

SEDEBA

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE SEDEBA A-1502

Transformación educativa

Habilidades socioemocionales en contexto escolar V

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 5, 2026

Habilidades socioemocionales en contexto escolar V

Revista digital

Coordinadora

Mg. Elizabeth Sosa

Escriben

Andrea Fernanda Scollo

Victoria Guadalupe Bianco

Roberto Rubén Gamón

Sofía Romero

Rosario del Carmen Quinteros

Vanesa Emilce Brizuela

Marisa Andrea Ciabattini

Natalia Mallet

Valeria Elizabeth Romo

Mariana Rodríguez Mosquera

Yanina Pinto

Lis Mileva Ortíz

Julietta Rodríguez Groves

Perla Andrea Álvarez

Yanina Vanesa Adesso

Estrella Torres

Silvia Roxana Marín

Claudia Cecilia Colman

María Laura Lascano

Magali Pave

Rocío Krasñansky

Ornella Vanesa Salcedo

Valeria Verónica Orellana

Verónica Piazza

Carolina Daniela Martelli

Aldana Soledad Luján

Cecilio Norberto Calcagno

Emiliano Scotti

Juan Martín Álvarez

Clara Sidañez

Bárbara Zabala

María Natacha Cabezas

María Florencia Da Rold

Violeta Uriarte

Vanesa Laura Paniagua Román

Yanina Andrea Scatarella

Directora de contenidos

Mg. Elizabeth Sosa

Equipo editorial

Mg. Elizabeth Sosa

Luca Sánchez Albertti

Diseño gráfico

Valentina Sánchez Albertti

SEDEBA (Sindicato de Educadores de Buenos Aires)

sedebea@sedebea.org.ar

sedebea.org.ar

ISSN 3008 - 8852

Buenos Aires, Argentina

Volumen 3, Número 5, 2026

Fecha de aceptación: enero 2026

Edición publicada en febrero 2026

SEDEBA
SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Índice

Editorial

Mg. Elizabeth Sosa	8
--------------------------	---

Fundamentación, gestión y formación docente

Educación emocional como proyecto institucional

Andrea Fernanda Scollo	11
------------------------------	----

De la formación inicial a la consolidación de competencias emocionales en el aula

Victoria Guadalupe Bianco	13
---------------------------------	----

Aprender a sentir para aprender mejor

Roberto Rubén Gamón	14
---------------------------	----

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula: una experiencia desde la educación emocional

Sofía Romero	16
--------------------	----

Reflexiones escuela adentro: la responsabilidad del adulto educador

Yanina Andrea Scatarella	19
--------------------------------	----

Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia fundamentada

Rosario del Carmen Quinteros	21
------------------------------------	----

Habilidades socioemocionales en el aula: una propuesta práctica para el bienestar integral y la convivencia escolar

Vanesa Emilce Brizuela	23
------------------------------	----

La educación como derecho y su dimensión socioemocional en contextos de desigualdad

Marisa Andrea Ciabattini	25
--------------------------------	----

Educación emocional en la primera infancia

Habilidades socioemocionales en el Nivel Inicial: acompañar desde el comienzo

Natalia Mallet	28
----------------------	----

Te doy la palabra. Educación emocional y construcción de la convivencia en el Nivel Inicial

Valeria Elizabeth Romo	30
------------------------------	----

¿Qué ves cuando me ves? La identificación de las emociones en la primera infancia

Mariana Rodríguez Mosquera32

Cuando el juego habla todos los idiomas. El juego como puente socioemocional en contextos de diversidad lingüística

Yanina Pinto34

Tan simple y tan difícil como escucharnos: la educación emocional en la cotidianidad del Nivel Inicial

Lis Mileva Ortíz36

Aprender a perder para ganar en equipo: El juego en el primer ciclo

Julieta Rodríguez Groves38

Educación emocional en el nivel inicial. El proyecto “Las emociones” como experiencia formativa

Perla Andrea Álvarez40

Innovación en el aula: didácticas especiales y clima escolar

Construyendo emociones, construyendo aprendizajes

Yanina Vanesa Adesso43

Cuando la escuela escucha. Una experiencia institucional de educación emocional en primer grado

Estrella Torres45

El semáforo de las emociones: una propuesta para la autorregulación en el aula

Silvia Roxana Marin47

Laboratorio de emociones: conocer lo que sentimos para aprender mejor

Claudia Cecilia Colman49

Caminar las emociones en la escuela: una experiencia para construir lazos

María Laura Lascano51

Arquitectos del cálculo. Descomposición numérica y seguridad emocional en tercer grado

Magalí Pave53

Tecnologías y habilidades socioemocionales: gamificación para trabajar conflictos escolares

Rocío Krasňansky55

Programar emociones: la inteligencia emocional a la hora de codificar

Ornella Vanesa Salcedo59

Cuando enseñar también es escuchar. Educación emocional en la resolución de conflictos cotidianos del aula primaria

Valeria Verónica Orellana60

Las emociones que también enseñan

Verónica Piazza62

Mapas del corazón y territorios de lo intangible. Una propuesta de alfabetización emocional desde las Ciencias Sociales

Carolina Daniela Martelli64

Aprender inglés, aprender a sentir. El desarrollo de habilidades socioemocionales en aulas técnicas heterogéneas

Aldana Soledad Luján66

Narrativas compartidas: el “Diario de Emociones” en la escuela primaria

Cecilio Norberto Calcagno68

De la burla a la calma. Una experiencia de alfabetización emocional en la biblioteca escolar

Emiliano Scotti70

Más allá de la clase: el docente como sostén emocional en el patio

Juan Martín Álvarez72

Pequeños pasos, grandes hallazgos. Indagación científica y competencias emocionales a través del hormiguero en primer grado

Clara Sidañez74

Descubriendo emociones a través de la música. Experiencias de aprendizaje socioemocional en un proyecto orquestal

Bárbara Zabala76

Factores socioemocionales en las dinámicas de ensamble musical

María Natacha Cabezas78

El latido del aula. Educar entre la diversidad y las emociones

María Florencia Da Rold80

Las habilidades socioemocionales como motor de cambio en contextos de exclusión social	
Violeta Uriarte	82
El Desafío de la Identidad: un séptimo grado en movimiento	
Vanesa Laura Paniagua Román	84
Palabras finales	86

Editorial

En toda experiencia educativa hay una dimensión que, aunque no siempre ocupe el centro de las planificaciones, sostiene de manera silenciosa gran parte de lo que acontece en la escuela: la dimensión vincular, afectiva y humana. Allí donde una palabra calma, una escucha habilita, una mirada reconoce o una intervención oportuna acompaña, también se enseña. También se educa. Este nuevo número de *Habilidades socioemocionales en contexto escolar* invita, precisamente, a volver la mirada sobre esa trama profunda que atraviesa la vida escolar y que hace posible no solo el aprendizaje, sino también la construcción de subjetividad, de convivencia y de comunidad.

Desde esa perspectiva, los trabajos reunidos en esta edición comparten una convicción de fondo: las habilidades socioemocionales no constituyen un añadido lateral ni un contenido accesorio dentro de la tarea pedagógica. Por el contrario, forman parte de las condiciones esenciales que hacen posible enseñar y aprender con otros. La empatía, la escucha, la autorregulación, el reconocimiento del otro, la palabra compartida, la construcción de vínculos de confianza y la elaboración de conflictos aparecen, en estas páginas, como dimensiones centrales de una escuela que busca responder de manera integral a los desafíos de su tiempo.

A partir de esta premisa, la revista despliega su propuesta en distintos niveles, contextos y formatos. Algunos artículos se detienen en la formación docente y en la necesidad de pensar institucionalmente la educación emocional, subrayando que no puede sostenerse solo a partir de iniciativas individuales o esfuerzos aislados. Otros recuperan experiencias del nivel inicial y muestran, con especial sensibilidad, cómo desde los primeros años la escuela puede ofrecer espacios para nombrar emociones, tramitar frustraciones, fortalecer la convivencia y acompañar la construcción de la identidad. A su vez, también se incluyen propuestas didácticas que, desde diversas áreas y lenguajes, evidencian que lo socioemocional no pertenece a un único espacio curricular, sino que atraviesa de manera transversal toda la experiencia escolar.

Esa diversidad de enfoques constituye, precisamente, una de las mayores riquezas de este número. Aunque cada texto aporta una escena, una

reflexión o una búsqueda singular, en el conjunto se perfila una misma preocupación pedagógica: cómo construir escuelas más atentas a la experiencia sensible de quienes las habitan. En este punto, la revista ofrece una clave importante: no se trata de desplazar el valor del conocimiento ni de diluir la especificidad de la enseñanza, sino de comprender que todo aprendizaje significativo requiere condiciones de encuentro, de confianza y de reconocimiento mutuo. Enseñar no es solo transmitir contenidos; es también generar marcos en los que esos contenidos puedan ser apropiados por sujetos concretos, con historias, emociones, temores, deseos y modos singulares de estar en el mundo.

En este sentido, los artículos aquí reunidos también permiten advertir que trabajar las habilidades socioemocionales no equivale a apelar a fórmulas simplificadas ni a discursos abstractos sobre el bienestar. Supone, más bien, asumir la complejidad de la tarea de educar. Supone reconocer que la escuela es un espacio donde se entran saberes, vínculos, conflictos, desigualdades, expectativas y procesos de subjetivación. Supone, además, confiar en que las prácticas pedagógicas pueden abrir posibilidades de cuidado, de escucha y de reparación simbólica allí donde muchas veces predominan el malestar, la fragmentación o la incertidumbre.

Quizás por eso los textos que integran esta publicación adquieren una resonancia particular. Surgen de experiencias reales, de prácticas pensadas, de docentes e instituciones que se ainterrogan por su hacer y buscan enriquecerlo. Lejos de ofrecer respuestas cerradas, comparten preguntas, estrategias, recorridos y decisiones que invitan a seguir pensando. En esa apertura reside, precisamente, uno de sus valores más importantes: contribuir a una conversación pedagógica necesaria sobre el lugar de las emociones en la escuela y sobre la responsabilidad ética que implica educar en tiempos complejos.

Así, este número no solo reúne artículos: reúne también modos de mirar la escuela. Modos de sostener que el cuidado no se opone a la enseñanza, sino que la fortalece. Modos de afirmar que la palabra, la escucha, la sensibilidad pedagógica y la construcción de vínculos son parte constitutiva del trabajo educativo. Modos, en definitiva, de recordar que una escuela más justa y más significativa también se construye cuando reconoce la dimensión emocional de la experiencia humana y la incorpora de manera reflexiva, situada y pedagógicamente fecunda.

Que estas páginas puedan, entonces, acompañar nuevas reflexiones, abrir conversaciones y fortalecer prácticas. Y que contribuyan a seguir pensando una escuela capaz de enseñar, de alojar y de hacer lugar;

una escuela en la que aprender con otros sea también una forma de crecer, de reconocerse y de habitar el mundo con mayor sensibilidad y esperanza.

Mg. Elizabeth Sosa

Fundamentación, gestión y formación docente

Educación emocional como proyecto institucional

Andrea Fernanda Scollo

Resumen

Concebir la educación emocional como proyecto institucional implica trascender intervenciones aisladas para consolidarla como una política pedagógica transversal, sostenida en el tiempo y compartida por toda la comunidad educativa. El presente trabajo fundamenta teóricamente esta perspectiva a partir de los aportes de Salovey y Mayer y de la sistematización propuesta por Goleman, destacando la necesidad de integrar la dimensión socioemocional en el Proyecto Educativo Institucional.

Palabras clave: educación emocional; proyecto institucional; inteligencia emocional; convivencia escolar; transversalidad curricular

Fundamentación teórica

La educación emocional concebida como proyecto institucional supone trascender acciones puntuales en el aula para constituirse en una política pedagógica transversal, articulada y sostenida en el tiempo. Este enfoque se fundamenta en los aportes de Salovey y Mayer (1990) y en la posterior sistematización realizada por Goleman (1995), quienes desarrollaron el concepto de inteligencia emocional.

Desde el modelo de habilidad propuesto por Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional comprende la capacidad de percibir, comprender, utilizar y regular las emociones. Estas habilidades no constituyen rasgos estáticos, sino competencias susceptibles de desarrollo mediante experiencias educativas intencionales. En el contexto escolar, ello implica reconocer que la alfabetización emocional resulta tan relevante como la alfabetización académica, dado que las emociones inciden directamente en procesos cognitivos como la atención, la memoria y la toma de decisiones.

Por su parte, Goleman (1995) amplía el concepto

al incorporar dimensiones sociales y motivacionales, identificando cinco competencias fundamentales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Desde esta perspectiva, la escuela no se limita a transmitir contenidos curriculares, sino que forma sujetos capaces de convivir, resolver conflictos de manera pacífica y participar activamente en la sociedad.

En consecuencia, la educación emocional como proyecto institucional se justifica pedagógicamente al reconocer que el desarrollo integral del estudiante requiere la articulación entre la dimensión cognitiva y la dimensión socioafectiva.

Implicancias para el proyecto institucional

Asumir la educación emocional como proyecto institucional supone:

Integrarla explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

- Diseñar acuerdos de convivencia basados en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad.
- Capacitar al equipo docente en competencias socioemocionales.
- Generar espacios sistemáticos de reflexión y regulación emocional.

Desde el enfoque de Salovey y Mayer (1990), la institución debe promover prácticas que favorezcan la percepción y comprensión emocional en todos los actores educativos. Esto implica crear ámbitos donde las emociones puedan ser nombradas, comprendidas y reguladas de manera consciente.

Desde el aporte de Goleman (1995), la escuela debe constituirse en un espacio donde se modelen habilidades sociales y se promueva la empatía como valor central de la convivencia democrática.

Líneas de acción institucional

Transversalidad curricular

Incorporar objetivos socioemocionales en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, trabajar la empatía en Ciencias Sociales o la autorregulación en Educación Física, articulando contenidos disciplinares con competencias emocionales.

Espacios sistemáticos de trabajo emocional

Implementar talleres, tutorías o asambleas de convivencia orientadas a la gestión emocional y la resolución pacífica de conflictos.

Formación docente continua

Capacitar a los educadores en estrategias de regulación emocional, considerando que el docente constituye un modelo socioemocional para el estudiantado (Goleman, 1995).

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

Evaluación formativa socioemocional

Incorporar instancias de autoevaluación y coevaluación vinculadas a la convivencia, la participación y la responsabilidad compartida.

Impacto esperado

Un proyecto institucional de educación emocional favorece:

La mejora del clima escolar.

La disminución de conflictos interpersonales.

Un mayor compromiso académico.

El desarrollo de autonomía y responsabilidad.

La evidencia teórica sostiene que los estudiantes con mayores competencias emocionales presentan mejor adaptación social y mayor disposición para el aprendizaje (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995). En este sentido, la escuela se configura como un espacio de formación integral donde el desarrollo emocional no resulta complementario, sino constitutivo del proceso educativo.

Conclusión

Concebir la educación emocional como proyecto institucional implica reconocer que la formación de sujetos emocionalmente competentes constituye una responsabilidad colectiva y sistemática.

Los aportes de Salovey y Mayer (1990) permiten fundamentar el desarrollo de habilidades emocionales como capacidades enseñables, mientras que Goleman (1995) aporta una visión aplicada al contexto social y educativo. De este modo, la institución escolar se posiciona no solo como transmisora de saberes académicos, sino como formadora de ciudadanos capaces de comprenderse a sí mismos, relacionarse de manera empática y contribuir a una convivencia democrática.

Referencias

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

De la formación inicial a la consolidación de competencias emocionales en el aula

Victoria Guadalupe Bianco

Resumen

En el contexto educativo de 2026, la educación emocional no se entiende solo como una respuesta a la crisis de bienestar, sino como un requisito indispensable para el desarrollo integral. Como señalan Alzola y Pérez Escoda, las competencias emocionales deben entenderse como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este marco conceptual es el que permite estructurar intervenciones eficaces en el ámbito escolar.

El Profesorado como impulsor

Sin embargo, la implementación de estas competencias en el alumnado es inviable sin un profesorado emocionalmente inteligente. Extremera y Fernández-Berrocal subrayan la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, argumentando que los docentes con mayores habilidades emocionales no sólo gozan de un mejor equilibrio psicofísico y menor niveles de burnout, sino que también poseen una mayor capacidad para generar climas de aula positivos que favorecen el aprendizaje. Un docente promotor y que regula sus propias emociones es el mejor modelo de aprendizaje para sus estudiantes.

El Desafío de la Formación Inicial

El problema radica en que, históricamente, estas habilidades han sido omitidas de los planes de estudio. En este sentido, Teruel Melero destaca la necesidad crítica de incluir la inteligencia emocional

en el currículo de la formación inicial de los maestros. No basta con seminarios aislados; se requiere una reforma estructural en las facultades de educación para que los futuros docentes egresen con las herramientas necesarias para gestionar la complejidad emocional de las aulas modernas. Según la autora, la formación inicial es el momento idóneo para que el maestro construya su identidad profesional desde la consciencia emocional.

Para concluir desarrollaré una experiencia áulica en el nivel inicial, en una sala de 4 años, esta experiencia tuvo por objetivo que los niños y las niñas reconozcan, expresen y gestionen sus emociones básicas, desarrollando empatías y habilidades de convivencia positiva a través del juego y la creatividad. Experiencia titulada “ el termómetro de las emociones”, un mural de dibujos simples (sol para felicidad, nube para triste, volcán para enojado) estos fueron previamente pensados y elaborados en conjunto con toda la sala, en ese mural cada día al llegar al jardín o en momentos claves señalará cómo se sentía, surgieron conversaciones entre pares acerca del porqué de esa emoción, conversaciones muy ricas en materia de expresión de emociones.

Conclusión

Para que el simposio logre sus objetivos, debemos concluir que la mejora de las habilidades socioemocionales en la escuela requiere un enfoque sistémico. Este comienza en la formación inicial de los maestros (Teruel Melero), se fortalece mediante la formación continua y el bienestar del docente en activo (Extremera y Fernández-Berrocal) y culmina en la transmisión de competencias emocionales sólidas (Alzola y Pérez Escoda) que preparan al alumnado para los retos de la vida.

Referencias

Alzola, R., & Pérez Escoda, N. *Las competencias emocionales*.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. *Importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*.

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

Aprender a sentir para aprender mejor

Roberto Ruben Gamón

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales en un grupo de cuarto grado de una escuela primaria pública. A partir de la identificación de dificultades en la expresión emocional y la resolución de conflictos, se diseñó una secuencia didáctica basada en actividades lúdicas, el diálogo y la reflexión grupal. La propuesta incluyó instancias de reconocimiento emocional, dramatizaciones y la creación de un “Rincón de las emociones” como espacio de autorregulación. Los resultados evidencian una mejora en la convivencia, una mayor capacidad para expresar emociones y un fortalecimiento del trabajo cooperativo. La experiencia reafirma la importancia de integrar la educación emocional como parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; aprendizaje significativo; convivencia escolar; regulación emocional; escuela primaria

Introducción

Este trabajo surge de una experiencia concreta de aula desarrollada en una escuela primaria de gestión pública y se propone compartir algunas reflexiones en torno al desarrollo de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar. La propuesta se llevó a cabo en un grupo de cuarto grado, integrado por 24 estudiantes de entre 9 y 10 años, con trayectorias escolares heterogéneas y diversas realidades familiares.

Entre los aspectos más significativos del grupo se destacaba la dificultad para reconocer y expresar emociones, así como la presencia frecuente de conflictos interpersonales que interferían en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Frente a esta realidad, se diseñó e implementó una secuencia didáctica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales, entendidas

como aquellas capacidades que permiten a los estudiantes reconocer lo que sienten, regular sus emociones y vincularse de manera más respetuosa con los demás. El objetivo general de la propuesta fue favorecer un clima escolar más cooperativo y empático, promoviendo el bienestar emocional y el aprendizaje significativo.

Educación emocional: fundamentos y decisiones pedagógicas

La educación emocional ocupa hoy un lugar central en la tarea docente, especialmente en contextos escolares atravesados por la diversidad y la complejidad social. Bisquerra (2009) sostiene que educar emocionalmente implica un proceso continuo y permanente, orientado a potenciar el desarrollo integral de las personas. Desde esta perspectiva, la escuela no solo transmite conocimientos académicos, sino que también debe ofrecer herramientas para la vida en sociedad.

Asimismo, Goleman (1995) plantea que la inteligencia emocional —entendida como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones— resulta tan relevante como las habilidades cognitivas tradicionales. En consonancia con estos aportes, se consideró necesario planificar una intervención pedagógica explícita que habilitara espacios de reflexión emocional dentro del aula.

La propuesta se estructuró en torno a actividades lúdicas, instancias de diálogo grupal y situaciones problemáticas vinculadas a la vida cotidiana escolar. Se optó por una metodología participativa, ya que, como señala Vygotsky (1979), el aprendizaje se construye en interacción con otros y se ve profundamente influido por el contexto social.

Descripción de la experiencia áulica

La secuencia didáctica se desarrolló a lo largo de seis encuentros semanales de aproximadamente 40 minutos cada uno. En el primer encuentro se trabajó el reconocimiento de las emociones básicas a partir de cuentos breves y tarjetas ilustradas. Los estudiantes identificaron emociones como alegría, tristeza, enojo y miedo, asociándolas con situaciones concretas de su vida escolar.

En los encuentros siguientes se propusieron actividades de dramatización y juegos de roles, que permitieron explorar distintas formas de expresar emociones y resolver conflictos de manera pacífica. Estas dinámicas favorecieron la empatía, ya que los niños pudieron “ponerse en el lugar del otro” y comprender diferentes puntos de vista.

Un momento especialmente significativo fue la

creación colectiva del “Rincón de las emociones”, un espacio dentro del aula donde los estudiantes podían acudir cuando se sentían desbordados emocionalmente. Allí disponían de recursos como frascos de la calma, hojas para dibujar y tarjetas con estrategias de autorregulación. Esta decisión pedagógica se fundamentó en la idea de que aprender a regular las emociones requiere práctica y acompañamiento, no sanción.

Durante todo el proceso, el rol docente fue el de mediador y facilitador, promoviendo la escucha activa y el respeto por la palabra del otro. Se registraron observaciones sistemáticas que permitieron valorar los avances y ajustar la propuesta según las necesidades del grupo.

Resultados y reflexiones finales

Los resultados de la experiencia permiten realizar una valoración positiva del trabajo realizado. Se observó una disminución en la frecuencia e intensidad de los conflictos interpersonales, así como una mayor disposición al diálogo y al trabajo cooperativo. Los estudiantes lograron ampliar su vocabulario emocional y comenzaron a expresar con mayor claridad lo que sentían.

