consonancia con lo señalado por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), los docentes manifestaron mayor bienestar laboral, mejor fluidez en los vínculos entre colegas y una mejora en la relación pedagógica con sus estudiantes.

Proyecciones

Para el próximo ciclo lectivo existe consenso institucional en dar continuidad al proyecto. Se prevé fortalecer la participación de las familias, cuya presencia se vio limitada por extensas jornadas laborales. Entre las estrategias proyectadas se contempla la incorporación de herramientas de comunicación virtual que faciliten el acompañamiento familiar.

Conclusión

La experiencia desarrollada evidencia que la educación emocional no constituye un agregado accesorio al currículo, sino un pilar fundamental para la convivencia escolar y el aprendizaje significativo.

El proyecto ComunicArte permitió articular diálogo, expresión artística y acompañamiento institucional en una propuesta integral que impactó tanto en el rendimiento académico como en el bienestar socioemocional de estudiantes y docentes.

En contextos de diversidad sociocultural, promover espacios sistemáticos de comunicación emocional favorece la construcción de vínculos saludables y fortalece el sentido de comunidad educativa.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1–10.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

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.

Palabras finales

Toda revista prolonga una conversación. No la cierra: la reúne, la ordena, le da forma y la ofrece nuevamente a sus lectores para que continúe en otros espacios, en otras voces y en nuevas experiencias. Al llegar al final de este número de *Transformación Educativa. Habilidades socioemocionales en contexto escolar III*, esa conversación permanece abierta en torno a una certeza compartida: educar también es escuchar, acompañar, sostener la palabra y construir las condiciones para que la experiencia escolar sea, además de formativa, significativa. Las páginas aquí reunidas acercan reflexiones, escenas y prácticas que nacen del trabajo cotidiano de enseñar. En todas ellas se hace visible la importancia de atender a la dimensión socioemocional no como un aspecto lateral, sino como parte constitutiva de la vida escolar. Allí donde la escuela ofrece escucha, reconocimiento, cuidado y mediación, habilita también mejores condiciones para aprender, convivir y crecer con otros.

Este número deja ver, además, la riqueza de una práctica docente que no se agota en el hacer, sino que encuentra en la reflexión y en la escritura una forma de elaborarse, compartirse y enriquecerse colectivamente. En ese movimiento, la experiencia pedagógica se vuelve palabra y la palabra se vuelve, a su vez, una manera de acompañar a otros docentes, de abrir preguntas y de fortalecer el trabajo común. Quizá allí resida una de las mayores virtudes de esta edición: en recordarnos que la enseñanza deja huellas muchas veces silenciosas, pero profundas. Huellas que permanecen en un vínculo de confianza, en una intervención oportuna, en una propuesta que habilita la expresión, en una palabra, que orienta sin herir y en una práctica que ofrece a niños y niñas mejores modos de estar consigo mismos y con los demás.

Por eso, estas páginas no concluyen del todo en su última línea. Continúan en las aulas, en los equipos docentes, en las conversaciones pedagógicas y en las decisiones que cada educador vuelve a pensar a la luz de su propia experiencia. Si este número logra suscitar nuevas reflexiones, inspirar nuevas búsquedas y reafirmar la confianza en una escuela atenta al cuidado, a la convivencia y a la formación integral, habrá cumplido con creces su propósito. Porque cerrar una revista no es apagar una voz. Es, más bien, dejar encendida una presencia. Y deseamos que *Transformación Educativa. Habilidades socioemocionales en contexto escolar III* permanezca así: como una palabra que acompaña, una reflexión que vuelve y una invitación a seguir haciendo de la enseñanza una tarea profundamente significativa.

Equipo Editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