Desde una mirada reflexiva, lo más valioso de la propuesta fue comprobar que cuando la escuela habilita espacios para trabajar las emociones, se fortalece el sentido de pertenencia y el bienestar colectivo. Tal como afirma Bisquerra (2009), la educación emocional no es un añadido, sino una necesidad educativa básica.

Como mejora a futuro, se considera fundamental involucrar activamente a las familias y sostener este tipo de propuestas de manera transversal en el proyecto institucional, articulando acuerdos pedagógicos comunes. De este modo, las habilidades socioemocionales podrán consolidarse a lo largo del tiempo,

contribuyendo no solo a una educación más humana, inclusiva y significativa, sino también al fortalecimiento del rol de la escuela como espacio de cuidado, aprendizaje y bienestar integral.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer.

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

Vygotsky, Lev (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el aula: una experiencia desde la educación emocional

Sofía Romero

Resumen

El presente trabajo se inscribe en el simposio “Habilidades Socioemocionales en el Contexto Escolar”, en el marco del Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar. El objetivo es reflexionar sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar a partir de una experiencia áulica concreta, fundamentada en aportes teóricos de la educación emocional. Desde una perspectiva integradora, se articulan los desarrollos de Bisquerra, Fernández-Berrocal y Extremera, y Teruel Melero, con el fin de justificar las decisiones pedagógicas adoptadas y su impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; inteligencia emocional; práctica docente; aprendizaje escolar; convivencia; regulación emocional; clima áulico

Introducción

En las últimas décadas, la educación emocional ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, en tanto se reconoce que los aprendizajes escolares no se reducen a la adquisición de contenidos cognitivos, sino que involucran dimensiones emocionales, sociales y vinculares. Diversos autores coinciden en señalar que el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta fundamental para favorecer el bienestar subjetivo, la convivencia escolar y el aprendizaje significativo.

En este sentido, Bisquerra (2007) sostiene que las competencias emocionales constituyen un conjunto

de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada. Desde esta perspectiva, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de dichas competencias, no solo en los estudiantes, sino también en los docentes, quienes actúan como modelos emocionales.

Marco teórico

Educación emocional y rol docente

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan que el profesorado cumple un rol central como agente de socialización emocional, dado que las interacciones cotidianas en el aula constituyen oportunidades constantes para el aprendizaje emocional. Los autores subrayan que un docente con habilidades de inteligencia emocional desarrolladas no solo favorece el crecimiento socioemocional del alumnado, sino que también cuenta con mayores recursos para afrontar el estrés y los desafíos propios de la tarea educativa.

Estos aportes se articulan con el modelo de habilidad de la inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey, ampliamente difundido en materiales audiovisuales de divulgación académica. Dicho modelo concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades cognitivas vinculadas a la percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones. Desde esta perspectiva, las emociones no se oponen al pensamiento, sino que lo orientan y enriquecen, permitiendo una toma de decisiones más ajustada y consciente. La incorporación de este enfoque en el ámbito escolar habilita prácticas pedagógicas que favorecen el reconocimiento emocional, la reflexión sobre los estados afectivos y la regulación emocional en situaciones de aprendizaje y convivencia.

Por su parte, Bisquerra (2007) propone una clasificación de las competencias emocionales en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Esta sistematización dialoga de manera directa con el modelo de Mayer y Salovey, en tanto traduce dichas habilidades emocionales en competencias educables y observables en el contexto escolar.

Asimismo, Teruel Melero (2000) enfatiza la necesidad de incorporar la educación emocional en el currículo de la formación inicial docente, señalando que no se trata de un contenido accesorio, sino de un eje transversal que atraviesa la práctica pedagógica. La autora sostiene que formar docentes emocionalmente

competentes es una condición necesaria para que estos puedan promover el desarrollo integral de sus estudiantes y acompañarlos en la construcción de proyectos vitales con sentido.

Método

Descripción de la experiencia áulica

La experiencia áulica que se presenta tuvo lugar en un grupo de nivel primario, con estudiantes de entre 9 y 10 años. La propuesta se desarrolló a lo largo de cuatro encuentros y tuvo como objetivo principal favorecer la identificación y regulación de las emociones en situaciones de conflicto interpersonal.

En una primera instancia, se propuso una actividad de apertura basada en el reconocimiento emocional. A partir de la lectura de un breve relato, los estudiantes fueron invitados a identificar las emociones de los personajes y a relacionarlas con experiencias propias. Esta actividad se vincula con la competencia de conciencia emocional, en tanto permitió ampliar el vocabulario emocional y reconocer la diversidad de emociones posibles (Bisquerra, 2007).

En un segundo momento, se trabajó sobre estrategias de regulación emocional mediante dinámicas grupales y juegos de roles. Los estudiantes representaron situaciones habituales de conflicto escolar y ensayaron distintas formas de resolución pacífica, promoviendo la empatía y la comunicación asertiva. Esta instancia se fundamenta en los aportes de Fernández-Berrocal y Extremera (2005), quienes señalan que el aula constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje de estrategias emocionales a través de la experiencia.

Finalmente, se realizó una instancia de reflexión grupal en la que los estudiantes compartieron sus sensaciones y aprendizajes, favoreciendo la autonomía emocional y la toma de conciencia sobre la importancia del respeto y la convivencia.

Resultados y discusión

Las decisiones pedagógicas adoptadas en esta experiencia se sustentan en la concepción de la educación emocional como un proceso continuo y transversal. Tal como plantea Teruel Melero (2000), la incorporación de la inteligencia emocional en la práctica educativa requiere de propuestas sistemáticas que articulen teoría y acción.

Asimismo, el rol del docente como mediador

emocional resultó central en el desarrollo de la propuesta. La intervención docente, basada en la escucha activa, la validación emocional y la regulación de los conflictos, permitió generar un clima de aula seguro y propicio para el aprendizaje. En consonancia con lo planteado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005), el docente no sólo enseña contenidos, sino que modela formas de sentir, expresar y gestionar las emociones.

Conclusiones

A modo de cierre, puede afirmarse que el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar constituye un desafío ineludible para la educación actual. La experiencia áulica presentada evidencia que, a través de intervenciones pedagógicas intencionales y fundamentadas, es posible promover competencias emocionales que impactan positivamente en la convivencia y el aprendizaje.

La articulación entre los aportes teóricos de Bisquerra, Fernández-Berrocal, Extremera, Teruel Melero y el modelo de habilidad de Mayer y Salovey permite sostener que la educación emocional no debe concebirse como un contenido aislado, sino como un eje transversal que atraviesa la práctica docente y la formación inicial. Asimismo, la perspectiva del bienestar y el propósito de vida refuerza la idea de que la inteligencia emocional contribuye a la construcción de trayectorias escolares y vitales con sentido.

En este marco, formar docentes emocionalmente competentes se presenta como una condición indispensable para una educación integral, orientada no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar personal y social.

Referencias

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

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación*.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (s. f.). *El modelo de habilidad de la inteligencia emocional [Video]. YouTube*.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Universidad de Valencia*.

Wellbeing (s.f.). Inteligencia emocional y propósito de vida [Video]. YouTube.

Reflexiones escuela adentro: la responsabilidad del adulto educador

Yanina Andrea Scatarella

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar a partir de una experiencia áulica concreta. En un escenario educativo atravesado por múltiples demandas y desafíos, se plantea la necesidad de articular los aprendizajes cognitivos con la educación emocional para favorecer una formación integral. A través de la implementación de estrategias pedagógicas centradas en la conciencia, regulación emocional y empatía, se evidencian mejoras en la convivencia escolar y en los procesos de aprendizaje. El trabajo se fundamenta en aportes teóricos de autores relevantes como Bisquerra y Goleman, destacando el rol del docente como mediador emocional.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; inteligencia emocional; convivencia escolar; práctica docente; aprendizaje integral

Introducción

Un día leí: “Se dice que la escuela ha pasado de ser un lugar ‘para saber’, a un lugar ‘para saber pensar’ y que, en la actualidad, se quiere que sea también un lugar ‘para aprender a vivir’” (Hernández, 2000, pp. 220-221).

En la dinámica vorágine de la trayectoria docente, surgen cotidianamente espacios de intercambio entre colegas donde se problematizan las demandas actuales hacia la escuela. Entre ellas, se destacan la falta de tiempo para abordar contenidos, la desmotivación de los estudiantes, la baja tolerancia a la frustración y la dificultad para sostener procesos de aprendizaje.

Frente a este panorama, emerge un interrogante central: ¿qué estrategias implementar para potenciar

la educación y lograr aprendizajes significativos para la vida? En este sentido, integrar la educación emocional a las prácticas pedagógicas aparece como una respuesta posible.

Reflexiones desde la práctica docente

En la práctica escolar, los docentes construyen redes de contención, comparten experiencias y buscan herramientas teóricas y didácticas para abordar las emociones en el aula. Desde esta perspectiva, la literatura se constituyó como un recurso privilegiado en una experiencia con estudiantes de 4° grado.

A través de la lectura, los alumnos lograron empatizar con personajes, reconocer sus emociones y expresar situaciones personales. Asimismo, pudieron reflexionar sobre el impacto de las palabras, los gestos y las miradas en los vínculos interpersonales, promoviendo instancias de diálogo y convivencia.

Marco teórico

Bisquerra (2000, 2009) define la educación emocional como un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias emocionales como la conciencia, regulación, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida.

Por su parte, Goleman (1995) sostiene que la inteligencia emocional influye directamente en la conducta, la toma de decisiones y las relaciones interpersonales, siendo clave para el desempeño académico y social.

En la misma línea, CASEL (2020) destaca la importancia de integrar el aprendizaje socioemocional de manera sistemática en la escuela para mejorar el clima institucional y prevenir conflictos.

Desarrollo de la experiencia áulica

La experiencia se desarrolló en una sala de 4 años durante un período de cuatro semanas, luego del período de adaptación. El objetivo fue favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación emocional, así como la empatía y la comunicación asertiva.

Se iniciaron actividades de identificación emocional mediante imágenes, cuentos y relatos, promoviendo la verbalización de emociones básicas. Luego, se trabajó la regulación emocional a través de estrategias como la respiración consciente, el conteo regresivo y el uso

del “semáforo emocional”.

del Profesorado, (38), 141–152.

Finalmente, se realizaron actividades grupales como juegos de roles y resolución de conflictos, fortaleciendo la comprensión del otro y los vínculos entre pares.

Justificación pedagógica

Las estrategias implementadas responden a la necesidad de generar experiencias significativas y sostenidas, en línea con los aportes de Bisquerra (2009), quien destaca la importancia de la práctica en el aprendizaje emocional.

Asimismo, el rol docente como modelo emocional resulta clave. Tal como plantea Goleman (1995), la forma en que el docente gestiona sus emociones impacta directamente en el clima áulico y en las relaciones educativas.

Conclusión

La experiencia desarrollada evidencia que la educación emocional puede integrarse eficazmente al trabajo cotidiano del aula, generando mejoras en la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

Fortalecer las habilidades socioemocionales implica promover una educación más inclusiva, humana e integral, que prepare a los alumnos no solo para el ámbito académico, sino también para la vida en sociedad.

Referencias

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

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

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

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

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

Desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia fundamentada

Rosario del Carmen Quinteros

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar a partir de una experiencia áulica en cuarto grado. En un contexto educativo donde la formación integral cobra cada vez mayor relevancia, se implementaron estrategias pedagógicas orientadas a la identificación, expresión y regulación de emociones. A través de actividades como cuentos, juegos de roles y la creación de un “rincón de las emociones”, se promovió la empatía, la comunicación y la resolución pacífica de conflictos. Los resultados evidencian mejoras en la convivencia y en la expresión emocional de los estudiantes, destacando el valor de la educación emocional como parte esencial del proceso educativo.

Palabras clave: educación emocional, habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, convivencia escolar, regulación emocional, clima áulico

Introducción

Actualmente, la escuela no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también cumple un papel esencial en el acompañamiento emocional de los estudiantes. Reconocer emociones propias y ajenas, expresarlas adecuadamente y mantener relaciones respetuosas son competencias tan importantes como aprender a leer, escribir o resolver problemas matemáticos. Por ello, desarrollar habilidades socioemocionales contribuye al bienestar integral y a un clima escolar más saludable.

El presente trabajo describe una experiencia práctica realizada en el aula, orientada a fortalecer

estas habilidades, y presenta los fundamentos teóricos que respaldan dichas intervenciones.

Marco teórico

La inteligencia emocional implica la capacidad de identificar, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás. Según Fernández-Berrocal y Extremera, estas habilidades facilitan la comunicación, mejoran la toma de decisiones y ayudan a afrontar los desafíos diarios de manera equilibrada.

Por su parte, Bisquerra sostiene que la educación emocional debe integrarse de manera sistemática en la escuela, ya que favorece el desarrollo personal y social de los estudiantes. Comprender y gestionar las emociones, así como desarrollar empatía, contribuye a un ambiente escolar positivo y al bienestar de la comunidad educativa.

En este sentido, la escuela se configura como un espacio privilegiado para acompañar el desarrollo emocional, en articulación con las familias.

Descripción de la experiencia áulica

La experiencia se llevó a cabo en un grupo de cuarto grado, con estudiantes de entre 9 y 10 años. A partir de la observación, se identificaron dificultades como conflictos frecuentes, escasa expresión emocional y problemas para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Con el objetivo de mejorar estas situaciones, se diseñó una propuesta semanal integrada a la dinámica del aula. En una primera etapa, se trabajaron emociones básicas (alegría, tristeza, enojo y miedo) a través de cuentos y relatos, permitiendo a los estudiantes identificar y relacionar emociones con sus propias vivencias.

Posteriormente, se implementaron juegos de roles para representar situaciones cotidianas del aula, promoviendo la reflexión, la empatía y la búsqueda de soluciones respetuosas.

Además, se creó un “rincón de las emociones”, un espacio destinado a que los alumnos pudieran expresar sus sentimientos durante la jornada escolar, favoreciendo la comunicación y la contención emocional.

Análisis y fundamentos pedagógicos

Las actividades desarrolladas se sustentan en los principios de la educación emocional, que destacan

la importancia de poner en palabras lo que se siente. Bisquerra afirma que reconocer y validar las emociones contribuye a disminuir los conflictos y mejorar la convivencia.

Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera sostienen que el trabajo emocional en la escuela impacta positivamente en el bienestar de los estudiantes y en el clima del aula. Desde esta perspectiva, la enseñanza de habilidades socioemocionales debe considerarse una dimensión esencial del proceso educativo.

Resultados y conclusiones

Durante la implementación de la propuesta se observaron avances significativos: los estudiantes comenzaron a expresar sus emociones con mayor claridad, a escuchar a sus compañeros y a resolver conflictos mediante el diálogo. También se registró una disminución de situaciones conflictivas y un fortalecimiento de la cooperación grupal.

En conclusión, el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela resulta fundamental para la formación integral de los estudiantes. Esta experiencia demuestra que, a través de estrategias simples y sostenidas, es posible mejorar la convivencia y acompañar el crecimiento emocional de los niños.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XXI*, (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*, (38), 141–152.

Por ello, desarrollar habilidades socioemocionales contribuye al bienestar integral y a un clima escolar más saludable.

El presente trabajo describe una experiencia práctica realizada en el aula, orientada a fortalecer las habilidades socioemocionales de los alumnos, y explica brevemente los fundamentos teóricos que respaldan estas intervenciones.

La educación emocional en la escuela

La inteligencia emocional implica la capacidad de identificar, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás. Según Fernández-Berrocal y Extremera, estas habilidades facilitan la comunicación, mejoran la toma de decisiones y ayudan a afrontar los desafíos diarios de manera equilibrada.

Bisquerra sostiene que la educación emocional debe integrarse de manera sistemática en la escuela, ya que favorece el desarrollo personal y social de los estudiantes. Comprender y gestionar las emociones, así como desarrollar empatía, contribuye a un ambiente escolar positivo y al bienestar de la comunidad educativa.

En este marco, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para guiar a los estudiantes en el aprendizaje emocional, complementando el trabajo de las familias, quienes juegan un papel esencial en este proceso.

La experiencia se llevó a cabo en un grupo de cuarto grado, con estudiantes de 9 a 10 años. La observación diaria reveló algunas dificultades: conflictos frecuentes entre compañeros, escasa expresión verbal de emociones y dificultades para resolver desacuerdos mediante el diálogo.

Con el objetivo de favorecer la identificación y expresión de emociones, se diseñó una propuesta semanal que se integró a las actividades habituales del aula. Las dinámicas incluyeron cuentos, juegos, conversaciones grupales y la resolución de situaciones cotidianas.

En un primer momento, se trabajaron emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo. A través de la lectura de relatos breves, los estudiantes identificaron las emociones de los personajes y las relacionaron con sus propias experiencias.

Posteriormente, se realizaron juegos de roles en

Habilidades socioemocionales en el aula: una propuesta práctica para el bienestar integral y la convivencia escolar

Vanesa Emilse Brizuela

Resumen

El presente artículo describe y analiza una experiencia pedagógica orientada al desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto áulico. Partiendo de la premisa de que la escuela actual debe trascender la formación académica para abrazar el acompañamiento emocional, el trabajo se sustenta en los aportes teóricos de Bisquerra, Fernández-Berrocal y Extremera sobre la inteligencia emocional. La implementación de la propuesta permitió observar cambios significativos en el alumnado, destacándose una mejora en la expresión de emociones, el fomento de la escucha activa y una reducción notable de los conflictos grupales. Los resultados reafirman que la integración sistemática de la educación emocional no solo fortalece los vínculos y la cooperación, sino que constituye un pilar esencial para el desarrollo integral del estudiante y la construcción de un clima escolar saludable.

Palabras clave: educación emocional; inteligencia emocional; convivencia escolar; bienestar integral; competencias socioemocionales

Introducción

Actualmente, la escuela no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos académicos, sino que también cumple un papel esencial en el acompañamiento emocional de los estudiantes. Reconocer emociones propias y ajenas, expresarlas adecuadamente y mantener relaciones respetuosas son competencias tan importantes como aprender a leer, escribir o resolver problemas matemáticos.

los que los niños representaron situaciones comunes del aula, como discusiones o desacuerdos. Estas actividades promovieron la reflexión sobre distintas formas de actuar, incentivando la búsqueda de soluciones respetuosas y fomentando la empatía y la escucha activa.

Además, se implementó un “rincón de las emociones” donde los estudiantes podían expresar cómo se sentían al inicio o durante la jornada. Este espacio facilitó la comunicación, la contención emocional y el respeto hacia los sentimientos propios y ajenos.

Las actividades se basan en los principios de la educación emocional, que resaltan la importancia de ayudar a los estudiantes a poner en palabras lo que sienten. Bisquerra afirma que cuando las emociones son reconocidas y validadas, disminuyen los conflictos y se fortalece la convivencia escolar.

Fernández-Berrocal y Extremera destacan que el trabajo emocional en la escuela impacta positivamente tanto en el bienestar de los estudiantes como en el clima del aula. Desde esta perspectiva, enseñar habilidades socioemocionales es una parte integral del acompañamiento educativo y no una actividad aislada.

Durante la implementación de la experiencia, se observaron cambios significativos en el grupo. Los estudiantes comenzaron a expresar con mayor claridad sus emociones, a escuchar activamente a sus compañeros y a solicitar apoyo cuando lo necesitaban. También se registró una reducción en los conflictos y un aumento en la disposición al diálogo y la cooperación.

En conclusión, trabajar habilidades socioemocionales en la escuela resulta esencial para el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando la escuela y la familia reconocen la importancia de la educación emocional, se fortalecen los vínculos y se promueve el bienestar. Esta experiencia demuestra que, mediante intervenciones simples y sostenidas en el tiempo, es posible acompañar de manera efectiva el crecimiento emocional y social de los niños.

Referencias

Bisquerra, R. (s.f.). Las competencias emocionales.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (s.f.). Desarrolla la inteligencia emocional en el profesorado.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (s.f.). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros.

La educación como derecho y su dimensión socioemocional en contextos de desigualdad

Marisa Andrea Ciabattini

Resumen

Pensar la educación como derecho implica reconocer no sólo el acceso a contenidos académicos, sino también la construcción de condiciones socioemocionales que permitan a todos los estudiantes aprender en igualdad. Este ensayo reflexiona sobre el rol del Estado, la justicia social y los desafíos de la era digital, articulando el derecho a la educación con el desarrollo de habilidades socioemocionales como base de una ciudadanía democrática.

Palabras clave: derecho a la educación; justicia social; habilidades socioemocionales; ciudadanía; alfabetización digital

Introducción

La educación constituye un derecho fundamental que debe ser garantizado por el Estado. No obstante, en la práctica, persisten profundas desigualdades que condicionan el acceso efectivo a una educación de calidad. Esta tensión entre derecho formal y ejercicio real del derecho interpela a las políticas públicas y a las prácticas pedagógicas.

En este marco, resulta necesario ampliar la noción de calidad educativa e incorporar la dimensión socioemocional como condición para la igualdad. Aprender no es únicamente adquirir conocimientos; es también desarrollar conciencia crítica, autonomía emocional y competencia social para participar activamente en la vida democrática.

Educación, igualdad y justicia social

Hannah Arendt (1974) advierte que la educación se vincula con la responsabilidad de introducir a las nuevas generaciones en el mundo común. En esta tarea, el Estado cumple un rol indelegable.

Desde la perspectiva de Nancy Fraser (2008), la justicia social requiere políticas de redistribución y reconocimiento. En términos educativos, esto implica

no solo garantizar matrícula y permanencia, sino también reconocer las desigualdades de origen que afectan las trayectorias escolares.

Simons y Masschelein (2014) proponen pensar la escuela como un espacio público donde se verifica la igualdad. Sin embargo, la igualdad no puede entenderse como homogeneidad. Tratar a todos de la misma manera en contextos profundamente desiguales puede convertirse en una forma de injusticia.

En este punto, la dimensión socioemocional cobra relevancia: la escuela debe generar condiciones de reconocimiento, pertenencia y autoestima que permitan a los estudiantes sostener procesos de aprendizaje en contextos adversos.

El Estado, el mercado y el derecho a aprender

La educación no puede concebirse como mercancía. Pensarla en términos de mercado implica desplazar el eje del derecho hacia la lógica del mérito individual y la competencia.

Rinesi (2016) sostiene que la educación como derecho supone inclusión y calidad como políticas de Estado. Ello implica que las decisiones educativas deben responder a principios de equidad y no a criterios de rentabilidad.

Cuando el acceso al conocimiento queda sujeto a lógicas de mercado, el riesgo es que el lucro sustituya a la formación integral. En este escenario, el desarrollo de habilidades socioemocionales —como la empatía, el pensamiento crítico y la participación democrática— puede verse desplazado por indicadores cuantificables que no capturan la complejidad de la formación ciudadana.

Educación y brecha digital: desafíos contemporáneos

La era digital ha introducido nuevos desafíos. Dussel y Quevedo (2010) advierten que las tecnologías pueden democratizar el acceso al conocimiento, pero también profundizar desigualdades si no existen políticas públicas que garanticen conectividad y alfabetización digital.

La pandemia de COVID-19 visibilizó estas brechas (Dussel, 2021). La exclusión tecnológica no solo limitó el acceso a contenidos, sino que afectó la dimensión socioemocional: aislamiento, frustración y pérdida de vínculos escolares.

La alfabetización digital, en este sentido, no es solo técnica. Implica desarrollar habilidades socioemocionales para interactuar críticamente en entornos virtuales, gestionar la información y sostener vínculos respetuosos en espacios digitales.

Educación y formación ciudadana

No es posible pensar la educación como una isla aislada de lo social. Educar implica formar ciudadanía, promover la participación democrática y sostener valores de igualdad y justicia.

La escuela no solo transmite saberes; también produce sujetos capaces de convivir en la diversidad. En este proceso, las habilidades socioemocionales cumplen un papel central: permiten reconocer al otro como igual, regular conflictos y construir lazos solidarios.

Formar ciudadanos críticos exige articular contenidos curriculares con experiencias que fortalezcan la conciencia emocional, la empatía y el compromiso social.

Sarlo, B. (1998). La paradoja de la "imposición de derechos". En La máquina cultural (pp. 11–26). Ariel.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.

Conclusión

La educación como derecho no se agota en el acceso a la escolaridad. Requiere políticas públicas que garanticen igualdad material y reconocimiento simbólico.

Integrar la dimensión socioemocional a la reflexión sobre justicia educativa permite ampliar el concepto de calidad. Una educación verdaderamente democrática es aquella que asegura conocimientos, pero también construye sujetos capaces de convivir, participar y transformar la realidad.

Garantizar el derecho a la educación implica garantizar el derecho a aprender en condiciones de dignidad, inclusión y desarrollo integral.

Referencias

Arendt, H. (1974). Los orígenes del totalitarismo. Alianza Editorial.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. Nueva Sociedad, 293, 130–141.

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Santillana.

Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad. Revista de Ciencias Sociales, 61, 11–26.

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho: notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (Comps.), Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado (pp. 19–30). La Crujía.

Educación emocional en la primera infancia

Habilidades socioemocionales en el Nivel Inicial: acompañar el desarrollo emocional desde el comienzo

Natalia Mallet

Resumen

La educación socioemocional en el Nivel Inicial constituye un pilar fundamental para el bienestar y los aprendizajes futuros. Este artículo analiza la importancia de acompañar el desarrollo emocional desde la primera infancia, integrando fundamentos teóricos y orientaciones prácticas que permiten construir entornos educativos seguros, afectivos y formativos.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; desarrollo emocional; primera infancia; autorregulación; clima escolar

Introducción

Hablar de educación en el Nivel Inicial implica, necesariamente, hablar de emociones. En la primera infancia, aprender y sentir son procesos profundamente entrelazados. El desarrollo emocional no es un aspecto accesorio del proceso educativo, sino una dimensión decisiva que influye en la salud mental, el bienestar y los aprendizajes a lo largo de toda la vida.

El desarrollo emocional en la infancia comprende el proceso mediante el cual los niños y niñas aprenden a reconocer y comprender sus emociones, expresar sentimientos de manera progresivamente adecuada, desarrollar empatía, manejar emociones intensas y construir relaciones interpersonales saludables. Estas capacidades no surgen espontáneamente: se construyen en el vínculo con otros, en contextos seguros y con adultos disponibles que acompañen.

En este recorrido, el docente del Nivel Inicial ocupa

un lugar central como figura emocional significativa. Sus competencias emocionales —autoconciencia, autorregulación, empatía y habilidades sociales— impactan directamente en el clima del aula. El tono de voz, la forma de establecer límites y la respuesta ante el conflicto o el llanto enseñan tanto como cualquier propuesta didáctica.

Desarrollo emocional en la primera infancia

Para comprender el desarrollo emocional en la infancia, resulta necesario considerar las etapas evolutivas:

Infancia temprana (0 a 2 años)

En esta etapa el vínculo de apego constituye la base de la seguridad emocional. A través de la respuesta sensible y consistente de los adultos, los bebés construyen confianza. La expresión básica de emociones —llanto, sonrisa, gestos— se configura como principal forma de comunicación.

Edad preescolar (3 a 5 años)

Período central para el Nivel Inicial. Los niños comienzan a identificar y nombrar emociones básicas como alegría, tristeza, enojo o miedo. El juego simbólico se convierte en una herramienta privilegiada para expresar emociones, elaborar experiencias y ensayar formas de resolución de conflictos.

Edad escolar (6 a 12 años)

Si bien excede al Nivel Inicial, esta etapa permite dimensionar la relevancia del trabajo temprano, ya que se consolidan procesos de regulación emocional y adquieren mayor peso las relaciones entre pares.

Factores que intervienen en el desarrollo emocional

El desarrollo emocional no depende de un único factor. Intervienen:

- El entorno familiar, que ofrece modelos de manejo emocional y seguridad afectiva.
- El entorno educativo, cuando incorpora de manera intencional la educación emocional y promueve interacciones respetuosas.
- Factores biológicos y temperamentales, que inciden en la forma en que cada niño o niña experimenta y expresa sus emociones.

En este marco, la educación emocional en el Nivel Inicial no representa una tarea complementaria, sino una condición para el aprendizaje temprano.

Enseñar a reconocer emociones, anticipar rutinas, poner palabras a lo que se siente y ofrecer estrategias de regulación crea las condiciones necesarias para aprender.

Existe una relación directa entre inteligencia emocional y aprendizaje: niños y niñas con mayores habilidades emocionales presentan mejor disposición atencional, mayor capacidad de convivencia y mayor apertura hacia nuevas experiencias.

Fundamentación teórica

Los aportes de Bisquerra permiten comprender la educación emocional como un proceso planificado, continuo y fundamentado científicamente, orientado al bienestar personal y social. Desde esta perspectiva, la educación emocional no se improvisa ni se reduce a momentos aislados, sino que se integra a la vida cotidiana de la sala.

Asimismo, investigaciones recientes ponen el foco en el rol del docente. Si el adulto no desarrolla su propia inteligencia emocional, la educación emocional queda limitada al discurso. Revisar las propias biografías emocionales, reconocer el estrés profesional y fortalecer la autorregulación docente constituye un paso indispensable para crear entornos emocionalmente seguros.

Prácticas pedagógicas posibles

La educación emocional en el Nivel Inicial puede desarrollarse mediante estrategias concretas y transferibles, tales como:

- Juegos de expresión emocional.
- Lectura de cuentos y relatos que aborden conflictos y sentimientos.
- Canciones y dinámicas corporales.
- Rutinas de inicio y cierre que permitan registrar estados emocionales.
- Espacios de diálogo y acompañamiento en situaciones de conflicto.

Estas prácticas deben ser planificadas, sostenidas en el tiempo y evaluadas formativamente, evitando que queden reducidas a intervenciones ocasionales.

Conclusiones

La educación emocional en el Nivel Inicial responde a tres preguntas fundamentales:

- Por qué: porque el desarrollo emocional temprano constituye la base del bienestar y del aprendizaje.

- Para qué: para promover convivencia, autoestima, ciudadanía y salud emocional.

- Cómo: a través de propuestas planificadas, rutinas, juegos y evaluación formativa.

Las emociones constituyen la base del aprendizaje en la primera infancia. El docente es un modelo emocional constante y la institución debe sostener acuerdos que respalden este trabajo.

Promover el desarrollo emocional implica crear entornos seguros y afectuosos, fomentar la expresión emocional y modelar conductas saludables. Cuando la educación emocional se integra de manera sistemática, se construyen herramientas para vivir, aprender y vincularse con mayor bienestar y resiliencia.

Te doy la palabra

Educación emocional y construcción de la convivencia en el Nivel Inicial

Valeria Elizabeth Romo

Resumen

El Nivel Inicial constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este artículo recupera una experiencia en sala de 3 años en la que la ronda de intercambio y la mediación docente se transformaron en herramientas centrales para fortalecer la expresión emocional, la convivencia y la construcción de grupo.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; ronda de intercambio; competencias socioemocionales; convivencia; primera infancia

Introducción

El ingreso a la escolaridad implica para niñas y niños un proceso profundo de adaptación emocional y social. En el Nivel Inicial, este tránsito adquiere especial relevancia, ya que se configuran las primeras experiencias sistemáticas de convivencia en un grupo ampliado.

La experiencia que se presenta se desarrolló en una sala de 3 años conformada por 22 estudiantes, en su mayoría sin experiencia escolar previa debido al contexto de pandemia. El comienzo de ciclo implicó no solo la organización didáctica, sino también la construcción de un grupo, el establecimiento de vínculos de confianza y el acompañamiento en la expresión de emociones.

Tal como señala Claxton (1987), “el alumno aprende sobre el profesor, además de aprender de él” (p. 220). El docente se convierte, de manera intencional o no, en un modelo de referencia emocional y vincular. Esta perspectiva invita a reflexionar sobre el impacto que nuestras actitudes y modos de intervención tienen en la formación integral de los estudiantes.

La ronda como práctica socioemocional

El actual Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce la ronda de intercambio como una práctica comunicativa privilegiada. Lejos de constituir una “rutina” vacía, se configura como un espacio de construcción de palabra, escucha y reconocimiento mutuo.

En esta experiencia, la ronda se organizó con un micrófono de juguete que simbolizaba la toma de la palabra. En un primer momento, las docentes compartían vivencias personales sencillas —una salida, una emoción experimentada, una preocupación cotidiana— modelando la expresión oral y habilitando temas de conversación.

Este gesto pedagógico permitió generar confianza y validar la expresión emocional. Las niñas y los niños comenzaron a compartir situaciones propias, formulando preguntas y mostrando interés por las experiencias de sus compañeros y docentes. Se fue construyendo así un lenguaje emocional compartido.

Perrenoud (2008) sostiene que las competencias se aprenden en contextos de acción y requieren la adquisición explícita de conocimientos, actitudes y capacidades. En este sentido, la ronda se constituyó en un espacio concreto para desarrollar competencias socioemocionales como la escucha activa, la espera de turnos y la expresión verbal de sentimientos.

Del conflicto a la competencia emocional

Las situaciones cotidianas —como un berrinche por un lugar en la ronda— se transformaron en oportunidades de aprendizaje. Nombrar el enojo, reconocerlo y acompañar la búsqueda de una solución mediante palabras y gestos constituyó un paso significativo en el desarrollo de la autorregulación.

No todos los estudiantes partían del mismo nivel de desarrollo lingüístico o emocional. Por ello, el acompañamiento fue progresivo y respetuoso de las trayectorias individuales. El contexto áulico, cuidadosamente mediado por adultos conscientes de su rol formativo, permitió que estas habilidades se fueran internalizando.

En el Nivel Inicial, el juego cumple un papel central. A través de la imitación, el intercambio y la dramatización, las niñas y los niños reproducen modos de vinculación observados en los adultos. La expresión corporal, los abrazos, la solicitud de ayuda o la resolución dialogada de pequeños conflictos fueron

incorporándose de manera natural a la dinámica grupal.

Estrategias complementarias

El trabajo socioemocional se fortaleció mediante la lectura de cuentos y el análisis de situaciones ficcionales en las que los personajes atravesaban emociones similares a las

vividas en la sala. También se promovieron prácticas cotidianas como agradecer, pedir disculpas, compartir materiales y esperar turnos.

Estas acciones, aparentemente simples, constituyen la base de las habilidades sociales básicas y del comportamiento prosocial. Escuchar, saludar, despedirse, pedir ayuda o dar las gracias son aprendizajes que requieren modelado y práctica sistemática.

Reflexión final

La experiencia confirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales no es un complemento opcional, sino un eje estructural del trabajo en el Nivel Inicial. Cuando los docentes revisan y trabajan sus propias emociones, se encuentran en mejores condiciones de acompañar las de sus estudiantes.

La ronda, el juego y la mediación consciente del adulto permiten construir un clima de confianza donde la palabra circula y las emociones encuentran un lugar legítimo.

Trabajar las emociones desde la primera infancia contribuye al bienestar dentro y fuera del aula, sentando bases sólidas para la convivencia y el aprendizaje a lo largo de la trayectoria escolar.

Referencias

Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid: Alianza.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2001). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 1–13.

Fernández-Martínez, A. M., & Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la inteligencia emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53–66.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. (2025). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: GCBA.

Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar. (2021). *Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada*, 1(1), 9–29.

¿Qué ves cuando me ves?

La identificación de las emociones en la primera infancia

Mariana Rodríguez Mosquera

Resumen

La educación emocional en la primera infancia constituye un pilar para la construcción de la identidad y el desarrollo de habilidades sociales. El presente trabajo describe el proyecto El espejo de Clara, implementado en una sala de 1 año de un jardín maternal, orientado a favorecer la identificación de emociones propias y ajenas a través de la observación, la imitación gestual y la mediación adulta.

Palabras clave: educación emocional; primera infancia; identificación emocional; empatía; jardín maternal

Desarrollo de la experiencia

La propuesta denominada El espejo de Clara, desarrollada en el año 2025, se enmarca en el eje “Experiencias para la construcción de la identidad y la interacción con otros”. Toma su nombre del cuento infantil El espejo de Clara de Rivadeneira (2019). El objetivo central fue que los niños y niñas comenzaran a identificar diferentes emociones, mediante la observación e imitación de gestos y actitudes corporales, acompañadas por la puesta en palabras por parte de los adultos.

La experiencia se llevó a cabo en un jardín maternal del barrio de Parque Patricios, con jornada extendida en ambos turnos. El grupo estaba conformado por 14 niños y niñas de aproximadamente 1 año de edad, que asistían al turno tarde.

En esta etapa evolutiva, los niños aún no cuentan con un lenguaje verbal consolidado, por lo que la expresión emocional se manifiesta principalmente a través de

gestos, movimientos corporales y vocalizaciones. Desde esta perspectiva, la intervención pedagógica se centró en favorecer la autoconciencia emocional a partir de experiencias sensoriales y corporales mediadas por el adulto.

Primer momento: la identificación de las propias emociones

La primera etapa de la propuesta comenzó con la colocación de páginas impresas del cuento sobre las paredes de la sala, para que los niños y niñas pudieran explorarlas libremente. Mientras se desarrollaba esta exploración, la docente leía en voz alta fragmentos del relato y acompañaba con gestos las emociones representadas en las imágenes, invitando a los pequeños a imitarlas.

Posteriormente, se incorporaron otras actividades complementarias, como la escucha y el juego con la canción “El juego de las caras” del grupo Pica-Pica, y la utilización de espejos pequeños para que cada niño pudiera observar su propio rostro. Esta instancia tuvo como finalidad favorecer la identificación de emociones en sí mismos a través del reflejo.

La mediación docente resultó central: se proponían gestos, acciones y posturas corporales para ser imitadas y progresivamente reconocidas. Como señalan Diez y Martí (1998), es fundamental propiciar experiencias de autoconciencia desde edades tempranas para que los niños comiencen a reconocer sus propios sentimientos y, en etapas posteriores, puedan regularlos. En este proceso, la palabra del adulto cumple un rol estructurante, ya que nombra y legitima aquello que el niño experimenta corporalmente.

Segundo momento: reconocer las emociones en los otros

La segunda etapa del proyecto se orientó al reconocimiento de emociones en los demás. Se utilizaron espejos de mayor tamaño para que los niños pudieran verse de cuerpo entero junto a sus compañeros, favoreciendo la observación mutua.

Asimismo, se propusieron imágenes con gestos emocionales para imitar grupalmente — en un primer momento, imágenes generadas con inteligencia artificial que representaban distintas expresiones faciales, y luego fotografías tomadas en la propia sala,

donde podían reconocerse situaciones emocionales reales vivenciadas por el grupo—.

De esta manera, no solo se abordó la identificación de emociones en sí mismos, sino también en los otros, promoviendo el desarrollo de la empatía, el respeto y la valoración de los pares. Retomando a Diez y Martí (1998), la empatía implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender qué siente. Este proceso constituye la base de las habilidades sociales, esenciales para la convivencia y la comprensión de que las propias acciones influyen en los demás.

Al finalizar el proyecto, aunque los niños aún no podían verbalizar explícitamente sus emociones, se observaron cambios significativos: menor impulsividad, mayor atención a las expresiones faciales de sus compañeros y conductas de acercamiento afectivo — como abrazos espontáneos ante la tristeza o luego de un conflicto—.

Conclusión

El proyecto permitió explorar diversas emociones y acompañar a los niños en su identificación inicial. Si bien a esta edad el reconocimiento emocional es incipiente, resulta fundamental iniciar estos procesos desde las primeras salas del Nivel Inicial.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el docente actúa como modelo emocional dentro del aula, transmitiendo formas adecuadas de expresar y regular emociones. Asimismo, Teruel (2000) subraya la importancia de incorporar la educación emocional en la formación docente para favorecer intervenciones sistemáticas y conscientes.

En este sentido, los educadores no solo enseñan contenidos, sino que configuran climas emocionales que inciden en la construcción de la identidad y en el desarrollo de competencias sociales. Promover experiencias que habiliten la autopercepción, la regulación emocional y la empatía desde edades tempranas constituye un compromiso pedagógico esencial.

La educación emocional en la primera infancia no es un agregado curricular, sino una dimensión constitutiva del desarrollo integral. A través de propuestas sencillas pero intencionadas, como el uso del espejo y la imitación gestual, es posible sentar las bases para una convivencia más empática y respetuosa.

Referencias

Diez, M., & Martí, E. (1998). *Desarrollo psicológico y educación infantil*.

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

Rivadeneira, P. (2019). *El espejo de Clara*. Manoco.

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.

demostración, la imitación, el uso del cuerpo, las miradas y las expresiones faciales.

Esta decisión pedagógica permitió que todos los niños comprendieran la dinámica sin depender exclusivamente del lenguaje oral. Desde el inicio se observó que la alumna

participaba con mayor seguridad en actividades corporales y repetitivas. Gradualmente comenzó a anticipar acciones, sonreír y sumarse espontáneamente al juego grupal.

El grupo, por su parte, desarrolló estrategias propias de inclusión: algunos compañeros comenzaron a invitarla a participar mediante gestos, a tomarla de la mano y a integrarla en juegos simbólicos. El juego se transformó así en un espacio de construcción colectiva de vínculos.

Fundamentación desde la educación emocional

La experiencia puede analizarse desde la perspectiva de la educación emocional como dimensión del desarrollo integral. Teruel Melero (2000) sostiene que la escuela debe promover no solo aprendizajes cognitivos, sino también competencias emocionales y sociales que posibiliten la integración y el bienestar.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol del docente como modelo emocional. En este caso, fue necesario sostener una actitud de apertura, paciencia y sensibilidad, evitando la sobreprotección pero brindando acompañamiento constante.

Desde la mirada de Bisquerra (2007), las competencias emocionales incluyen la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social. Durante el proceso se evidenciaron avances en estas dimensiones: los niños aprendieron a reconocer emociones propias y ajenas, a tolerar la frustración frente a la dificultad comunicativa y a establecer vínculos más allá del idioma.

La alumna logró expresar deseos y emociones a través del cuerpo y del juego, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia.

Resultados y aprendizajes

Los resultados fueron altamente positivos. La niña comenzó a participar activamente, mostrando mayor seguridad y predisposición al intercambio. El grupo desarrolló niveles superiores de empatía, cooperación y respeto por la diversidad.

Cuando el juego habla todos los idiomas

El juego como puente socioemocional en contextos de diversidad lingüística

Yanina Pinto

Resumen

El presente artículo describe una experiencia desarrollada en una sala de cuatro años del Nivel Inicial, en la que el juego se constituyó en herramienta pedagógica clave para favorecer la inclusión de una niña cuya lengua materna no era el castellano. Desde una perspectiva de educación emocional, se analiza cómo las propuestas lúdicas corporales y no verbales promovieron la empatía, la comunicación y el sentido de pertenencia en el grupo.

Palabras clave: educación emocional; inclusión; diversidad lingüística; juego; Nivel Inicial; empatía

Contexto y desafío pedagógico

La experiencia se desarrolló en una sala de cuatro años conformada por doce niños y niñas. Si bien el grupo era reducido y permitía un acompañamiento cercano, la heterogeneidad se evidenció especialmente a partir de la incorporación de una niña de origen ruso que no hablaba castellano. Esta situación generó dificultades en la comunicación cotidiana, tanto con sus pares como con los adultos, y planteó el desafío de diseñar estrategias que favorecieran su participación e integración.

Frente a este escenario, se consideró prioritario generar propuestas que trascendieran el lenguaje verbal y promovieran un clima emocional seguro.

El juego como lenguaje común

Se adaptó una propuesta habitual de circuito lúdico en el patio, integrando desplazamientos, juegos de roles simples, canciones con gestos y consignas corporales. La principal modificación consistió en reducir las instrucciones verbales y priorizar la

Se observó una mejora en el clima de la sala, con interacciones más solidarias. El juego dejó de ser únicamente un espacio recreativo para consolidarse como herramienta pedagógica de inclusión y alfabetización emocional.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar que el juego constituye un lenguaje universal capaz de trascender barreras idiomáticas y culturales. Cuando se prioriza el bienestar emocional y se diseñan propuestas flexibles, es posible construir espacios verdaderamente inclusivos.

Enseñar implica acompañar procesos afectivos y vinculares, no solo transmitir contenidos. Incorporar de manera sistemática estrategias de educación emocional en la planificación diaria permitirá fortalecer el desarrollo de competencias socioemocionales en todos los niños, favoreciendo una escuela más empática y abierta a la diversidad.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 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.

Tan simple y tan difícil como escucharnos: la educación emocional en la cotidianidad del Nivel Inicial

Lis Mileva Ortíz

Resumen

Una experiencia pedagógica en el Nivel Inicial que muestra cómo la educación emocional se construye en la cotidianidad del aula a partir de la escucha, la regulación del clima grupal y la creación de recursos lúdicos que favorecen la convivencia y el aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; regulación emocional; convivencia; escucha activa

Introducción: la escucha como punto de partida

Imaginemos una sala de 5 años de jornada completa, integrada por un grupo numeroso de niños y niñas con una fuerte necesidad de expresarse, de participar y de ser escuchados. La vida cotidiana en el jardín se construye en cada momento del día: el ingreso, el juego, las actividades, el patio, el comedor y los múltiples intercambios que se producen entre pares.

En este contexto, hablar fuerte se convierte con frecuencia en el recurso más inmediato para hacerse notar. Gritar aparece como una estrategia espontánea para ocupar un lugar, aunque paradójicamente, en medio de tantas voces en simultáneo, nadie logra ser escuchado del todo. La frustración se hace presente tanto en los niños como en la docente, que interviene de manera constante para regular el volumen y restablecer el orden.

Transitar una jornada extensa en un escenario de estas características puede resultar abrumador. Es allí donde comienza a delinearse un objetivo pedagógico central: para poder hablar y ser escuchados, los niños necesitan aprender a regularse emocionalmente.

Educación emocional en la vida cotidiana del aula

Esta escena permite arribar a una primera reflexión:

el trabajo sobre la inteligencia emocional en el aula es permanente y excede ampliamente las propuestas planificadas. Se manifiesta en el simple hecho de aprender a ser y estar con otros.

Desde una perspectiva situada, la educación emocional atraviesa la cotidianidad escolar y se convierte en una herramienta clave para la construcción de vínculos, la resolución de conflictos y el desarrollo personal.

Salovey y Mayer (1990) definen la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones propias y ajenas de manera adaptativa. Esta concepción resulta especialmente significativa para pensar la tarea docente, ya que las emociones atraviesan cada escena escolar y condicionan la posibilidad de aprender.

Surge entonces una pregunta fundamental: ¿es posible construir aprendizajes significativos en un entorno emocionalmente desbordado y dominado por el ruido constante?

Competencias emocionales y rol docente

Bisquerra y Pérez Escoda (2007) aportan el concepto de competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Entre ellas se destacan la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.

Estas competencias no se desarrollan de manera espontánea: requieren mediación, acompañamiento y tiempo.

Desde otra perspectiva, Teruel Melero (2000) sostiene que la inteligencia emocional debe formar parte del currículum de la formación docente inicial, ya que el maestro no solo enseña contenidos, sino que también modela formas de sentir, vincularse y resolver conflictos. En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) subrayan la importancia de que el profesorado desarrolle sus propias competencias emocionales para poder generar climas escolares más saludables y propicios para el aprendizaje.

Estos aportes permiten comprender que la educación emocional no constituye una propuesta aislada, sino una dimensión transversal de la práctica pedagógica cotidiana.

Estrategias para favorecer la regulación emocional

En la sala, este trabajo se materializó a través de diversos recursos surgidos de la observación atenta y de la necesidad de responder a situaciones concretas del grupo.

Se incorporaron canciones con consignas de movimiento y pausa, propuestas lúdicas como el juego de las “criaturas silenciosas”, la utilización de un títere —“El Abuelo”—que se despertaba cuando el ruido era excesivo, y rondas de intercambio mediadas por una pelota que marcaba el turno de palabra, favoreciendo la escucha atenta.

Muchos de estos recursos nacieron de manera espontánea como respuestas creativas frente a situaciones cotidianas. Sin embargo, con el tiempo se consolidaron como herramientas pedagógicas sostenidas que permitieron trabajar sobre la regulación emocional y el respeto por la palabra del otro.

Transformaciones en la dinámica grupal

Desde la experiencia docente, el trabajo sistemático sobre las emociones comenzó a generar cambios significativos en la dinámica del aula. Los niños empezaron a escucharse más, a expresar lo que sentían y a buscar soluciones en conjunto frente a los conflictos.

Este proceso no solo mejoró la convivencia, sino que también favoreció las condiciones para el aprendizaje. Un grupo que logra escucharse, respetar turnos y reconocer emociones construye un clima más propicio para la participación y la exploración.

Tal como señalan Teruel Melero (2000) y Extremera y Fernández-Berrocal (2004), resulta imprescindible que los docentes revisemos nuestras propias competencias emocionales, ya que no es posible enseñar aquello que no se practica. Educar emocionalmente implica, ante todo, mirarnos, reconocernos y aprender junto a nuestros alumnos.

Conclusión

Apostar por las habilidades socioemocionales en la escuela es apostar por una educación más humana, inclusiva y transformadora. En el Nivel Inicial, este trabajo no se presenta como una propuesta aislada, sino como una construcción cotidiana que se sostiene en la escucha, el respeto y el acompañamiento constante.

En definitiva, enseñar y aprender también es aprender a sentir, a convivir y a ser con otros. La educación emocional se vuelve, entonces, una condición necesaria para que los vínculos se fortalezcan y los aprendizajes encuentren un terreno fértil donde crecer.

Referencias

Bisquerra, 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. Revista Iberoamericana de Educación, 1–9.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. Teruel Melero, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros.

Aprender a perder para ganar en equipo: el juego en el primer ciclo

Julietta Rodríguez Groves

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en el primer ciclo de una escuela de educación especial, centrada en el uso del juego como estrategia para el desarrollo de habilidades socioemocionales. A través de propuestas lúdicas en equipo, se promovieron la tolerancia a la frustración, la cooperación y el fortalecimiento de los vínculos entre pares. La intervención se enmarca en la educación emocional como eje transversal del aprendizaje, entendida como un proceso continuo orientado al desarrollo integral de los estudiantes. Los resultados evidencian mejoras en la regulación emocional, la cohesión grupal y la convivencia, destacando el valor del juego como herramienta pedagógica para educar en y desde las emociones.

Palabras clave: educación emocional; juego; habilidades socioemocionales; tolerancia a la frustración; trabajo en equipo; educación primaria

Introducción

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Integral Interdisciplinaria N.º 9 (D.E. 9), en un grupo heterogéneo de primer ciclo, conformado por estudiantes de entre 8 y 11 años.

En esta institución, la organización de los grupos responde a las capacidades cognitivas de los alumnos, lo que da lugar a aulas diversas. En este contexto, se diseñaron propuestas lúdicas en equipo con el objetivo de fortalecer los vínculos entre pares y desarrollar la tolerancia a la frustración frente a los resultados del juego.

En una sociedad que prioriza el éxito inmediato, enseñar a gestionar la derrota y a trabajar con otros se vuelve una necesidad fundamental para la formación integral.

Marco teórico: el juego y la educación emocional

La educación emocional se entiende como un proceso continuo y permanente que busca desarrollar competencias personales y sociales (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Estas incluyen la conciencia emocional, la regulación, la autonomía y la competencia social.

Desde esta perspectiva, el juego en equipo constituye un espacio privilegiado para el aprendizaje emocional, ya que permite vivenciar situaciones reales de cooperación, conflicto, logro y frustración.

Asimismo, diversos estudios destacan el rol del docente como modelo socioemocional, siendo sus actitudes y formas de intervención fundamentales para la construcción del clima de aula (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Desarrollo de la experiencia

La propuesta se centró en dinámicas de juego grupal donde los estudiantes debían colaborar para alcanzar objetivos comunes.

Durante los primeros encuentros, la pérdida en el juego generaba reacciones de enojo y frustración, manifestadas a través de conductas disruptivas como arrojar materiales o negarse a continuar participando.

Frente a estas situaciones, el rol docente fue clave no solo como mediador del juego, sino como educador emocional. Se promovió un clima de confianza donde los estudiantes pudieran expresar sus emociones de manera regulada y reflexionar sobre lo sucedido en cada encuentro.

Las instancias de diálogo posterior al juego permitieron resignificar las experiencias, favoreciendo la empatía, la escucha y la construcción de estrategias colectivas.

Resultados y análisis

A lo largo de la implementación, se observaron avances significativos en el grupo:

- Mejora en la regulación emocional: los estudiantes comenzaron a gestionar mejor la frustración ante la derrota.

- Fortalecimiento del vínculo grupal: se generaron relaciones más cooperativas y solidarias.

- Emergencia de liderazgos positivos: un estudiante que inicialmente manifestaba altos

niveles de frustración logró asumir un rol activo de acompañamiento hacia sus pares.

Estos cambios evidencian que el juego, acompañado de una intervención pedagógica intencional, puede transformarse en una herramienta poderosa para el desarrollo socioemocional.

Conclusión

La experiencia reafirma que la educación emocional no debe ocupar un lugar periférico en el currículo, sino constituirse como un eje central de la práctica pedagógica.

En contextos educativos heterogéneos, el vínculo se presenta como condición indispensable para el aprendizaje. El juego, en este sentido, no solo favorece la enseñanza de contenidos, sino que habilita experiencias de cooperación, empatía y regulación emocional.

Como proyección, se considera fundamental fortalecer la articulación con las familias, entendiendo que la educación emocional requiere un trabajo conjunto entre la escuela y el hogar.

Educar para la vida implica, hoy más que nunca, educar también las emociones.

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), 1–9.

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

Educación emocional en el nivel inicial

El proyecto “Las emociones” como experiencia formativa

Perla Andrea Álvarez

Resumen

La educación emocional constituye un pilar esencial del desarrollo integral en la primera infancia. Este artículo analiza el proyecto “Las emociones”, implementado en una sala integrada de 2 y 3 años, articulando fundamentos teóricos sobre competencias emocionales con prácticas pedagógicas concretas en el Nivel Inicial.

Palabras clave: educación emocional; nivel inicial; primera infancia; competencias emocionales; conciencia emocional; mediación docente

Introducción

En las últimas décadas, la educación emocional se ha consolidado como un componente central del desarrollo integral. Las emociones influyen directamente en los procesos de aprendizaje, en la construcción de la identidad y en la calidad de los vínculos sociales.

El Nivel Inicial constituye un espacio privilegiado para el abordaje pedagógico de las emociones, ya que en esta etapa los niños y las niñas comienzan a reconocer, expresar y regular sus estados emocionales en interacción con otros.

El presente trabajo articula aportes teóricos sobre inteligencia y competencias emocionales con el proyecto institucional “Las emociones”, destinado a una sala integrada de 2 y 3 años, evidenciando la coherencia entre el marco conceptual y la práctica pedagógica.

Marco teórico

El concepto de inteligencia emocional amplía la noción tradicional de inteligencia al incorporar la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizándolas para orientar el pensamiento y la acción. En el ámbito educativo, esta perspectiva resulta fundamental, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje se encuentran atravesados por la dimensión emocional.

Bisquerra (2000, 2003) define las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para gestionar adecuadamente las emociones. Estas competencias se organizan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. No se adquieren de manera espontánea, sino que requieren experiencias significativas y la mediación de adultos emocionalmente competentes.

Asimismo, Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado favorece el bienestar personal, previene el desgaste profesional y mejora el clima del aula. Desde esta perspectiva, la educación emocional debe entenderse como eje transversal del currículo y como estilo educativo presente en la práctica cotidiana.

El proyecto “Las emociones”

El proyecto propone el reconocimiento y la expresión de emociones básicas en una sala integrada de niños y niñas de 2 y 3 años, partiendo de situaciones de la vida cotidiana.

A través de recursos como imágenes, canciones, cuentos, juegos corporales y expresiones gestuales, se favorece el desarrollo de la conciencia emocional, permitiendo que los niños identifiquen emociones como la alegría, la tristeza, el enojo y el miedo.

La intervención docente resulta clave para acompañar estos procesos. Mediante la palabra, el gesto y la contención afectiva, se promueven instancias iniciales de regulación emocional. Las actividades grupales fortalecen la competencia social, al fomentar la empatía, el respeto por el otro y la construcción de vínculos seguros.

Asimismo, la previsibilidad de las rutinas y el acompañamiento constante contribuyen al desarrollo de la autonomía emocional, brindando seguridad y confianza.

De este modo, el proyecto evidencia una clara correspondencia con el enfoque de competencias emocionales, articulando teoría y práctica de manera coherente.

Conclusión

La educación emocional en el Nivel Inicial constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los niños y las niñas. El análisis del proyecto “Las emociones” demuestra que es posible diseñar

propuestas pedagógicas significativas que promuevan el desarrollo de competencias emocionales desde edades tempranas, en coherencia con los marcos teóricos actuales.

Asimismo, se destaca el rol central del docente como mediador emocional y la necesidad de una formación que integre dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Incorporar la educación emocional desde la primera infancia no solo favorece el bienestar presente, sino que sienta las bases para una convivencia más saludable y aprendizajes futuros más significativos.

Referencias

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

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*.

Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Innovación en el aula: didácticas especiales y clima escolar

Construyendo emociones, construyendo aprendizajes

Yanina Vanesa Adesso

Resumen

La educación emocional en los primeros años de escolaridad constituye un pilar fundamental para la formación integral. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en primer grado, orientada al reconocimiento, expresión y regulación de emociones básicas, destacando el rol docente en la construcción de un clima áulico seguro y favorecedor del aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; primer grado; habilidades socioemocionales; clima escolar; autorregulación

El aula como espacio de acompañamiento emocional

La experiencia presentada se desarrolló durante el año 2025 en un primer grado de educación primaria, conformado por veinticuatro niños y niñas de entre seis y siete años. Se trataba de un grupo heterogéneo, con trayectorias escolares diversas y distintos ritmos de aprendizaje, en el que se observaban dificultades para reconocer, expresar y regular emociones como el enojo, la tristeza o la frustración, especialmente en situaciones de convivencia escolar.

Estas manifestaciones emocionales incidían directamente en el clima del aula y en los procesos de aprendizaje. A partir de este diagnóstico inicial, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales, entendiendo que la educación emocional constituye un aspecto fundamental de la formación integral desde los primeros años de escolaridad.

El objetivo general fue favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones básicas, así como promover actitudes de empatía, escucha y respeto por las emociones propias y ajenas. De manera específica, se buscó brindar herramientas iniciales para poner en palabras lo que se siente y desarrollar estrategias incipientes de autorregulación emocional.

La educación emocional como eje de la práctica docente

Las habilidades socioemocionales forman parte de los aprendizajes esenciales que la escuela debe garantizar. La inteligencia emocional, entendida como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, influye significativamente en el bienestar personal y en las relaciones interpersonales dentro del ámbito escolar.

Teruel Melero (2000) sostiene que la educación emocional debe ocupar un lugar central tanto en la formación inicial del profesorado como en la práctica educativa cotidiana, ya que las emociones atraviesan permanentemente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la misma línea, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, señalando que los docentes emocionalmente competentes están mejor preparados para gestionar el aula, acompañar a sus alumnos y generar climas educativos positivos.

Desde esta perspectiva, el trabajo con las emociones no puede pensarse como una intervención aislada, sino como un proceso continuo, intencional y planificado, especialmente relevante en los primeros años de la escolaridad primaria.

Descripción de la propuesta e implementación

La propuesta se desarrolló durante la jornada escolar. Se inició con la lectura de un cuento infantil vinculado a las emociones, seleccionado por su cercanía con las vivencias cotidianas de los estudiantes. La lectura se realizó en un clima de escucha atenta y permitió introducir el tema de manera lúdica y significativa.

A partir del relato, se generó un intercambio oral guiado, en el que los niños y niñas identificaron las emociones de los personajes y reflexionaron sobre situaciones similares vividas en su propia experiencia.

Posteriormente, se trabajó con tarjetas ilustradas

que representaban emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo. Cada estudiante pudo elegir una tarjeta y compartir, de forma voluntaria, alguna situación en la que se hubiera sentido de ese modo. Esta instancia favoreció la expresión oral, el reconocimiento de las propias emociones y la escucha respetuosa de las vivencias de los compañeros.

Tal como afirma Teruel Melero (2000), ofrecer espacios de diálogo emocional en el aula permite que los alumnos construyan un lenguaje emocional que les posibilite comprender y regular sus conductas.

Como cierre, se propuso la realización de un dibujo que representara una de las emociones trabajadas. Luego, algunos estudiantes compartieron sus producciones con el grupo, explicando qué emoción habían elegido y por qué. El uso de recursos expresivos y lúdicos resulta especialmente significativo en primer grado, ya que facilita la expresión emocional en edades tempranas y contribuye a fortalecer la empatía y el respeto por la diversidad emocional.

Resultados observados y aportes de la experiencia

Durante el desarrollo de la propuesta se observó una participación activa del grupo y un marcado interés por la temática abordada. Muchos estudiantes lograron identificar y nombrar emociones que anteriormente manifestaban únicamente a través de conductas impulsivas.

Asimismo, se evidenció una mayor disposición para escuchar a los compañeros y validar sus sentimientos, lo que impactó positivamente en el clima del aula.

En los días posteriores, se registró un uso más frecuente del lenguaje emocional en situaciones cotidianas, como conflictos entre pares o momentos de frustración frente a las tareas escolares. Estos avances coinciden con lo planteado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), quienes afirman que el desarrollo de la inteligencia emocional favorece la convivencia escolar y mejora la capacidad de afrontamiento ante situaciones emocionalmente desafiantes.

Conclusión

La experiencia permitió reafirmar la importancia de integrar la educación emocional desde el inicio de la escolaridad primaria. Cuando se generan espacios seguros y significativos, los estudiantes cuentan con recursos para reflexionar sobre sus emociones y

mejorar la convivencia.

De cara a futuras implementaciones, resultará enriquecedor sostener este tipo de propuestas de manera sistemática y profundizar el trabajo en estrategias de autorregulación emocional, incorporando nuevas actividades y momentos de reflexión.

La educación emocional, entendida como eje transversal de la práctica docente, contribuye al bienestar integral de los alumnos y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

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

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.

Quando la escuela escucha

Una experiencia institucional de educación emocional en primer grado

Estrella Torres

Resumen

La educación socioemocional constituye una dimensión central del proyecto pedagógico institucional. Este ensayo presenta una experiencia desarrollada en primer grado que, desde la gestión directiva y el trabajo articulado con la docente, buscó fortalecer la escucha, la empatía y la regulación emocional como pilares de la convivencia escolar.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; gestión institucional; primer grado; empatía; competencias emocionales

El punto de partida: observar, diagnosticar y proyectar

La experiencia se desarrolló en un primer grado del nivel primario conformado por 24 estudiantes de aproximadamente seis años de edad. El grupo presentaba heterogeneidad en ritmos de aprendizaje y en modos de expresión emocional. Desde la observación institucional se advertían situaciones reiteradas de impulsividad, dificultades en la resolución de conflictos cotidianos y escasa tolerancia a la frustración, aspectos que incidían directamente en el clima del aula y en los procesos de enseñanza.

Desde el rol directivo, y en articulación con la docente del grado, se realizó un diagnóstico compartido que permitió identificar la necesidad de fortalecer el abordaje sistemático de la educación emocional. A partir de este análisis se diseñó una propuesta didáctica orientada a favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones, promover la empatía y desarrollar habilidades sociales básicas.

La intención fue generar espacios institucionales de escucha y reflexión que integraran actividades lúdicas

y expresivas, entendiendo que la dimensión emocional atraviesa toda práctica pedagógica y constituye un componente esencial del aprendizaje.

Construir la experiencia: acciones y fundamentos

La propuesta se implementó durante un mes, con dos encuentros semanales de aproximadamente cuarenta minutos. Se trabajó a partir de la lectura de cuentos vinculados con las emociones, rondas de conversación, juegos de roles, producciones gráficas y la creación de un “rincón de las emociones”, espacio donde cada estudiante podía expresar cómo se sentía al iniciar la jornada.

Cada encuentro comenzaba con una breve asamblea que favorecía la construcción de acuerdos colectivos y el ejercicio de la escucha respetuosa.

El enfoque adoptado se apoyó en los aportes de la educación emocional. Bisquerra (2009) sostiene que las competencias emocionales constituyen el conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular adecuadamente los fenómenos emocionales. Desde esta perspectiva, se buscó que los niños no solo identificaran emociones básicas como alegría, enojo o tristeza, sino que también incorporaran estrategias iniciales de autorregulación y resolución pacífica de conflictos.

En la misma línea, Teruel (2000) destaca que trabajar las emociones desde edades tempranas fortalece la autoestima y contribuye a la construcción de vínculos saludables. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesorado influye directamente en el clima del aula y en los aprendizajes.

Desde la gestión institucional, este enfoque implicó sostener coherencia entre lo que se enseña y lo que se modela, promoviendo una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y el cuidado mutuo.

Resultados observados

A lo largo del proceso se registraron avances significativos. Los estudiantes comenzaron a nombrar sus emociones con mayor claridad, disminuyeron los episodios de agresividad y aumentaron las conductas solidarias entre pares. Las asambleas se consolidaron como espacios valorados, donde muchos niños pudieron expresar situaciones personales que anteriormente permanecían silenciadas.

También se fortaleció el vínculo entre docentes y

estudiantes, generando un clima más propicio para el aprendizaje y la participación.

Proyección institucional: reflexiones desde la dirección

La experiencia resultó enriquecedora tanto para los alumnos como para los adultos involucrados. Desde la conducción institucional, permitió reafirmar que atender la dimensión emocional es una responsabilidad colectiva y sostenida en el tiempo.

Escuchar activamente, validar emociones y habilitar la palabra no son acciones accesorias: constituyen prácticas pedagógicas centrales. La experiencia evidenció que pequeñas intervenciones sistemáticas producen transformaciones profundas en la convivencia escolar.

Como líneas de proyección, se considera necesario ampliar estas intervenciones a otros grados, fortalecer la participación de las familias y sostener instancias de formación docente que profundicen el abordaje emocional. El rol adulto, como modelo de regulación y comunicación respetuosa, resulta decisivo.

En síntesis, educar las emociones forma parte del proyecto institucional. Una escuela que escucha forma sujetos capaces de comprenderse a sí mismos y a los otros, sentando bases sólidas para una convivencia más justa, respetuosa y humanizante.

Referencias

Bisquerra, R. (2009). Las competencias emocionales. Barcelona: Editorial Síntesis.

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

Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Universidad de Zaragoza.

El semáforo de las emociones: una propuesta para la autorregulación en el aula

Silvia Roxana Marín

Resumen

La educación emocional constituye una dimensión transversal e indispensable del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario. La presente experiencia describe la implementación de una secuencia didáctica orientada al fortalecimiento de la autorregulación, la empatía y la convivencia escolar en segundo grado, a partir del dispositivo pedagógico denominado “Semáforo emocional”.

Palabras clave: educación emocional; autorregulación; empatía; convivencia escolar; nivel primario; secuencia didáctica

Introducción

La experiencia pedagógica aquí presentada fue desarrollada durante el año 2025 en segundo grado del nivel primario de una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La propuesta surge ante la detección de conflictos interpersonales recurrentes, baja tolerancia a la frustración y dificultades para verbalizar estados emocionales.

La educación emocional no constituye un contenido accesorio, sino una dimensión estructural del proceso educativo. Favorecer que los niños reconozcan, comprendan y regulen sus emociones impacta no solo en la convivencia, sino también en la motivación y el rendimiento académico.

Desde esta perspectiva, se diseñó una secuencia didáctica intencional y sistemática, integrada a la dinámica cotidiana del aula, con el propósito de fortalecer competencias socioemocionales básicas.

Fundamentación teórica

La propuesta se sustenta en aportes convergentes de distintos marcos conceptuales.

En primer lugar, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman plantea cinco competencias fundamentales: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y

habilidades sociales. En el nivel primario, estas capacidades requieren enseñanza explícita, modelado adulto y práctica sostenida.

En segundo lugar, Bisquerra define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo integral de la persona, integrando emoción y cognición. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales deben desarrollarse de manera planificada, progresiva y contextualizada.

En tercer lugar, el enfoque sociocultural de Vygotsky permite comprender que la regulación emocional se construye en interacción. Inicialmente externa y mediada por el adulto, se internaliza progresivamente a través del andamiaje docente y el trabajo cooperativo.

Asimismo, la perspectiva del desarrollo moral de Kohlberg subraya la importancia del diálogo y la reflexión compartida para avanzar hacia formas más complejas de comprensión de la norma y la convivencia.

Diagnóstico

Durante el primer bimestre se observaron episodios frecuentes de discusiones por materiales, interrupciones impulsivas, expresiones de frustración como “no puedo” ante desafíos académicos y dificultades para expresar sentimientos con claridad. Estas situaciones afectaban el clima áulico y los procesos de aprendizaje.

Frente a este escenario, se diseñó e implementó la propuesta denominada “Semáforo emocional”, desarrollada a lo largo de seis semanas.

Secuencia didáctica

Rutina diaria: “¿Cómo me siento hoy?”

Cada jornada comenzaba con una instancia breve de registro emocional. Los estudiantes identificaban su emoción predominante mediante tarjetas ilustradas y completaban oralmente la frase: “Hoy me siento... porque...”.

Esta práctica fortaleció la autoconciencia emocional y amplió el vocabulario afectivo, superando

expresiones globales como “bien” o “mal”.

Construcción del semáforo emocional

De manera participativa, se elaboró un afiche con tres momentos secuenciados:

Rojo: me detengo.

Amarillo: pienso qué puedo hacer.

Verde: actué de forma adecuada.

Mediante dramatizaciones de conflictos cotidianos, se modelaron estrategias de respiración consciente, solicitud de ayuda y diálogo respetuoso. La docente actuó como mediadora, proporcionando andamiaje hasta que los niños comenzaron a aplicar la secuencia de manera progresivamente autónoma.

Asambleas semanales

Semanalmente se realizó una asamblea breve para analizar situaciones reales del aula. Se promovió la escucha activa y la toma de perspectiva mediante preguntas orientadoras como: “¿Cómo crees que se sintió tu compañero?”

Este espacio favoreció el desarrollo de la empatía y del razonamiento moral, desplazando respuestas centradas en la sanción hacia soluciones cooperativas.

Resultados y análisis

A mediados de año se registraron cambios cualitativos significativos:

- Mayor precisión en la identificación y verbalización de emociones.
- Disminución de reacciones impulsivas.
- Incremento del uso de estrategias verbales para resolver conflictos.
- Mejora del clima áulico y del trabajo colaborativo.

Desde la perspectiva de Bisquerra, puede afirmarse que la intervención contribuyó al desarrollo de competencias emocionales básicas. A la luz de Vygotsky, se observó el pasaje de una regulación predominantemente externa a formas iniciales de autorregulación internalizada. En términos de la teoría de la inteligencia emocional, se fortalecieron habilidades sociales que impactaron positivamente en los aprendizajes académicos.

Conclusiones

La experiencia del “Semáforo emocional” confirma que la educación socioemocional requiere planificación, sistematicidad y coherencia pedagógica. No se trata de intervenciones aisladas, sino de integrar prácticas concretas en la cotidianidad escolar.

El dispositivo permitió que los estudiantes incorporaran herramientas simples pero efectivas para detenerse, reflexionar y actuar de manera más consciente. Esta transición desde la impulsividad hacia la regulación constituye un avance significativo en la construcción de la convivencia y del aprendizaje.

Consolidar este tipo de propuestas implica asumir que la escuela no solo transmite saberes disciplinares, sino que también forma sujetos capaces de comprender sus emociones y convivir respetuosamente con los demás.

actividades aisladas y se constituya en una práctica sistemática, se adoptó el modelo de las cuatro ramas de la Inteligencia Emocional:

- Percepción emocional: identificación de emociones en uno mismo y en los demás.
- Facilitación emocional: utilización de las emociones para orientar el pensamiento.
- Comprensión emocional: análisis de emociones complejas y sus transformaciones.
- Regulación emocional: manejo consciente de las emociones para favorecer el crecimiento personal y la convivencia.

Este encuadre permitió organizar la propuesta con coherencia pedagógica y sustento conceptual.

Experiencias prácticas en el aula

El “Termómetro de la Calma” (Percepción y facilitación emocional)

Se implementó un recurso visual denominado “Termómetro de la Calma”. Cada mañana, al ingresar al aula, los estudiantes colocaban una pinza con su nombre en el color que representaba su estado emocional.

Esta práctica favoreció la percepción emocional, primer paso del modelo. Cuando un alumno se ubicaba en “rojo” (frustración alta o enojo), se habilitaba una breve intervención docente orientada a la facilitación emocional: comprender cómo ese estado podía influir en su desempeño académico y ensayar estrategias para regularlo antes de iniciar la tarea.

De este modo, las emociones dejaron de ser un fenómeno implícito para convertirse en información relevante para el aprendizaje.

El “Diccionario de Emociones Compuestas” (Comprensión emocional)

A esta edad comienza a consolidarse la capacidad de experimentar emociones simultáneas. Para abordar esta complejidad, se desarrolló la actividad “La Mezcladora”, donde los estudiantes creaban “recetas” que combinaban emociones (por ejemplo, alegría y nerviosismo ante una exposición oral).

Esta dinámica permitió trabajar la comprensión

Laboratorio de emociones: conocer lo que sentimos para aprender mejor

Claudia Cecilia Colman

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el segundo ciclo de la escuela primaria requiere propuestas sistemáticas y fundamentadas. Este artículo presenta una experiencia implementada en tercer grado, basada en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, que integra percepción, comprensión y regulación emocional en la dinámica cotidiana del aula.

Palabras clave: inteligencia emocional; tercer grado; regulación emocional; Resolución de conflictos; educación primaria; habilidades socioemocionales

Introducción

En el contexto educativo actual, la escuela no puede limitarse a la transmisión de contenidos disciplinares. Debe constituirse en un espacio donde también se cultive la arquitectura emocional de niñas y niños. Entre los 8 y 9 años, etapa correspondiente al tercer grado de la escuela primaria, se produce una ampliación de la autonomía social y una mayor complejización de los vínculos entre pares. En este escenario, el desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE) resulta determinante.

La experiencia que aquí se presenta se fundamenta en el modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes la definen como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, así como para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, comprender la emoción y regularla de manera reflexiva.

Marco teórico: las cuatro ramas del modelo

Para que el trabajo en tercer grado trascienda

emocional, entendida como la capacidad de analizar sentimientos complejos y sus transiciones (Salovey & Mayer, 1990). Reconocer que la envidia puede transformarse en admiración o que la tristeza puede derivar en reflexión favoreció una mayor madurez emocional y cognitiva.

El “Rincón de la Regulación” y el “Semáforo del Conflicto”

(Regulación emocional)

En el manejo de conflictos interpersonales se implementó la técnica del “Semáforo del Conflicto”:

Rojo: detenerse.

Amarillo: pensar alternativas.

Verde: actuar de manera respetuosa.

Esta herramienta permitió trabajar la regulación emocional, entendida no como represión, sino como gestión consciente de la emoción. Estar enojado es legítimo; actuar impulsivamente desde el enojo no favorece la convivencia. Los estudiantes aprendieron a “enfriar” la emoción antes de abordar la resolución del problema.

Resultados observados

La implementación sostenida de estas estrategias generó un entorno más seguro y colaborativo. Se observaron:

- Mayor capacidad para verbalizar emociones.
- Disminución de intervenciones adultas en micro-conflictos.
- Incremento de la empatía y la escucha activa.
- Mejora en la disposición para el trabajo académico.

Desde esta perspectiva, la Inteligencia Emocional dejó de ser un concepto abstracto para convertirse en una herramienta concreta que impacta tanto en el bienestar como en el rendimiento escolar (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Conclusión

Identificar y comprender las emociones que emergen en el grupo permite anticipar conflictos y fortalecer el aprendizaje. Cuando los estudiantes pueden poner en palabras lo que sienten, conocerse y reconocer a sus compañeros, se construye un clima propicio para el trabajo conjunto.

La educación emocional no constituye una tendencia pasajera, sino una necesidad formativa.

Aplicar un modelo teórico con rigor pedagógico en la cotidianidad escolar contribuye a formar estudiantes más reflexivos, autónomos y capaces de afrontar desafíos con herramientas internas sólidas.

Referencias

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D.*

J. Shuyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31). New York: Harper Collins.

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

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). *Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. Psychological Inquiry, 15(3), 197–215.*

Caminar las emociones en la escuela: una experiencia de educación emocional para construir lazos

María Laura Lascano

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia de educación emocional desarrollada en un grupo de cuarto grado de nivel primario en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. Frente a dificultades en la expresión emocional, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos cooperativos, se diseñó una propuesta didáctica basada en actividades lúdicas y reflexivas orientadas al desarrollo de competencias emocionales. A través de estrategias como el “mapa de las emociones”, juegos de roles y rondas de diálogo, se promovió la empatía, la autorregulación y la participación activa de los estudiantes. Los resultados evidencian mejoras en la convivencia, mayor expresión emocional y fortalecimiento del clima grupal, reafirmando el valor de la educación emocional como componente esencial del aprendizaje.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; empatía; convivencia escolar; regulación emocional; escuela primaria

Introducción

La experiencia que se desarrolla en este ensayo corresponde a un grupo de niños y niñas de 4.º grado de nivel primario, pertenecientes a una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires. El grupo, conformado por 24 estudiantes de entre 9 y 10 años, presenta gran diversidad de trayectorias escolares y dificultades en la expresión emocional, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos cooperativos.

Asimismo, se registran conductas de impulsividad, silencios prolongados ante situaciones de malestar y baja tolerancia a la frustración en algunos estudiantes. Frente a este escenario, se diseñó una propuesta

didáctica orientada a fortalecer las competencias emocionales, la empatía y los vínculos afectivos, entendiendo que el desarrollo emocional es un pilar fundamental del bienestar personal y social.

Marco teórico

La educación emocional se concibe como un proceso continuo que articula lo emocional, lo cognitivo y lo social (Bisquerra, 2000; Núñez Cubero et al., 2006). Desde esta perspectiva, las emociones son constitutivas de los procesos de aprendizaje y de la construcción subjetiva.

Autores como Goleman (1995, 1999) y Elias et al. (2000) destacan competencias fundamentales como la conciencia emocional, la empatía, la autorregulación y las habilidades sociales. Estas dimensiones orientan las prácticas pedagógicas hacia una formación integral.

Álvarez Domínguez (2007, 2015) subraya la importancia de establecer relaciones pedagógicas basadas en la afectividad y la comunicación, mientras que Kaplan (2022) enfatiza el rol de los vínculos en la construcción de la subjetividad escolar. Estos aportes dialogan con perspectivas como la de Foucault (2009) sobre el cuidado de sí y con la mirada de Goffman (2001) sobre la interacción social.

Desarrollo de la experiencia didáctica

La propuesta se desarrolló en cuatro encuentros semanales de aproximadamente 60 minutos, integrados al horario escolar, mediante metodologías activas y lúdicas.

Una de las actividades principales fue “El mapa de las emociones”, en la que los estudiantes identificaron emociones básicas a partir de situaciones cotidianas, reconociendo sus manifestaciones corporales y relacionales.

Otra actividad significativa fue “Caminar en los zapatos del otro”, inspirada en la metáfora del caminar, donde mediante juegos de roles los alumnos exploraron distintos puntos de vista, promoviendo la empatía y la escucha activa.

Finalmente, se implementaron rondas de cierre reflexivo que permitieron expresar sentimientos, compartir experiencias y fortalecer la autoconfianza, constituyéndose en espacios de construcción subjetiva.

Resultados y análisis

Los resultados evidencian avances significativos

en el grupo. Se observó una mayor capacidad para nombrar emociones, una disminución de conductas impulsivas y un incremento de actitudes empáticas.

Asimismo, se fortaleció el clima grupal, promoviendo mayor cohesión y respeto por la palabra del otro. Algunos estudiantes inicialmente retraídos lograron mayor participación, lo que indica un impacto positivo en la autoestima y en la integración grupal.

Estos resultados confirman que la educación emocional favorece la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Conclusión

La experiencia permite afirmar que la educación emocional es una herramienta pedagógica fundamental para acompañar las trayectorias escolares y fortalecer la subjetividad de las infancias.

El valor de la propuesta radica en haber generado espacios de cuidado, escucha y expresión, donde las emociones fueron reconocidas como parte legítima del aprendizaje. A futuro, se propone profundizar la continuidad de estas prácticas, involucrar a las familias y articular el trabajo emocional con otras áreas curriculares.

De este modo, se consolida una pedagogía del cuidado comprometida con una educación más humana, inclusiva y significativa.

Referencias

Álvarez Domínguez, J. (2007). *Educación emocional y social*.

Álvarez Domínguez, J. (2015). *Educación emocional: Fundamentos y práctica*.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*.

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

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (2000). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.

Fernández, A. (1990). *La inteligencia atrapada. Nueva Visión*.

Fericgla, J. M. (2004). *Emociones y cultura*.

Foucault, M. (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

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

Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.

Kaplan, C. (2022). *Vínculos, cuidado y subjetividad escolar*.

Le Breton, D. (2022). *Caminar la vida*.

Núñez Cubero, L., et al. (2006). *Educación emocional y competencias básicas*.

Arquitectos del cálculo

Descomposición numérica y seguridad emocional en tercer grado

Magali Pave

Resumen

El aprendizaje del cálculo mental en la escuela primaria no solo involucra procesos cognitivos, sino también dimensiones emocionales vinculadas a la confianza, la validación del error y la participación activa. Este artículo presenta una experiencia desarrollada en tercer grado donde la descomposición numérica y el debate matemático favorecieron tanto la comprensión conceptual como la seguridad emocional de los estudiantes.

Palabras clave: cálculo mental; descomposición numérica; seguridad emocional; debate matemático; Educación primaria

El pensamiento numérico en contexto

El grupo de tercer grado en el que se desarrolló esta experiencia estuvo conformado por 28 estudiantes de entre 8 y 9 años. Se trataba de un curso con alta participación y marcado interés por los juegos de estrategia, aunque presentaba diferencias significativas en los niveles de automatización del cálculo. Mientras algunos estudiantes recurrían con fluidez a repertorios conocidos, otros dependían del conteo uno a uno.

La propuesta didáctica, titulada Desarmar números para sumar, tuvo como objetivo que los estudiantes logaran descomponer números de manera aditiva y utilizar repertorios conocidos para resolver cálculos nuevos. Se buscó que no solo alcanzaran el resultado correcto, sino que pudieran explicar el procedimiento empleado, fortaleciendo así la comprensión del sistema de numeración decimal.

El aula fue concebida como un espacio de debate matemático donde la prioridad estuviera puesta en la construcción de relaciones numéricas, por sobre la velocidad en la aplicación de algoritmos

convencionales.

Estrategias de cálculo y construcción colectiva del conocimiento

La secuencia se organizó a partir de problemas de suma y resta que desafiaban el uso mecánico de la cuenta vertical, invitando a los estudiantes a explorar estrategias de descomposición.

La discusión grupal ocupó un lugar central. Tal como señala Broitman (2011), es necesario que en la clase de matemática el docente no valide de inmediato los resultados, sino que habilite instancias de confrontación entre procedimientos para que sean los propios alumnos quienes argumenten sobre la validez de lo producido.

Durante las puestas en común, se observaron estrategias basadas en la utilización de “números redondos” y compensaciones. Por ejemplo, ante el cálculo $199 + 150$, algunos estudiantes propusieron resolver $200 + 150$ y luego restar 1, evidenciando comprensión de la estructura numérica. Como sostiene Parra (1994), el cálculo mental es de tipo reflexivo y admite múltiples caminos según los números involucrados.

Este enfoque permitió que los estudiantes avanzaran desde el conteo unitario hacia el uso de dobles, mitades y descomposiciones aditivas más eficientes.

El clima emocional como condición de aprendizaje

Un aspecto central de la experiencia fue la transformación del error en objeto de análisis y no en motivo de frustración. La validación de estrategias diversas, aun cuando no condujeran inicialmente al resultado correcto, favoreció un clima de confianza.

Bisquerra (2005) sostiene que el aprendizaje está profundamente vinculado a la dimensión emocional: cuando predominan el miedo o la ansiedad, el rendimiento cognitivo se ve afectado. En este sentido, la propuesta permitió que el aula se constituyera en un espacio seguro donde el error fuera entendido como parte del proceso de construcción del conocimiento.

Se observó que los estudiantes inicialmente inseguros comenzaron a participar activamente, defendiendo sus procedimientos con argumentos lógicos. La seguridad emocional fortaleció la autonomía y el compromiso con la tarea.

Proyecciones y mejora

Para futuras implementaciones, se considera pertinente dedicar mayor tiempo a la sistematización escrita de las estrategias construidas colectivamente, con el fin de consolidar aprendizajes y evitar que la riqueza del debate oral se diluya.

Asimismo, se proyecta incorporar situaciones problemáticas vinculadas al uso de billetes de fantasía, dado que el contexto del dinero resulta un facilitador natural para la descomposición aditiva y el cálculo mental.

Integrar de manera consciente la dimensión emocional en la enseñanza de la matemática no implica abandonar el rigor conceptual, sino fortalecerlo. Cuando los estudiantes se sienten capaces y acompañados, afrontan desafíos con mayor confianza y perseverancia.

Reflexión final

La experiencia confirma que la enseñanza del cálculo mental puede convertirse en un espacio de desarrollo socioemocional. Validar el error, promover el debate argumentado y reconocer los distintos caminos posibles fortalece tanto la comprensión matemática como la seguridad emocional.

Construir aulas donde el pensamiento numérico se articule con la confianza y la autonomía constituye un desafío pedagógico central para una educación verdaderamente inclusiva y formativa.

Referencias

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación básica. Santillana.

Broitman, C. (2011). Estrategias de cálculo con números naturales. Apuntes para la enseñanza. Santillana.

Ministerio de Educación. (2022). Diseño Curricular para la Educación Primaria.

Parra, C. (1994). Cálculo mental en la escuela primaria. En Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Paidós.

Tecnologías y habilidades socioemocionales: gamificación para trabajar conflictos escolares

Rocío Krasñansky

Resumen

Integrar tecnologías digitales en la enseñanza de habilidades socioemocionales abre oportunidades valiosas, pero también plantea desafíos vinculados a la comunicación, la brecha digital y el equilibrio entre interacción mediada y presencial. Este artículo presenta una propuesta didáctica para el primer ciclo de nivel primario basada en gamificación, orientada a trabajar conflictos escolares frecuentes mediante decisiones guiadas, debate y reflexión colectiva.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; TIC; gamificación; convivencia escolar; ciudadanía digital

Introducción

Cuando se habla de educación emocional, uno de los primeros caminos que suelen mencionarse es el diálogo. Sin embargo, cabe preguntarse qué ocurre cuando la comunicación y el intercambio se establecen mediante dispositivos tecnológicos. ¿Qué tensiones aparecen? ¿Qué mediaciones requiere el docente para que la tecnología no se convierta en un obstáculo, sino en un puente?

La enseñanza de la inteligencia emocional no solo promueve una mejor convivencia en la escuela; también puede contribuir a formar ciudadanos digitales responsables, capaces de comunicarse con respeto, reconocer el impacto de sus palabras y regular conductas en entornos presenciales y virtuales. En este marco, distintos autores advierten desafíos relevantes: la brecha digital que afecta el acceso, y el riesgo de que un uso excesivo de pantallas reduzca interacciones cara a cara fundamentales para el desarrollo interpersonal (Barberán & Martín, 2024).

Desde la experiencia docente, estas dificultades se vuelven especialmente visibles en estudiantes

de los primeros años del nivel primario, donde aún se está consolidando la alfabetización y donde pueden presentarse obstáculos en el habla y en el intercambio entre pares. A ello se suma que, en muchos hogares, los únicos dispositivos disponibles suelen ser uno o dos teléfonos celulares, lo que limita la diversidad de experiencias tecnológicas. En el ámbito escolar, entonces, aparece para algunos niños el primer contacto con computadoras u otros recursos institucionales, lo cual representa una oportunidad, pero también un desafío pedagógico.

Por ello, se vuelve clave diseñar propuestas que enseñen habilidades socioemocionales utilizando tecnologías como medio, con actividades creativas que promuevan una comunicación saludable y acompañen la formación integral de los estudiantes.

Desarrollo

Gamificación y convivencia: fundamentos para una propuesta socioemocional mediada por TIC

La gamificación se utiliza desde hace tiempo como estrategia didáctica para aumentar la motivación y favorecer el aprendizaje. En términos generales, gamificar implica aplicar estrategias, dinámicas y mecánicas del juego en contextos no lúdicos, con el propósito de promover participación, aprendizaje y resolución de problemas (Kapp, 2012).

Si la gamificación influye en la conducta social y psicológica de los jugadores, entonces su diseño debe considerar el nivel, la edad y las particularidades de cada grupo. En el primer ciclo de la escuela primaria, la mediación docente resulta decisiva para que el juego no se limite a “elegir opciones”, sino que habilite reflexión, empatía, escucha y pensamiento sobre consecuencias.

Desde esta perspectiva, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) puede convertirse en un recurso pedagógico relevante por su carácter interactivo y por el valor formativo que aporta en el acercamiento a conocimientos informáticos básicos. Sin embargo, para que sea una herramienta inclusiva, es necesario sostener criterios claros: accesibilidad, tiempos adecuados, consignas simples y un encuadre que priorice la comunicación interpersonal.

Propuesta didáctica

Propuesta áulica para primer ciclo: enseñanza de habilidades socioemocionales mediante TIC y gamificación

Propósito general

Explorar posibilidades creativas para abordar conflictos escolares frecuentes y promover respuestas basadas en habilidades socioemocionales, mediante una actividad gamificada que habilite debate, argumentación y construcción de acuerdos.

- Destinatarios
- Primer ciclo de nivel primario (ajustable por grado).
- Modalidad de implementación

Opción A (grupal): proyección en pantalla y decisiones colectivas, con debate guiado.

Opción B (individual o por parejas): uso por turnos en dispositivo disponible, con puesta en común posterior.

Recurso digital sugerido

Actividad gamificada elaborada con una herramienta de diseño interactivo (por ejemplo, Genially), a partir de plantillas disponibles para escenarios con decisiones y consecuencias.



Figura 1. Pantalla inicial del recurso gamificado (autoría de la autora).

Situaciones problemáticas seleccionadas

La propuesta se organiza en torno a conflictos cotidianos frecuentes en el primer ciclo, tales como:

- Usar materiales o juguetes de un compañero sin pedir permiso.
- No respetar reglas de juego durante el recreo.
- Usar palabras hirientes hacia un compañero o hacia

sus producciones escolares.

Cada situación se presenta con imágenes y un conjunto de opciones de respuesta. Las opciones están diseñadas para que los estudiantes identifiquen consecuencias y discutan alternativas más adecuadas desde la convivencia.



Figura 2. Situación 1: uso de materiales sin consentimiento.



Figura 3. Situación 2: incumplimiento de reglas en el recreo



Figura 4. Situación 3: palabras hirientes y reparación

Secuencia de trabajo sugerida

Momento 1: Apertura (10–15 min)

Conversación breve: “¿Qué es un conflicto?” “¿Qué sentimos cuando pasa?”

Acordar reglas de participación: escuchar, esperar turnos, respetar opiniones.

Momento 2: Juego y toma de decisiones (20–30

min)

- Presentar la primera situación.
- Leer/interpretar opciones.
- Elegir una opción (individual o grupal).
- Visualizar la consecuencia (si el recurso lo prevé)

o anticiparla verbalmente.

Momento 3: Debate guiado (15–20 min)

Preguntas orientadoras (según edad):

- ¿Qué emoción aparece en cada personaje?
- ¿Qué podría haber hecho distinto?
- ¿Cómo se repara cuando lastimamos con palabras?
- ¿Qué opción ayuda a convivir mejor?

Momento 4: Cierre y acuerdos (10 min)

Construir 2 o 3 acuerdos del aula (en afiche o cartelera).

Registrar “frases útiles” para pedir permiso, esperar turno, disculparse, etc.

Evaluación formativa (integrada a la propuesta)

Observación docente de participación, escucha, respeto de turnos.

Registro de vocabulario emocional emergente (enojo, tristeza, vergüenza, frustración).

Pequeña autoevaluación oral: “¿Qué aprendí hoy para convivir mejor?”

Conclusión

La propuesta se elaboró a partir de fundamentos vinculados al desarrollo de competencias socioemocionales y al uso de tecnologías mediante estrategias lúdicas como la gamificación. Aunque la secuencia no fue implementada aún en el aula, su diseño permitió reflexionar sobre la importancia de planificar actividades que trabajen la convivencia con recursos accesibles, interactivos y adecuados a la edad.

Se considera que la propuesta tiene potencial para favorecer la participación y habilitar el debate sobre mejores formas de comunicación, promoviendo empatía, escucha y reparación. En tiempos donde la tecnología atraviesa la vida cotidiana, enseñar habilidades socioemocionales también implica educar para interacciones responsables, dentro y fuera de la escuela.

Referencias

Barberán, A., & Martín, C. (2024). Educación emocional y TIC: para trabajar las emociones incorporando herramientas digitales en el aula (Ed. N.º 20). Revista Educación Emocional.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. Pfeiffer.

tecnológicas, otros manifiestan inseguridad y frustración ante situaciones que requieren resolver problemas sin una solución inmediata.

Desarrollo de la propuesta didáctica

La propuesta consistió en la exploración de un entorno de programación visual con el objetivo de introducir nociones básicas de codificación de manera lúdica. La consigna fue lograr que un personaje se moviera y hablara en la pantalla.

Se optó por no brindar instrucciones paso a paso, promoviendo la exploración, el ensayo y error, y la construcción autónoma del aprendizaje. De este modo, además de los contenidos específicos del área, se buscó trabajar la tolerancia a la frustración y la gestión emocional frente al error.

Las emociones en el proceso de aprendizaje

Desde el inicio de la actividad, surgieron diversas reacciones emocionales. Muchos estudiantes esperaban resultados inmediatos y, al no lograrlos, expresaron enojo, ansiedad o desánimo. En algunos casos, estas emociones generaron bloqueos que dificultaban la continuidad de la tarea.

Esta situación evidenció que los procesos de aprendizaje están profundamente atravesados por las emociones. En este contexto, el rol docente se amplió, incluyendo no solo el acompañamiento técnico, sino también el emocional.

Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal, el docente actúa como modelo emocional. Validar el error como parte del aprendizaje, transmitir tranquilidad y habilitar tiempos de exploración permitió que los estudiantes retomaran la actividad con mayor confianza.

Aprendizaje colaborativo y construcción de sentido

A lo largo de la experiencia, el trabajo entre pares surgió de manera espontánea. Los estudiantes comenzaron a compartir estrategias, explicar procedimientos y colaborar en la resolución de problemas.

Estas interacciones fortalecieron la competencia social y contribuyeron a generar un clima de aula más colaborativo. El error dejó de ser percibido como un fracaso individual para convertirse en una oportunidad de aprendizaje colectivo.

Programar emociones: la inteligencia emocional a la hora de codificar

Ornella Salcedo

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en el área de Tecnología, Diseño y Programación en un cuarto grado de nivel primario. La propuesta, centrada en la exploración de un entorno de programación visual, buscó no solo introducir nociones básicas de codificación, sino también promover el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la tolerancia a la frustración y la regulación emocional. A partir de situaciones de dificultad y error, los estudiantes experimentaron diversas emociones que fueron acompañadas mediante intervenciones docentes orientadas a la reflexión y la validación del proceso de aprendizaje. Los resultados evidencian que integrar la educación emocional en la enseñanza de la programación favorece la autonomía, el trabajo colaborativo y la construcción de aprendizajes significativos.

Palabras clave: educación emocional; programación; habilidades socioemocionales; tolerancia a la frustración; aprendizaje significativo; tecnología educativa

Introducción

El trabajo que se presenta se basa en una experiencia desarrollada en una escuela primaria, en el marco de la asignatura Tecnología, Diseño y Programación, con un grupo de cuarto grado compuesto por estudiantes de entre 9 y 10 años.

Se trata de un grupo diverso, con distintos niveles de autonomía y experiencias previas en el uso de tecnologías digitales. Mientras algunos alumnos se muestran entusiasmados frente a las propuestas

En una instancia posterior, se invitó a un programador para compartir su experiencia profesional. Su relato sobre la importancia del error en los procesos de programación permitió resignificar las dificultades vividas por los estudiantes, consolidando una mirada positiva sobre el aprendizaje.

Conclusión

La experiencia reafirma que la enseñanza de Tecnología, Diseño y Programación no puede limitarse a contenidos técnicos, sino que debe integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Programar implica equivocarse, revisar, esperar y volver a intentar, lo que requiere competencias emocionales que deben ser enseñadas y acompañadas. Tal como señala Teruel Melero, el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito educativo resulta fundamental para una formación integral.

Lo más valioso de la propuesta fue observar cómo los estudiantes lograron sostener la tarea cuando se sintieron acompañados emocionalmente. El error dejó de vivirse como un obstáculo y comenzó a ser entendido como parte natural del aprendizaje.

Referencias

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

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, (38), 141–152.

Cuando enseñar también es escuchar

Educación emocional en la resolución de conflictos cotidianos del aula primaria

Valeria Verónica Orellana

Resumen

La educación emocional no siempre requiere programas específicos ni recursos extraordinarios. A partir de una situación real de conflicto en un 6.º grado de escuela primaria, este trabajo analiza cómo la intervención docente centrada en la escucha, el diálogo y la reflexión emocional puede transformar el clima áulico y favorecer aprendizajes más significativos.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; autorregulación; empatía; clima áulico

Introducción

El desarrollo de competencias emocionales constituye una dimensión pedagógica central en la escuela primaria, especialmente en grupos donde la convivencia cotidiana presenta tensiones vinculadas a la regulación de emociones y al trabajo cooperativo.

La experiencia aquí presentada se desarrolló en un 6.º grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conformado por 27 estudiantes de entre 10 y 11 años. Si bien se trataba de un grupo participativo, eran frecuentes los conflictos durante las actividades grupales, particularmente en situaciones que implicaban compartir materiales, respetar turnos y tolerar la frustración.

A partir de estas observaciones, se diseñó una intervención didáctica que integró de manera transversal el trabajo de la conciencia emocional, la empatía y la autorregulación en situaciones reales de aula.

La educación emocional, según Bisquerra (2000), se construye a partir de experiencias significativas que permiten reflexionar sobre las propias emociones en contextos cotidianos. No se trata únicamente de transmitir contenidos, sino de generar oportunidades pedagógicas para el desarrollo de competencias emocionales.

En la misma línea, Goleman (1997) sostiene que la inteligencia emocional resulta clave para la vida social y el aprendizaje, mientras que Teruel Melero (2000) destaca la importancia de incorporar estas competencias en la formación y práctica docente.

Desde esta perspectiva, la intervención no consistió en la aplicación de un programa específico, sino en aprovechar una situación conflictiva real como oportunidad de aprendizaje emocional.

Descripción de la experiencia áulica

La propuesta se puso en práctica durante una actividad grupal que requería la resolución conjunta de una tarea. En ese contexto, surgió un conflicto entre dos estudiantes por el uso de un material, generando tensión en el grupo y la interrupción de la actividad.

En lugar de intervenir desde la sanción o la resolución inmediata, se habilitó un espacio de diálogo guiado en el que cada estudiante pudo expresar cómo se sentía y qué interpretación había realizado de la situación.

Este intercambio permitió visibilizar emociones como el enojo, la frustración y la sensación de injusticia. Asimismo, el resto del grupo comenzó a participar proponiendo soluciones y acuerdos, transformando el conflicto en una instancia colectiva de aprendizaje.

El aula se constituyó, así, en un espacio genuino de educación emocional, donde escuchar, comprender al otro y regular las propias reacciones pasaron a ocupar un lugar central.

Resultados observados

Los efectos de la intervención trascendieron la resolución puntual del conflicto. En situaciones posteriores de trabajo grupal, se registró:

- Mayor predisposición al diálogo.
- Disminución de intervenciones impulsivas.
- Mayor autonomía para resolver desacuerdos.
- Mejora del clima colaborativo del aula.

Estas observaciones coinciden con investigaciones que señalan el impacto positivo de la educación emocional tanto en la convivencia escolar como en los aprendizajes académicos.

Reflexiones finales y proyecciones

La experiencia reafirma que trabajar la educación emocional no requiere recursos extraordinarios, sino una actitud docente atenta, reflexiva y dispuesta a transformar las situaciones cotidianas en oportunidades pedagógicas.

Aunque en un primer momento implicó resignar tiempo de la planificación prevista, el valor formativo de la propuesta se evidenció en la mejora del clima áulico y en la calidad de los vínculos construidos.

Como proyección, se propone sistematizar este tipo de intervenciones, planificando espacios específicos de reflexión emocional y compartiendo estas prácticas con otros docentes para construir criterios institucionales comunes.

Enseñar contenidos y educar emocionalmente no son tareas opuestas, sino procesos profundamente entrelazados que otorgan sentido a la tarea escolar.

Referencias

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

Goleman, D. (1997). Inteligencia emocional. Kairós.

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

Las emociones que también enseñan

Verónica Piazza

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia de la educación emocional en la construcción de una convivencia escolar positiva. Se destaca el rol del docente como mediador en la generación de vínculos respetuosos, promoviendo espacios de diálogo, reflexión y participación activa. A través de una propuesta de actividades implementadas en un grupo de tercer grado, se evidencia cómo el desarrollo de habilidades socioemocionales —como la empatía, el autocontrol y la cooperación— favorece el clima áulico y potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje. La experiencia demuestra que trabajar las emociones en la escuela contribuye al bienestar integral de los estudiantes y a la formación de ciudadanos capaces de convivir en sociedad.

Palabras clave: educación emocional, convivencia escolar, clima áulico, valores, empatía, habilidades socioemocionales

Introducción

La convivencia es un elemento fundamental para cumplir con el objetivo esencial de la escuela: educar. Un ambiente donde no existe el respeto por las normas y por los demás no constituye un espacio propicio para enseñar y aprender.

La buena convivencia no se logra de manera verticalista, mediante docentes que imponen disciplina y estudiantes que obedecen por deber. Si bien la autoridad es importante, esta debe legitimarse a través de acciones positivas, modelos de comportamiento respetuoso y propuestas que promuevan el diálogo y la reflexión. El buen clima escolar es el resultado de este proceso de construcción colectiva.

Educación emocional y desarrollo integral

Es fundamental transmitir a los niños que cada

uno es único y valioso, fortaleciendo su autoestima y reconocimiento personal. En este sentido, las competencias emocionales —como la cooperación, la asertividad, la responsabilidad, la empatía y el autocontrol— resultan esenciales para el desarrollo integral (Salovey & Sluyter).

Trabajar la educación emocional permite que los estudiantes comprendan, respeten y sostengan normas de convivencia construidas colectivamente, favoreciendo así un clima escolar positivo.

Objetivos de la propuesta

Promover prácticas institucionales y vínculos interpersonales que favorezcan un buen clima escolar.

Reconocer la convivencia como elemento clave del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Construir acuerdos de convivencia y valorar su cumplimiento.

Desarrollo de la propuesta didáctica

Las actividades fueron implementadas en un grupo de tercer grado conformado por 28 estudiantes, que presentaban dificultades en la convivencia debido a la baja tolerancia y el desconocimiento de valores.

Actividad 1: Reconocimiento personal y autoestima

Se propone una dinámica en ronda donde el docente presenta un trofeo simbólico. Cada estudiante reflexiona sobre por qué se considera valioso o “campeón”, compartiéndolo con el grupo.

Esta actividad busca fortalecer la autoestima y el reconocimiento de las propias fortalezas. Se complementa con una actividad escrita titulada “Yo me quiero y me valoro”.

Actividad 2: Construcción de normas de convivencia

Se reflexiona colectivamente sobre el significado de la convivencia y la importancia de las normas. En el pizarrón se registran acciones que favorecen o dificultan el buen clima áulico.

A partir de este intercambio, se construyen acuerdos de convivencia que serán respetados por todo el grupo. Se refuerza con la actividad “El buen clima nos ayuda a aprender”.

Actividad 3: Trabajo sobre valores

El docente dibuja un corazón en el pizarrón y

propone identificar valores que caracterizan a una buena persona (amor, respeto, amistad, etc.). Los estudiantes reflexionan sobre su significado y ejemplos concretos en la vida cotidiana.

Finalmente, se construye una cartelera con los valores a fortalecer en el aula. Como cierre, cada alumno escribe en una silueta de mano cómo puede contribuir a un buen clima escolar.

Resultados de la experiencia

Las actividades resultaron efectivas, evidenciándose mejoras en el trato entre los estudiantes. El grupo logró desarrollar mayor tolerancia, reconocimiento de valores y convivencia, lo que impactó positivamente en el clima del aula.

Conclusión

La práctica docente implica no solo la transmisión de contenidos, sino también la estimulación afectiva, la regulación emocional y la resolución de conflictos interpersonales. Generar espacios que favorezcan el desarrollo socioemocional permite formar estudiantes más seguros, empáticos y capaces de convivir con otros.

Diversos autores sostienen que los niños con habilidades emocionales desarrolladas presentan mayor bienestar, confianza y éxito escolar. Por lo tanto, la educación emocional no solo mejora el clima escolar, sino que también potencia los procesos de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad.

Referencias

- Abarca, M., Marzo, J., & Sala, J. (2002). La educación emocional en la práctica educativa.
- Bisquerra Alzina, R. (s. f.). Las competencias emocionales.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (s. f.). La inteligencia emocional en el contexto educativo.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (s. f.). Diseño curricular para la educación primaria.
- Salovey, P., & Sluyter, D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Basic Books.
- Shapiro, L. E. (1997). La inteligencia emocional de los niños.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas.

Fundamentos teóricos: la inteligencia emocional como habilidad

La propuesta se fundamenta en el Modelo de Capacidad desarrollado por John D. Mayer y Peter Salovey (1990), quienes definieron la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas para orientar el pensamiento y la acción.

Este enfoque —influido en parte por los desarrollos sobre inteligencias múltiples de Howard Gardner— concibe la inteligencia emocional como una habilidad susceptible de aprendizaje y perfeccionamiento, no como un rasgo fijo. Esta idea resulta central en el ámbito escolar: si es una capacidad entrenable, entonces puede y debe ser enseñada.

El modelo se organiza en cuatro ramas fundamentales:

- Percepción emocional: identificar y nombrar lo que se siente.
- Facilitación emocional: utilizar la emoción para potenciar el pensamiento.
- Comprensión emocional: reconocer causas y consecuencias de los estados afectivos.
- Regulación emocional: gestionar la conducta de manera consciente.

Asimismo, los aportes de Marc Brackett (2019) refuerzan la idea de que la educación emocional permite a los jóvenes asumir responsabilidad sobre su mundo interno, impactando en su proyecto vital y en su bienestar.

La propuesta en el aula: conflictos territoriales y soberanía

Durante el desarrollo de una unidad didáctica sobre “Conflictos Territoriales y Soberanía”, se aplicó el modelo de manera práctica, integrando contenido disciplinar y reflexión emocional.

Al inicio de cada clase se incorporó un breve momento de identificación emocional, invitando a los estudiantes a reconocer el estado afectivo con el que ingresaban al aula. Esta práctica permitió instalar la idea de que las emociones influyen en la forma de pensar y argumentar.

En debates intensos sobre soberanía y disputas territoriales, se detuvo la dinámica para formular preguntas metacognitivas tales como:

Mapas del corazón y territorios de lo intangible

Una propuesta de alfabetización emocional desde las Ciencias Sociales

Carolina Daniela Martelli

Resumen

Enseñar Ciencias Sociales implica mucho más que abordar procesos históricos o configuraciones territoriales: supone acompañar a los estudiantes en la lectura de su propia geografía emocional. Esta experiencia en tercer año de nivel secundario propone integrar la alfabetización emocional al trabajo sobre conflictos territoriales y soberanía, articulando rigor académico y desarrollo socioemocional.

Palabras clave: alfabetización emocional; inteligencia emocional; Ciencias Sociales; escuela secundaria; modelo de capacidad; autorregulación

Introducción

La enseñanza de la Historia y la Geografía suele centrarse en territorios, fronteras y procesos políticos. Sin embargo, en la práctica cotidiana del aula, los desafíos más complejos no siempre se vinculan con la comprensión de la expansión napoleónica o la delimitación de espacios soberanos, sino con la lectura de la propia geografía emocional de los estudiantes.

En tercer año del nivel secundario, la intensidad de los debates, las búsquedas identitarias y la necesidad de posicionamiento frente a problemáticas sociales evidencian que el aprendizaje no ocurre en un vacío afectivo. Por el contrario, se produce en un entramado de emociones que condicionan la participación, la argumentación y la convivencia.

Desde esta convicción surge la propuesta de alfabetización emocional presentada en el marco de un simposio sobre habilidades socioemocionales, con el propósito de integrar el desarrollo emocional al abordaje disciplinar de las Ciencias Sociales.

- ¿Qué estoy sintiendo en este momento?
- ¿Esta emoción favorece o dificulta mi capacidad de argumentar?
- ¿Qué necesidad subyacente puede estar expresando?

Este ejercicio posibilitó comprender que el enojo o la frustración no son obstáculos en sí mismos, sino señales que requieren ser interpretadas. El foco estuvo puesto en evitar que la emoción condujera la intervención, promoviendo en cambio una regulación consciente de la respuesta.

Resultados observados

La integración sistemática de la alfabetización emocional produjo transformaciones significativas:

- Mayor calidad argumentativa en debates.
- Disminución de interrupciones impulsivas.
- Incremento de la escucha activa y del respeto por perspectivas divergentes.
- Mejora en la convivencia y en el clima de aula.

Los estudiantes comenzaron a reconocer que comprender sus emociones les permitía posicionarse con mayor claridad frente a los contenidos académicos y frente a sus pares. La experiencia demostró que el rigor disciplinar no se debilita cuando se incorporan dimensiones emocionales; por el contrario, se fortalece.

La escuela como puente entre conocimiento y bienestar

La alfabetización emocional basada en fundamentos científicos constituye un puente necesario entre el contenido académico y el bienestar humano. Tal como plantean Daniel Goleman (1995) y otros autores del campo, el aprendizaje significativo requiere condiciones emocionales favorables.

La escuela no puede limitarse a transmitir saberes conceptuales: debe ofrecer herramientas para comprender y gestionar las propias emociones, especialmente en un contexto social atravesado por incertidumbre y complejidad.

Conclusión

Enseñar Ciencias Sociales implica formar ciudadanos capaces de analizar conflictos, comprender procesos históricos y posicionarse críticamente frente a la realidad. Pero también implica acompañar la construcción de una identidad emocional sólida.

La propuesta presentada reafirma que la alfabetización emocional no compite con el currículo, sino que lo potencia. Cuando los estudiantes aprenden a leer sus propios “mapas internos”, están mejor preparados para interpretar el mundo y actuar en él con responsabilidad y equilibrio.

Referencias

Brackett, M. (2019). Permission to Feel: Unlocking the Power of Emotions to Help Our Kids, Ourselves, and Our Society Thrive. Celadon Books.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Bantam Books.

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

Aprender inglés, aprender a sentir

El desarrollo de habilidades socioemocionales en aulas técnicas heterogéneas

Aldana Soledad Luján

Resumen

En contextos escolares atravesados por la heterogeneidad y la diversidad de trayectorias, la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece una oportunidad privilegiada para integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales. Esta experiencia en segundo año de escuela técnica muestra cómo la conciencia emocional, la empatía y la regulación de emociones pueden fortalecerse dentro de la clase de inglés, favoreciendo tanto el clima de aula como los aprendizajes lingüísticos.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; enseñanza del inglés; escuela técnica; evaluación formativa; heterogeneidad

La educación emocional en la escuela técnica

La experiencia que se presenta se desarrolló en cursos de segundo año del nivel secundario, con estudiantes de entre 13 y 14 años. Durante los últimos cuatro años, el trabajo sostenido como profesora de inglés permitió observar con claridad la heterogeneidad del alumnado: trayectorias escolares discontinuas, marcadas diferencias en el dominio del idioma, escasa motivación inicial hacia la lengua extranjera y dificultades recurrentes en la regulación emocional y la convivencia.

En este contexto, la enseñanza del inglés se constituyó en una oportunidad pedagógica para abordar de manera transversal el desarrollo de habilidades socioemocionales. El objetivo general de la propuesta fue favorecer competencias emocionales — especialmente la conciencia emocional, la empatía y la regulación de emociones— como condición para mejorar la participación, el clima de aula y los aprendizajes lingüísticos.

Propuestas didácticas con sentido emocional

La propuesta se implementó de forma progresiva a lo largo de los ciclos lectivos, integrando la educación emocional a las clases de inglés sin desatender los contenidos curriculares prescriptos. Se trabajó especialmente a partir de actividades de comprensión y producción oral, uso de canciones, videos breves y situaciones comunicativas vinculadas con experiencias propias de la adolescencia (amistad, frustración, enojo, autoestima).

El abordaje de las emociones permitió resignificar el error como parte constitutiva del aprendizaje, aspecto central en la enseñanza de lenguas extranjeras. Inicialmente, muchos estudiantes manifestaban ansiedad o evitación frente a la oralidad en inglés. A través de dinámicas de reflexión grupal y actividades cooperativas, se promovió un clima de mayor confianza, donde expresar emociones y opiniones resultó tan valioso como producir estructuras gramaticales correctas.

Desde el marco teórico, se retoman los aportes de Rafael Bisquerra (2009), quien define las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y regular las emociones propias y ajenas. En consonancia con este enfoque, la propuesta buscó desarrollar la conciencia emocional y la competencia social como aprendizajes posibles dentro del aula de inglés.

Asimismo, Pablo Fernández-Berrocal y Natalia Extremera (2004) sostienen que el profesorado cumple un rol central como modelo emocional. En la experiencia desarrollada, el posicionamiento docente resultó clave: validar emociones, habilitar la palabra y mediar conflictos desde el diálogo favoreció una mejora significativa en las relaciones interpersonales y en la disposición hacia el aprendizaje.

Evaluar en aulas heterogéneas: una mirada formativa

La evaluación se diseñó desde una perspectiva formativa y situada, atendiendo a la diversidad del grupo. Se utilizaron instrumentos variados: registros de observación, autoevaluaciones en inglés con estructuras simples (“I felt...”, “I learned...”, “I can...”), producciones orales grupales y devoluciones cualitativas.

Esta modalidad permitió valorar no solo el progreso lingüístico, sino también avances en la participación, la escucha activa y la cooperación. En aulas

heterogéneas, evaluar implica reconocer procesos y no únicamente resultados estandarizados. En este sentido, la educación emocional se constituyó en una herramienta pedagógica que favoreció trayectorias escolares más inclusivas y sostenidas.

Resultados y aprendizajes compartidos

Entre los principales resultados se observó una mayor participación oral, incluso de estudiantes que inicialmente se mostraban retraídos o con baja autoestima académica. También se registró una disminución de situaciones de conflicto y una mejora en el clima de aula, lo que impactó positivamente en la continuidad pedagógica y en la construcción de vínculos más sólidos.

Tal como plantea Daniel Goleman (1996), el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes se sienten emocionalmente seguros y reconocidos. En la experiencia relatada, trabajar las emociones en la clase de inglés no implicó restar tiempo a los contenidos, sino fortalecerlos y darles mayor sentido.

Conclusión

La experiencia reafirma la necesidad de integrar la educación emocional en la enseñanza del inglés, especialmente en contextos de alta heterogeneidad propios de la escuela técnica. El aula puede transformarse en un espacio de aprendizaje significativo cuando se reconoce la dimensión emocional de quienes aprenden.

Como proyección, se considera fundamental sostener estas prácticas de manera institucional y profundizar la formación docente en educación emocional. Compartir esta experiencia busca aportar a la reflexión colectiva y contribuir al fortalecimiento de prácticas pedagógicas más inclusivas, humanizadas y coherentes con los desafíos actuales de la escuela secundaria.

Narrativas compartidas: el “Diario de Emociones” en la escuela primaria

Cecilio Norberto Calcagno

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica centrada en el desarrollo de la regulación emocional y la empatía en un grupo de cuarto grado de educación primaria. A través de la implementación del “Diario de Emociones”, se promovió la alfabetización emocional, el registro introspectivo y la socialización de experiencias afectivas. La propuesta se estructuró en tres fases progresivas que permitieron a los estudiantes ampliar su vocabulario emocional, disminuir conductas impulsivas y fortalecer los vínculos interpersonales. Los resultados evidencian mejoras significativas en la convivencia escolar y en la capacidad de los alumnos para comprender y expresar sus emociones, reafirmando la importancia de la educación emocional como componente central del aprendizaje.

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

Introducción

La escuela contemporánea enfrenta el desafío de formar sujetos integrales capaces de gestionar sus emociones y establecer vínculos saludables. En este marco, la presente experiencia se inscribe en una perspectiva que concibe la educación emocional como un pilar fundamental del desarrollo humano.

Siguiendo a Bisquerra (2009), la educación emocional es un proceso continuo que busca potenciar competencias emocionales esenciales. Asimismo, Mayer y Salovey (1997) destacan la importancia de percibir, comprender y expresar adecuadamente las

emociones como base de la inteligencia emocional.

Desde esta perspectiva, la propuesta se orientó a favorecer el pasaje de respuestas impulsivas a respuestas reflexivas, promoviendo la autoconciencia emocional, en línea con los aportes de Goleman (1996).

Contextualización y diagnóstico

La experiencia se llevó a cabo en un curso de 4º grado de Educación Primaria, conformado por estudiantes de entre 9 y 10 años en una escuela urbana.

El diagnóstico inicial evidenció un grupo con buen desempeño académico, pero con dificultades en la convivencia. Los conflictos físicos y verbales eran frecuentes, especialmente durante los recreos. Las explicaciones de los estudiantes mostraban un vocabulario emocional limitado y una escasa capacidad para identificar las causas de sus reacciones.

Esta situación puso de manifiesto la necesidad de intervenir pedagógicamente en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Desarrollo de la experiencia: “El Diario de Emociones”

La propuesta se implementó durante un ciclo lectivo completo y se organizó en tres fases:

Fase 1: Alfabetización emocional (el “qué”)

En esta etapa inicial, se trabajó en la construcción de un “Diccionario de Emociones” para ampliar el vocabulario emocional de los estudiantes. Se diferenciaron emociones básicas y complejas, favoreciendo su identificación y comprensión.

Fase 2: Registro introspectivo (el “por qué”)

Cada estudiante contó con un cuaderno personal donde registraba diariamente sus emociones mediante consignas como: “Hoy me siento... porque...”.

Esta práctica promovió la reflexión y la autorregulación, permitiendo a los alumnos tomar distancia de sus emociones y analizarlas.

Fase 3: Socialización y empatía (el “nosotros”)

Se implementaron espacios grupales denominados “Círculos de confianza”, donde los estudiantes compartían voluntariamente sus experiencias.

Estas instancias fomentaron la escucha activa, la

validación emocional y el desarrollo de la empatía, fortaleciendo los vínculos entre pares.

Resultados y análisis

Tras seis meses de implementación, se observaron cambios significativos:

Ampliación del vocabulario emocional: los estudiantes comenzaron a utilizar términos más precisos para describir sus emociones.

Disminución de la conflictividad: se registró una reducción aproximada del 40% en los conflictos durante los recreos.

Mejora del clima áulico: se generó un ambiente de mayor confianza, respeto y seguridad emocional.

Estos resultados evidencian que la alfabetización emocional impacta positivamente en la convivencia y en el bienestar de los estudiantes.

Conclusión

La experiencia del “Diario de Emociones” demuestra que las habilidades socioemocionales deben enseñarse de manera sistemática dentro de la escuela.

Los aportes teóricos de Bisquerra, Goleman y Mayer y Salovey se ven reflejados en la práctica, evidenciando que el desarrollo de la inteligencia emocional no solo es posible, sino necesario.

Al brindar herramientas para reconocer, expresar y regular las emociones, la escuela se consolida como un espacio clave para la construcción del bienestar subjetivo y social.

Referencias

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

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

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

De la burla a la calma

Una experiencia de alfabetización emocional en la biblioteca escolar

Emiliano Scotti

Resumen

El presente artículo analiza una experiencia de alfabetización emocional desarrollada en una biblioteca escolar con estudiantes de quinto grado. A partir de una situación de conflicto surgida durante una actividad de lectura en voz alta, se evidencia la importancia de la intervención docente en la regulación emocional y la construcción de un clima de convivencia respetuoso. Desde un enfoque basado en la inteligencia emocional, se destaca el rol del educador como mediador que transforma episodios de tensión en oportunidades de aprendizaje socioemocional. La experiencia pone de relieve la necesidad de integrar de manera sistemática la educación emocional en los contextos escolares, especialmente en grupos heterogéneos, para favorecer tanto el aprendizaje como la inclusión.

Palabras clave: alfabetización emocional, inteligencia emocional, convivencia escolar, regulación emocional, biblioteca escolar, inclusión educativa

Introducción

Aunque la biblioteca suele concebirse como un ámbito de silencio y orden, en la práctica se configura como un escenario de interacciones humanas complejas, donde emergen emociones, vínculos y conflictos. En este sentido, la biblioteca escolar se presenta como un espacio propicio no solo para el desarrollo de competencias lectoras, sino también para la alfabetización emocional.

La experiencia que se presenta se desarrolló con un grupo numeroso y heterogéneo de quinto grado, integrado por estudiantes con diversas trayectorias y diagnósticos, entre ellos autismo e hiperactividad. El objetivo inicial de la propuesta fue fomentar la lectura en voz alta a partir de Alicia en el país de las maravillas, priorizando el disfrute compartido de la narrativa. Sin embargo, un episodio de conflicto

durante la actividad puso de relieve la centralidad de las habilidades socioemocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Marco conceptual: alfabetización emocional y rol educativo

Desde el modelo de habilidad de la inteligencia emocional, Mayer y Salovey (1997) definen esta como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas de manera adaptativa. En el ámbito escolar, estas competencias resultan fundamentales para la convivencia y el aprendizaje, especialmente en contextos de diversidad.

Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) sostienen que las competencias emocionales —como la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social— deben enseñarse de manera sistemática y transversal. Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan el rol del educador como referente emocional, cuya forma de intervenir modela actitudes y respuestas frente a situaciones de tensión.

La experiencia: del conflicto a la intervención emocional

Durante una sesión de lectura en voz alta, uno de los estudiantes con hiperactividad presentó dificultades para leer de manera fluida. La reacción inmediata del grupo fue la burla, manifestada en risas y murmullos. Esta respuesta actuó como un detonante emocional que derivó en una reacción colérica del alumno, quien expresó su frustración mediante gritos y el lanzamiento de objetos, interrumpiendo la actividad.

En ese momento, la propuesta pedagógica quedó suspendida y emergió la necesidad de una intervención emocional inmediata. Lo observado evidenció, por un lado, la dificultad del estudiante para regular su frustración y, por otro, la falta de conciencia social del grupo frente a la diversidad de ritmos y habilidades lectoras.

La intervención docente como mediación emocional

La intervención realizada, en conjunto con la docente del grado, se orientó a la contención y regulación emocional, evitando respuestas punitivas que hubieran intensificado el conflicto. Se optó por retirar momentáneamente al estudiante del foco de las miradas, no como sanción, sino como estrategia de cuidado, y se estableció un diálogo en tono calmado y respetuoso.

Esta intervención se fundamenta en el rol del educador como mediador emocional. Al responder con serenidad y escucha activa, se modeló una forma

alternativa de gestionar la frustración, evitando legitimar la violencia como respuesta. Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), la conducta del adulto referente incide directamente en el aprendizaje emocional de los estudiantes.

La estrategia resultó efectiva: el alumno logró disminuir su nivel de activación emocional y regresar a la actividad. Al mismo tiempo, el clima grupal se transformó, permitiendo retomar la dinámica desde una disposición más reflexiva y respetuosa.

Análisis pedagógico y aprendizajes emergentes

Este episodio permitió visibilizar la importancia de la regulación emocional y de la competencia social en contextos de aprendizaje compartido. La burla inicial evidenció la necesidad de trabajar de manera explícita la empatía y el respeto por las diferencias, mientras que la intervención docente mostró cómo una respuesta emocionalmente consciente puede desactivar situaciones de violencia.

Desde una reflexión profesional, lo más significativo de la experiencia no fue la continuidad de la lectura, sino la lección de convivencia que emergió del conflicto. La biblioteca, como extensión del aula, se consolidó, así como un espacio donde también se alfabetiza en emociones.

Proyecciones y reflexiones finales

La experiencia pone de relieve que no basta con intervenir ante la crisis; resulta necesario un trabajo preventivo y sostenido sobre la conciencia social y el respeto por la diversidad. Tal como señala Teruel Melero (2000), la educación emocional debe integrarse al currículo para fortalecer actitudes de tolerancia y mejorar la calidad de las interacciones escolares.

En futuras propuestas, se considera pertinente desarrollar instancias específicas de reflexión grupal sobre las emociones y la diversidad en la lectura, promoviendo una cultura institucional que valore la diferencia como parte constitutiva del aprendizaje. Integrar lo académico con lo emocional es condición necesaria para una educación verdaderamente integral.

Referencias

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

Díaz Escoto, M. A. (2016, 17 de agosto). *El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (inteligencia emocional) [Video]*. YouTube. <https://youtu.be/QBr-jgdvIoY>

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*, (38), 141–152.

Más allá de la clase: el docente como sostén emocional en el patio

Juan Martín Álvarez

Resumen

La Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo socioemocional. Este artículo presenta una experiencia en cuarto grado que evidencia cómo la regulación emocional del docente puede transformar situaciones de frustración en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la autonomía y la integración grupal en contextos escolares heterogéneos.

Palabras clave: educación emocional; regulación emocional docente; educación física; inclusión; competencia social

Introducción

La Educación Física suele asociarse predominantemente al desarrollo motriz; sin embargo, el patio escolar es también un escenario donde las emociones se manifiestan con intensidad. Allí emergen frustraciones, miedos, rivalidades y demandas de reconocimiento que interpelan la intervención docente.

La experiencia que se presenta se desarrolló en cuarto grado, en un grupo de veintitrés estudiantes con dinámicas vinculares complejas y la presencia de un alumno que, por razones de resguardo, será mencionado como “Héctor”. Se trataba de un niño introvertido, con dificultades motrices y una marcada fragilidad emocional que se expresaba en llantos frecuentes ante situaciones cotidianas.

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el rol del docente como sostén emocional y modelo de regulación, entendiendo que la inteligencia emocional constituye una herramienta pedagógica fundamental.

Marco conceptual

Bisquerra (2007) sostiene que la conciencia emocional es el primer paso hacia el bienestar, ya que permite reconocer y nombrar las propias emociones. Sin esta habilidad, las respuestas conductuales suelen manifestarse de manera desorganizada.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) enfatizan que el docente cumple un papel central como modelo emocional: su forma de gestionar la frustración y el conflicto impacta directamente en el clima del aula.

Por su parte, Teruel Melero (2006) advierte que la formación docente tradicional suele priorizar aspectos técnicos y académicos, dejando en segundo plano la preparación para afrontar demandas afectivas complejas.

Del fastidio a la comprensión

En las primeras intervenciones, se intentó favorecer la integración de Héctor otorgándole roles destacados en los juegos. Sin embargo, cuando debía ceder su lugar o enfrentaba una dificultad motriz, reaccionaba con desbordes emocionales y abandono de la actividad.

La reiteración de estas situaciones comenzó a afectar el clima grupal y generó en el docente sentimientos de frustración y agotamiento. Reconocer esta propia desregulación resultó un punto de inflexión. El malestar no provenía únicamente de la conducta del alumno, sino de la sensación de no contar con herramientas suficientes para acompañarlo.

Un episodio significativo —la pérdida de una prenda y el temor a la comunicación con la familia— evidenció la dimensión emocional del conflicto. Lejos de tratarse de un simple descuido, la reacción revelaba inseguridad y necesidad de contención.

La transformación: el docente como modelo emocional

A partir de esta toma de conciencia, se modificó la estrategia de intervención. En lugar de exigir la supresión del llanto, se comenzó a validar la emoción, ofreciendo acompañamiento personalizado y modelando conductas de regulación.

En los juegos, el docente asumía inicialmente el rol que generaba conflicto y luego lo transfería a otro compañero, mostrando de manera explícita cómo realizar la transición sin dramatización. Este modelado permitió trabajar la cesión de turnos y la tolerancia a la frustración.

Asimismo, se abordó la competencia social con el grupo, promoviendo la inclusión y el acompañamiento entre pares. La comprensión del contexto familiar del alumno permitió resignificar sus conductas como demandas de afecto más que como caprichos.

Teruel Melero, M. P. (2006). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. Revista de Educación de la Universidad de Granada.

Resultados observados

A lo largo del año se evidenciaron avances significativos:

- Disminución de episodios de llanto desbordado.
- Mayor capacidad para expresar emociones verbalmente.
- Progresos en la participación en actividades motrices.
- Mejora en la integración grupal.

El progreso no se limitó al desempeño técnico, sino que se manifestó en una mayor autonomía emocional.

Como afirma Bisquerra (2007), las competencias emocionales constituyen capacidades fundamentales para la vida y requieren entrenamiento constante. En esta experiencia, el desarrollo de dichas competencias fue posible gracias a un cambio en la mirada pedagógica.

Reflexiones finales

La experiencia reafirma que la calidad de la enseñanza no se define únicamente por la eficacia técnica, sino por la capacidad de sostener emocionalmente a los estudiantes.

El docente no puede enseñar regulación emocional si no es capaz de reconocer y gestionar su propia frustración. La formación en inteligencia emocional se vuelve, por tanto, una necesidad urgente.

En contextos escolares diversos, pequeños gestos de validación pueden convertirse en oportunidades decisivas para fortalecer la autoestima y construir entornos más humanos.

Referencias

Bisquerra, R. (2007). Las competencias emocionales. Universidad de Barcelona.

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

Pequeños pasos, grandes hallazgos

Indagación científica y competencias emocionales a través del hormiguero en primer grado

Clara Sidañez

Resumen

La indagación científica en los primeros años de escolaridad puede convertirse en una oportunidad privilegiada para el desarrollo de competencias socioemocionales. Esta experiencia en primer grado articula la observación de un hormiguero con la construcción de habilidades científicas y emocionales, promoviendo autonomía, cooperación y sentido de pertenencia.

Palabras clave: indagación científica; educación emocional; aula heterogénea; competencias sociales; evaluación formativa; primer grado

Introducción

La enseñanza de las ciencias en el primer ciclo puede trascender la transmisión de contenidos para transformarse en una experiencia formativa integral. La propuesta “¿Qué hacen las hormigas para vivir en grupo?” surgió como una secuencia de indagación centrada en la observación de hormigas, con el propósito de desarrollar competencias científicas básicas —observar, preguntar, describir e inferir— mientras se fortalecían simultáneamente competencias emocionales y sociales.

El proyecto partió de la premisa de que el aprendizaje científico es inseparable del bienestar emocional. Tal como sostienen Bisquerra y Pérez Escoda (2007), el desarrollo de competencias socioemocionales debe concebirse como un proceso continuo a lo largo de la escolarización. En este sentido, generar un clima de seguridad y confianza fue condición necesaria para que la curiosidad pudiera desplegarse.

La pregunta como punto de partida

La secuencia se organizó en torno a la pregunta guía: ¿Qué necesitan las hormigas para vivir y trabajar en equipo? Este interrogante permitió abordar contenidos de

ciencias naturales, pero también funcionó como espejo para reflexionar sobre la convivencia y la interdependencia.

Al observar la distribución de tareas dentro del hormiguero, los estudiantes comenzaron a establecer paralelismos con la dinámica del aula. De este modo, la indagación científica se convirtió en escenario para desarrollar competencia social, entendida como la capacidad de mantener relaciones interpersonales satisfactorias (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). Cada encuentro combinó exploración concreta, registro y reflexión, utilizando recursos visuales y apoyos variados para sostener la autoestima académica y evitar frustraciones.

Organización del aula e inclusión

La puesta en marcha incluyó la instalación de un microhábitat en la “mesa de ciencias”. El asombro inicial impulsó la motivación intrínseca, mientras que aprender a observar sin perturbar el entorno exigió regulación emocional y control de impulsos.

El aula se organizó en equipos heterogéneos con roles rotativos: observador, registrador, ilustrador y portavoz. Esta estructura promovió la escucha activa, la cooperación y la negociación.

Para atender a la diversidad, se implementaron andamios pedagógicos específicos:

- Tarjetas de “paso a paso” para estudiantes que requerían mayor organización.
- Validación de distintos formatos de registro (oral, gráfico, escrito).
- Distribución estratégica de roles según fortalezas individuales.

La heterogeneidad dejó de percibirse como dificultad para transformarse en oportunidad de construcción colectiva.

Evaluación formativa y regulación emocional

La evaluación se concibió como proceso continuo a través de una carpeta de seguimiento. Este enfoque permitió visibilizar avances, ajustar intervenciones y acompañar emocionalmente a los estudiantes.

Referencias

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

La rúbrica final contempló tanto el contenido científico como la capacidad de comunicar el aprendizaje. De este modo, se promovió una cultura evaluativa centrada en el progreso y no en la etiqueta.

La evaluación formativa favoreció la gestión emocional frente al error, permitiendo que los estudiantes identificaran sus avances y fortalecieran su autonomía.

Participación de las familias

Se propuso un “cuaderno de campo familiar” con preguntas orientadoras para continuar la indagación en el hogar. Esta estrategia amplió el horizonte formativo y reforzó el sentido de pertenencia, consolidando una comunidad de aprendizaje donde la educación emocional trascendió el espacio áulico.

Aprendizajes y proyecciones

La experiencia permitió constatar que:

- La indagación científica potencia la motivación genuina.
- La evaluación formativa ofrece una lectura más justa de los procesos.
- El trabajo cooperativo fortalece la inteligencia interpersonal.
- El diseño universal favorece la inclusión real.

Sin desconocer los desafíos organizativos, el proyecto evidenció que la diversidad no constituye un obstáculo, sino una riqueza pedagógica.

Conclusión

Las aulas heterogéneas pueden convertirse en verdaderos laboratorios de convivencia. Cuando la indagación guiada, la evaluación formativa y la educación emocional se articulan, la escuela se transforma en un espacio donde aprender ciencias también significa aprender a vivir en comunidad.

Educar implica acompañar pequeños pasos que conducen a grandes hallazgos: no solo sobre el mundo natural, sino sobre la capacidad humana de cooperar y crecer juntos.

Descubriendo emociones a través de la música

Experiencias de aprendizaje socioemocional en un proyecto orquestal

Bárbara Zabala

Resumen

La música puede constituirse en un potente medio para el desarrollo de habilidades socioemocionales en la infancia. Este artículo presenta una experiencia pedagógica en un proyecto orquestal infantil, donde la exploración sonora y el trabajo grupal se integraron como herramientas para fortalecer la conciencia emocional, la empatía y la cooperación.

Palabras clave: educación emocional; música; conciencia emocional; trabajo cooperativo; inteligencia emocional; infancia

Introducción

La educación musical trasciende el desarrollo técnico e instrumental para convertirse en una experiencia integral que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. En una propuesta desarrollada con 25 niños de entre 8 y 11 años, la música fue concebida como vehículo para la exploración emocional y la construcción de vínculos.

El grupo presentaba características diversas: algunos estudiantes eran tímidos, otros altamente activos; algunos manifestaban dificultades de concentración y otros evidenciaban liderazgo espontáneo. Esta heterogeneidad se transformó en punto de partida para diseñar una propuesta que integrara habilidades musicales y competencias emocionales.

Marco conceptual

Teruel Melero (2000) sostiene que el desarrollo cognitivo debe complementarse con la perspectiva del desarrollo emocional para lograr una educación

integral. En esta línea, la educación emocional se entiende como un proceso continuo orientado a fortalecer la conciencia, comprensión y regulación de las emociones.

Extremera y Fernández-Berrocal subrayan la importancia de que el docente sea capaz de reconocer y gestionar emociones propias y ajenas, generando climas educativos favorables al aprendizaje.

Por su parte, Bisquerra y Pérez Escoda destacan que las competencias emocionales permiten comprender y regular emociones, así como interactuar de manera efectiva con los demás, favoreciendo la convivencia y el aprendizaje colaborativo.

Exploración musical y conciencia emocional

La propuesta se estructuró en tres momentos principales.

Juegos rítmicos y auditivos

En una primera etapa, se realizaron dinámicas donde los estudiantes asociaban sonidos y ritmos con emociones básicas como alegría, sorpresa o tranquilidad. Este ejercicio permitió iniciar la identificación y verbalización de estados emocionales.

Improvisación guiada

Posteriormente, cada estudiante eligió un instrumento para improvisar según su estado emocional. Esta instancia favoreció la conexión entre emoción y acción musical.

Por ejemplo, algunos estudiantes encontraron en instrumentos melódicos una vía para expresar serenidad, mientras que en la percusión colectiva aprendieron a coordinar su energía con la del grupo, respetando tiempos y turnos.

Reflexión compartida

Cada sesión incluyó momentos de diálogo donde los niños podían expresar cómo se habían sentido durante la actividad. Estas instancias fortalecieron la empatía y la comunicación no verbal.

Resultados observados

A lo largo del proceso se observaron avances significativos en la confianza, la disposición a participar y la capacidad de escucha. Los estudiantes comenzaron a reconocer emociones propias y ajenas

con mayor claridad y a relacionarlas con experiencias musicales concretas.

La música se consolidó como un espacio seguro para la expresión afectiva, promoviendo cooperación y sentido de pertenencia.

Conclusión

La experiencia reafirma que la música constituye un medio privilegiado para el aprendizaje socioemocional. Integrar competencias emocionales en la práctica musical no implica restar rigor técnico, sino enriquecer la experiencia formativa.

Entre los logros más relevantes se destacó la capacidad de los estudiantes para verbalizar emociones, reconocer las de sus compañeros y regular la intensidad emocional durante el trabajo grupal.

Como proyección, se considera pertinente incorporar instancias sistemáticas de autoevaluación emocional y ampliar el repertorio hacia emociones más complejas, profundizando así la conciencia afectiva y la empatía.

La combinación entre enseñanza musical y desarrollo emocional ofrece una oportunidad valiosa para formar sujetos creativos, equilibrados y comprometidos con su entorno.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. Revista Iberoamericana de Educación, 38, 141–152.

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.

Factores socioemocionales en las dinámicas de ensamble musical

María Natacha Cabezas

Resumen

El presente trabajo analiza la influencia de los factores socioculturales en el desarrollo de las habilidades socioemocionales dentro de un grupo de estudiantes de danzas folklóricas. A partir de una experiencia áulica en una institución artística, se evidencian tensiones generadas por diferencias en trayectorias previas y capital cultural, que derivaron en dinámicas grupales desiguales. Desde el marco teórico de la inteligencia emocional, se describe cómo la intervención docente favoreció procesos de empatía, autoconciencia y cooperación, permitiendo transformar relaciones jerárquicas en vínculos colaborativos. La experiencia pone de relieve la importancia de trabajar la competencia social en contextos educativos heterogéneos para fortalecer la cohesión grupal y el aprendizaje colectivo.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, inteligencia emocional, dinámica grupal, diversidad sociocultural, educación artística, trabajo colaborativo

Introducción

La experiencia se desarrolló en la Escuela Superior de Danzas N.º 1 “Nelly Ramicone”, en la carrera de Danzas Folklóricas, en el marco de la asignatura “Instrumentos Autóctonos y Guitarra”. La población estudiantil se caracteriza por su heterogeneidad, ya que conviven alumnos con amplia experiencia en el ámbito folklórico y otros que recién se inician en este campo.

En segundo año, el grupo está conformado por aproximadamente 12 estudiantes. El objetivo principal no solo consiste en profundizar el trabajo técnico con la guitarra, sino también en lograr que el grupo funcione como un ensamble musical capaz de sostener presentaciones colectivas.

Dinámicas grupales y desigualdades socioculturales

Los subgrupos que se conformaron espontáneamente generaron dificultades en la dinámica del grupo. Por un lado, un grupo con mayor experiencia (grupo A) asumía una posición de superioridad, mientras que el grupo con menor trayectoria (grupo B) manifestaba inseguridad, desgano y escasa participación.

Estas diferencias pueden comprenderse desde los factores socioculturales que inciden en la construcción de las habilidades socioemocionales. Tal como plantea Bisquerra Alzina (2007), la competencia social implica la capacidad de mantener relaciones positivas basadas en el respeto, la comunicación y la empatía. En este caso, dichas competencias no estaban plenamente desarrolladas, lo que generaba tensiones y desigualdades.

Intervención pedagógica: hacia la construcción de la empatía

A partir de esta problemática, fue necesario un proceso de intervención orientado a la deconstrucción de prácticas basadas en jerarquías implícitas. Se trabajó especialmente en la comprensión de que el conocimiento no debe ser utilizado como forma de poder sobre otros, sino como un recurso para el aprendizaje colectivo.

En este sentido, los aportes de Teruel Melero (2000) resultan fundamentales, al destacar la importancia de la autoconciencia, el autocontrol, la motivación y la empatía en el desarrollo de la inteligencia emocional. La empatía permitió cuestionar prácticas autoritarias y promover una mirada más inclusiva de las diferencias.

Asimismo, las instancias de diálogo grupal y la toma de decisiones compartidas (como la elección de repertorio o la organización de conciertos) favorecieron la participación de todos los integrantes, fortaleciendo el sentido de pertenencia.

Resultados

Las instancias de concierto resultaron clave en la transformación del grupo. Estas experiencias promovieron el compromiso colectivo y generaron espacios de reflexión sobre las prácticas y vínculos construidos.

El grupo B logró expresar situaciones que afectaban su participación, mientras que el grupo A transitó un proceso de revisión de sus actitudes. Como resultado, se consolidó un grupo más colaborativo, capaz de valorar los aportes individuales en función de un

objetivo común.

Conclusión

La experiencia evidencia que los factores socioculturales inciden directamente en las dinámicas grupales y en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. La intervención docente resulta clave para promover procesos de empatía, inclusión y trabajo colaborativo.

En contextos educativos heterogéneos, enseñar implica no solo transmitir conocimientos técnicos, sino también construir vínculos que permitan a todos los estudiantes participar y desarrollarse plenamente. De este modo, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje integral, donde lo emocional y lo social adquieren un rol central.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 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.

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.

Paenza, A. (2019). Matemáticas para la vida real. YouTube.

nadie afuera y atendiendo, al mismo tiempo, a lo que les sucedía a los alumnos mientras aprendían.

El objetivo de la propuesta fue transformar el aula en un espacio de “propuestas diversas”, donde cada estudiante pudiera elegir cómo acercarse al conocimiento, fortaleciendo su autonomía y su capacidad de gestionar la frustración. La intención no era solamente que los chicos aprendieran historia, sino también que pudieran reconocer qué sentían cuando algo no les salía, cuando debían esperar, o cuando tenían que acordar con otros para resolver una tarea.

La heterogeneidad como punto de partida

Durante el desarrollo de la unidad, organizamos estaciones de trabajo. Algunos chicos eligieron leer textos, otros trabajar con mapas, y otros realizar maquetas o relatos imaginarios. Esta modalidad permitió abrir distintos caminos para acercarse a un mismo contenido, respetando intereses, ritmos y fortalezas diversas.

Trabajar en aulas heterogéneas me recordó que educar no significa dar a todos lo mismo, sino ofrecer a cada uno aquello que necesita para aprender. Como señala Teruel Melero (2000), con frecuencia la escuela se centra tanto en los aspectos académicos que corre el riesgo de relegar la dimensión afectiva. Sin embargo, observar a los alumnos elegir su propio recorrido me permitió comprender que la inteligencia emocional no constituye un contenido aislado, sino una dimensión transversal que atraviesa cada momento de la clase.

Aprender también implica gestionar lo que sentimos

La propuesta no estuvo exenta de dificultades. En algunos grupos, por ejemplo, la construcción de una maqueta generó desacuerdos, tensiones y enojo. Fue precisamente en esos momentos cuando se hizo más visible la importancia de la intervención docente como mediadora.

Tal como explican Bisquerra y Pérez Escoda (2007), la competencia emocional implica movilizar conocimientos, capacidades y actitudes para responder de manera adecuada en contextos determinados. En el aula, esto no significa solamente “estar bien”, sino ayudar a que un niño pueda identificar que está frustrado, ponerle palabras a lo que siente y encontrar modos de tramitarlo sin quedar paralizado o desbordado.

En esos diálogos cotidianos pude observar que, a medida que los estudiantes se sentían escuchados,

El latido del aula

Educar entre la diversidad y las emociones

María Florencia Da Rold

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en un aula de quinto grado de la escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, integrada por veintiocho estudiantes con trayectorias, ritmos de aprendizaje y contextos familiares diversos. A partir de una propuesta de Ciencias Sociales centrada en el estudio de los pueblos originarios, se diseñaron estaciones de trabajo con distintas puertas de entrada al conocimiento, con el propósito de favorecer la autonomía, la toma de decisiones y la gestión de la frustración. La experiencia permitió reflexionar sobre el valor de las propuestas diversas en aulas heterogéneas y sobre la necesidad de integrar la dimensión emocional a la enseñanza cotidiana. Desde este recorrido, se analiza el papel del docente como mediador pedagógico y emocional, capaz de sostener tanto los aprendizajes académicos como los procesos subjetivos que intervienen en ellos.

Palabras clave: heterogeneidad; educación emocional; autonomía; frustración; propuestas diversas

Nuestra realidad cotidiana

Quienes transitamos las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires sabemos que no hay dos días iguales, como tampoco hay dos alumnos idénticos. Esta reflexión surge de una experiencia situada en un aula de quinto grado, conformada por veintiocho chicos y chicas de alrededor de diez años, que en sí mismos constituyen un mosaico de realidades.

En el grupo convivían estudiantes con ritmos de aprendizaje muy veloces junto con otros que necesitaban tiempos más pausados, así como familias atravesadas por situaciones socioeconómicas muy diversas. Frente a esta realidad, el desafío consistió en enseñar contenidos de Ciencias Sociales — específicamente, los pueblos originarios— sin dejar a

seguros y validados en sus diferencias, también mejoraban sus producciones académicas. La regulación emocional no apareció como algo separado del aprendizaje, sino como una condición que lo hacía posible.

Un aula más viva, una motivación diferente

Al finalizar el proyecto, la motivación del grupo era claramente otra. El aula dejó de funcionar como un espacio donde todos hacían lo mismo al mismo tiempo para convertirse en un taller vivo, en el que la diversidad actuaba como motor y no como obstáculo.

En este sentido, resulta pertinente recuperar a Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes sostienen que cuando los estudiantes logran un mayor control de sus impulsos y desarrollan iniciativa personal, el aprendizaje adquiere otra fluidez. La experiencia confirmó que ofrecer opciones, confiar en las posibilidades de cada alumno y acompañar emocionalmente los procesos fortalece tanto la participación como el compromiso con las tareas.

Reflexiones desde el corazón de la escuela

La finalización del proyecto me dejó una profunda sensación de satisfacción, pero también múltiples interrogantes pedagógicos. Lo más valioso fue observar cómo chicos que antes se frustraban y cerraban el cuaderno comenzaron a pedir ayuda de otra manera, a ensayar nuevos intentos y a animarse a participar en propuestas que inicialmente les generaban inseguridad.

Esta experiencia me permitió comprender con mayor claridad que, como docentes, muchas veces funcionamos como un “espejo emocional” para nuestros alumnos. Cuando logramos mantener la calma, validar lo que sienten y ofrecer alternativas para seguir, ellos también aprenden a regularse de manera más saludable.

Si volviera a implementar esta propuesta, dedicaría más tiempo a los cierres de cada jornada, para que los propios estudiantes pudieran narrar cómo se sintieron trabajando y qué estrategias les resultaron útiles.

A menudo, el ritmo escolar nos apura y nos hace olvidar que el aprendizaje más profundo no se juega solamente en la resolución de una actividad, sino también en la posibilidad de habitar la experiencia escolar con mayor tranquilidad, confianza y sentido. Como maestras de escuela pública, el desafío consiste

en que estas prácticas no queden reducidas a un proyecto excepcional, sino que se conviertan en un modo habitual de enseñar. Porque, en definitiva, educar es también un acto de encuentro humano.

Conclusión

Pensar la enseñanza en aulas heterogéneas exige reconocer que aprender no depende solo de acceder a un contenido, sino también de contar con condiciones emocionales que permitan sostener la tarea, tolerar la frustración y animarse a buscar nuevos caminos. Allí donde la escuela diversifica propuestas y acompaña lo que cada estudiante siente, el aprendizaje se vuelve más justo y más posible.

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*.

Las habilidades socioemocionales como motor de cambio en contextos de exclusión social

Violeta Uriarte

Resumen

El presente trabajo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en un sexto grado de una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizada por un contexto de alta vulnerabilidad social. A partir de la implementación de la técnica denominada “rastreador de problemas”, se aborda el desarrollo de habilidades socioemocionales como estrategia para la regulación de conflictos y la mejora del clima escolar. Desde el marco teórico de la inteligencia emocional, se destaca el rol del docente como mediador y referente emocional. Los resultados evidencian que la educación emocional, aplicada de manera sistemática, contribuye a la autorregulación de los estudiantes, a la disminución de conflictos y a la construcción de vínculos más respetuosos.

Palabras clave

educación emocional, habilidades socioemocionales, inclusión social, regulación emocional, convivencia escolar, práctica docente

Introducción

El presente trabajo se propone analizar una experiencia pedagógica llevada a cabo en la Escuela N.º 11 DE 19 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un sexto grado donde los conflictos, tanto dentro como fuera de la institución, eran frecuentes. El contexto social de esta comunidad educativa se caracteriza por la vulnerabilidad, con múltiples problemáticas que afectan el desarrollo integral de los estudiantes.

En este marco, se plantea la necesidad de ampliar el sentido de la educación hacia una formación integral

que incluya el desarrollo de la inteligencia emocional como herramienta fundamental para la vida.

Marco teórico

La educación emocional se entiende como un proceso continuo que busca desarrollar competencias emocionales esenciales para el bienestar personal y social. Según Bisquerra Alzina, estas competencias se organizan en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal destacan que la inteligencia emocional del docente es clave para evitar el estrés y favorecer intervenciones pedagógicas más eficaces. En esta línea, el docente actúa como un referente emocional, modelando formas de actuar ante situaciones conflictivas.

Asimismo, Teruel Melero sostiene que el desarrollo cognitivo debe complementarse con el desarrollo emocional para lograr una educación verdaderamente integral.

La propuesta: el “rastreador de problemas”

La actividad denominada “rastreador de problemas” consiste en un cuestionario que los estudiantes completan ante situaciones de conflicto. Su objetivo es promover la reflexión sobre lo sucedido y posibles soluciones antes de la intervención adulta.

El procedimiento comienza con un ejercicio de relajación. Luego, los estudiantes registran por escrito o mediante dibujos su versión de los hechos y las emociones implicadas. Este proceso permite tomar distancia de la reacción impulsiva y favorecer un análisis más racional de la situación.

Desde la perspectiva de la inteligencia emocional, esta herramienta promueve la conciencia emocional y la regulación, al facilitar la identificación de emociones y la gestión de respuestas.

Impacto en la dinámica áulica

La implementación de esta estrategia evidenció múltiples beneficios:

Prevención de conflictos: el registro escrito interrumpe la escalada de la situación conflictiva.

Regulación emocional: el tiempo de reflexión favorece la calma y la disposición al diálogo.

Mejora en la intervención docente: el docente accede a información más clara, lo que permite actuar con mayor objetividad y serenidad.

Asimismo, esta práctica contribuye a que los estudiantes desarrollen habilidades para expresar sus emociones de manera adecuada, fortaleciendo la convivencia escolar.

Conclusión

La experiencia demuestra que las habilidades socioemocionales pueden constituirse en un motor de cambio en contextos de exclusión social. La implementación de estrategias como el “rastreador de problemas” permite transformar situaciones de conflicto en oportunidades de aprendizaje.

Para que estas prácticas sean efectivas, resulta fundamental contar con una formación docente que integre la educación emocional como eje central. Solo así será posible construir comunidades educativas más inclusivas, equilibradas y respetuosas, donde todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente.

Referencias

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, (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, (38), 141–152.

les permitan afrontar este cambio de manera gradual y segura.

La propuesta pedagógica: una guía para el futuro

El proyecto central consiste en la elaboración de una “Guía de supervivencia para 1º año”, construida de manera colectiva. Esta propuesta busca fomentar la autonomía, la responsabilidad y la toma de decisiones.

El trabajo no es uniforme, sino que se adapta a la diversidad del grupo. Algunos estudiantes aportan desde la escritura, otros desde la comunicación interpersonal o la expresión visual. Esta diversidad de producciones permite que cada alumno participe desde sus fortalezas, resignificando su lugar dentro del grupo.

El docente, en este sentido, promueve que cada estudiante deje de ser identificado por sus dificultades para ser reconocido por sus aportes, fortaleciendo así su autoestima e identidad.

El aula heterogénea como oportunidad de aprendizaje

Desde la perspectiva de la pedagogía de la diversidad, el aula debe entenderse como un espacio heterogéneo donde las diferencias constituyen una riqueza. Tal como plantea Anijovich, la diversidad es la norma y no la excepción.

En esta experiencia, la evaluación se concibe como un proceso continuo, incorporando herramientas como la autoevaluación y las rúbricas. Este enfoque reduce la ansiedad y promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje.

Asimismo, el trabajo en grupos diversos favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la escucha activa y la tolerancia a la frustración.

El rol de la educación emocional en la transición

La integración de la educación emocional resulta clave para acompañar a los estudiantes en este proceso de cambio. No se trata solo de garantizar aprendizajes académicos, sino de promover el desarrollo integral.

El docente actúa como modelo emocional, ya que los estudiantes aprenden tanto de sus acciones como de sus intervenciones. La gestión adecuada de los conflictos y el acompañamiento afectivo contribuyen a generar un clima de confianza y seguridad.

Como sostiene Bisquerra Alzina, el desarrollo de competencias emocionales —como la motivación,

El desafío de la identidad: un séptimo grado en movimiento

Vanesa Laura Paniagua Román

Resumen

El presente trabajo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en un séptimo grado de una escuela pública de jornada completa, centrada en el acompañamiento de los estudiantes en el pasaje de la educación primaria a la secundaria. A partir de un proyecto de aula basado en la elaboración de una “Guía de supervivencia para 1º año”, se promueve el desarrollo de la autonomía, la construcción de la identidad y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales. Desde el enfoque de la pedagogía de la diversidad y la educación emocional, se destaca la importancia de propuestas flexibles, la evaluación formativa y el rol del docente como mediador emocional. La experiencia evidencia que atender a la heterogeneidad y a la dimensión emocional favorece un tránsito más seguro y significativo hacia el nivel medio.

Palabras clave: educación emocional, aula heterogénea, transición educativa, identidad, evaluación formativa, autonomía

Introducción

En una escuela pública de jornada completa del barrio de Liniers, los alumnos de séptimo grado transitan la etapa de egreso de la educación primaria. En este período, se evidencian tensiones propias del cambio: la ansiedad por el ingreso a la secundaria, la diversidad en los ritmos de aprendizaje y la transición de un entorno conocido a uno nuevo, con mayor autonomía y múltiples docentes.

En este contexto, el rol del docente se redefine como un “puente de identidad”, acompañando a los estudiantes en la construcción de herramientas que

el autocontrol y la responsabilidad— favorece significativamente el aprendizaje académico.

Conclusión

La experiencia demuestra que trabajar desde la diversidad y la educación emocional permite transformar el aula en un espacio inclusivo y significativo. Acompañar a los estudiantes en la construcción de su identidad y autonomía resulta fundamental para afrontar el pasaje al nivel secundario.

La verdadera evaluación en contextos heterogéneos es aquella que promueve la reflexión personal y el reconocimiento del propio aprendizaje. De este modo, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también forma sujetos capaces de enfrentar nuevos desafíos con confianza.

Referencias

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

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

Mestre Navas, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). Manual de inteligencia emocional. Pirámide.

Palabras finales

Al finalizar el recorrido por estas páginas, queda la sensación de haber transitado no solo un conjunto de artículos, sino también una conversación pedagógica profundamente necesaria. Una conversación que vuelve sobre preguntas centrales de nuestro tiempo escolar: cómo acompañar, cómo enseñar sin perder de vista a quienes aprenden, cómo construir espacios más habitables, más sensibles y más atentos a la complejidad de la experiencia humana.

En efecto, los aportes reunidos en este número dejan ver que las habilidades socioemocionales no se agotan en una serie de conceptos ni en un repertorio de estrategias aisladas. Se expresan, más bien, en modos concretos de estar en la escuela, de intervenir, de leer lo que sucede, de sostener la palabra y de abrir oportunidades para que niñas, niños, adolescentes y también docentes encuentren un lugar desde el cual crecer junto a otros.

Por eso, esta edición no clausura un tema: lo abre. Lo ofrece a la reflexión compartida, al intercambio entre colegas, a la revisión de las prácticas y a la construcción de nuevas preguntas. Porque allí donde la educación se piensa con hondura, siempre reaparece la necesidad de volver a mirar los vínculos, los climas institucionales, las formas del cuidado y las condiciones que hacen posible una enseñanza con sentido.

De allí que el mayor valor de esta publicación quizá no resida solo en lo que afirma, sino también en lo que habilita. Que este número pueda seguir resonando más allá de su lectura inmediata. Que encuentre continuidad en las aulas, en las reuniones docentes, en los espacios de formación, en las decisiones institucionales y en las pequeñas escenas cotidianas donde se juega, muchas veces silenciosamente, una parte decisiva de la tarea educativa.

Si estas páginas logran acompañar ese movimiento, entonces habrán cumplido una de sus tareas más valiosas: contribuir, aunque sea modestamente, a seguir imaginando y construyendo escuelas en las que enseñar y aprender sean también formas de encuentro, de reconocimiento y de esperanza.

Equipo editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES