

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES

Transformación educativa

Habilidades socioemocionales en contexto escolar VI

Revista digital

ISSN 3008 - 8852

Volumen 3, Número 6, 2026

Habilidades socioemocionales en contexto escolar VI

Revista digital

Coordinadora

Mg. Elizabeth Sosa

Escriben

Yesica Rosana Vázquez

Laura Verónica Martínez

Cynthia Paola Costanci

Carmen Rosa Díaz

Anabella Aldana Spinelli

Ana Cecilia Sidañez

María Eugenia Brizzolara

María Belén Iglesias

Analía Verónica Iurescia

María Belén Chelotte

Laura Oshin Quiroga Barrios

Mariana Soledad Pisani

María Eugenia Romero

Oriana Luz Ficca Ballesteros

Lila Sanín

Vanina Quintana

Cinthia Noelia Acuña

Guillermo Graciano Martínez

Anabella Passamonte

Rocío Ayelén Vales

María Alejandra Riella

Lucas Agustín Videla

Laura Granda

Daniela Piccini

Andrea Verónica Márquez

Camila Lisbeth Alvarenga Moreno

Natalia Sánchez

Romina Venegas

Erica Elizabeth Viscio

Ailén Micaela Suárez Correa de Moura

Analía Esther Palmara

Sandra Laura Fonseca Dávila

Juan Andrés Juncal Bonjour

Carlos Fabián Álvarez

Vanesa Belsbacher

Silvina Mabel Cacace

Marina De Tomaso

Mónica Constanza Rasetti

Sandra Daniela Ozuna

María Sol Pahor

Fabiana Alejandra Pérez

Roxana Roldán

Vilma Estrella Benitez

Julieta Saldaño

Paola Anabel Muñoz

Diseño 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 6, 2026

Fecha de aceptación: enero 2026

Edición publicada en febrero 2026

Índice

Editorial	7
I. Alfabetización Emocional en el Nivel Inicial	
Cómo competir con el impacto del uso excesivo de las pantallas en las infancias Yesica Rosana Vázquez	10
El dragón y el dibujo: un análisis de la alfabetización emocional en el aula Laura Verónica Martínez	12
Del “me enojo” al “lo digo”: alfabetización emocional y autorregulación en una sala heterogénea de 4 años Cynthia Paola Costanci	14
Cómo fomentar la inteligencia emocional en las salas pequeñas Carmen Rosa Díaz	16
Educación emocional, heterogeneidad y evaluación formativa en una sala de 3 años Anabella Aldana Spinelli	18
Palabras que reparan: autobiografía y educación emocional en la escuela primaria de adultos Ana Cecilia Sidañez	20
Aulas heterogéneas y aprendizaje emocional: una experiencia pedagógica a través de la literatura infantil María Eugenia Brizzolara	22
La ronda de las palabras y los miedos María Belén Iglesias	24
Enseñar desde la diversidad: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula de inglés Analía Verónica Iurescia	26
Vínculos y afectividad en la ternura María Belén Chelotte	28
Salud bucal y educación emocional Laura Oshin Quiroga Barrios	30
Narrativas emocionales para los más pequeños Mariana Soledad Pisani	32
Hablemos de lo que nos pasa: la enseñanza de habilidades socioemocionales en jóvenes en la diversidad María Eugenia Romero	34

Heterogeneidad, participación y evaluación formativa en una sala de 5 años

Oriana Luz Ficca Ballesteros 36

II. Estrategias socioemocionales en el Nivel Primario

Aulas diversas, propuestas concretas: enseñar y evaluar habilidades socioemocionales en contextos heterogéneos

Lila Sanín 39

Sembrando Empatía: una experiencia de aprendizaje en aulas heterogéneas

Vanina Quintana 41

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia inclusiva

Cinthia Noelia Acuña 43

La construcción del diálogo en aulas heterogéneas: una experiencia pedagógica en cuarto grado

Guillermo Graciano Martínez 45

Aprender a sentir para aprender a convivir

Anabella Passamonte 47

Registrar lo que sentimos para aprender a convivir

Rocío Ayelén Vales 49

De la hostilidad a la empatía: transformando la convivencia en 3.er grado

María Alejandra Riella 51

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela primaria: una necesidad pedagógica para el siglo XXI

Lucas Agustín Videla 53

Un viaje al autoconocimiento y la empatía: una experiencia de trabajo colaborativo entre escuela hospitalaria y escuela de origen

Laura Granda 55

Emociones que enseñan: una experiencia de alfabetización socioemocional en tercer grado de una escuela pública porteña

Daniela Piccini 57

Conocer las emociones para transformar los vínculos escolares

Andrea Verónica Márquez 59

Cuando el diseño también educa las emociones

Camila Lisbeth Alvarenga Moreno 61

Enseñar a sentir para aprender a convivir

Natalia Sánchez 63

Abrir las puertas para ir a jugar

Romina Venegas 65

Construyendo comunidad en el aula

Erica Elizabeth Viscio 67

III. Abordajes Transversales: Cuerpo, diagnóstico y teoría

El cuerpo también siente: habilidades socioemocionales en la clase de Educación Física

Ailén Micaela Suárez Correa de Moura 70

El ecualizador emocional. Un diagnóstico sonoro: el silencio y la apatía

Analía Esther Palmara 72

Emociones que enseñan: una experiencia de propuestas didácticas y evaluación en un aula heterogénea desde la inteligencia emocional

Sandra Laura Fonseca Dávila 74

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: fundamentos teóricos y análisis de una experiencia áulica

Juan Andrés Juncal Bonjour 76

Pensando lo socioemocional en la encrucijada de la escuela actual

Carlos Fabián Álvarez 78

Evaluar para incluir: educación emocional y propuestas didácticas en un sexto grado heterogéneo

Vanesa Belsbacher 80

Las habilidades emocionales en el contexto de las escuelas hospitalarias

Silvina Mabel Cacace 83

Emociones en el aula: una experiencia para integrar lo socioemocional en la escuela primaria

Marina De Tomaso 85

El autoconocimiento en el aula: estrategias de metacognición

Mónica Constanza Rasetti 88

Entre el conflicto y la enseñanza: inteligencia emocional y su impacto en la vida institucional

Sandra Daniela Ozuna 90

Una experiencia de educación emocional e inclusión en el aula de inglés

María Sol Pahor 92

Entre lápices y silencios

Fabiana Alejandra Pérez 94

Aula en movimiento: la inteligencia emocional como decisión pedagógica

Roxana Roldán 96

Todos juntos, nadie solo

Vilma Estrella Benitez 98

La literatura infantil como puente para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la sala de 4 años

Julieta Saldaño 100

La educación emocional en modalidad especial: una experiencia de intervención áulica

Paola Anabel Muñoz 102

Palabras finales 104

Editorial

Pensar hoy las habilidades socioemocionales en la escuela no supone incorporar un asunto lateral a la tarea de enseñar. Supone, más bien, volver a una verdad pedagógica tan antigua como vigente: nadie aprende por fuera de los vínculos, de la posibilidad de ser mirado, escuchado, alojado; nadie aprende del todo si no encuentra palabras para nombrar lo que siente, si no puede tramitar la frustración, reconocer al otro, sostener una diferencia o transformar el conflicto en experiencia de reflexión. Los trabajos que integran este número lo muestran con claridad y hondura: la dimensión emocional no aparece en ellos como un complemento de la enseñanza, sino como una de sus condiciones más profundas.

A lo largo de estas páginas, la escuela se revela como un territorio vivo, atravesado por la heterogeneidad de las trayectorias, por la singularidad de las experiencias y por la intensidad de la vida en común. Hay aulas en las que el aprendizaje emocional comienza con gestos mínimos y decisivos: poner nombre a lo que se siente, identificar en el cuerpo las señales del enojo o de la tristeza, aprender a esperar, a pedir ayuda, a hablar antes de herir. Hay escenas en las que una palabra a tiempo, un dispositivo cuidadosamente pensado, una mediación sensible o una escucha sostenida logran abrir una posibilidad allí donde parecía imponerse solamente el malestar.

Los artículos reunidos en este volumen permiten advertir que la educación emocional no se juega en abstracto ni se resuelve en fórmulas. Se encarna en situaciones concretas, en aulas reales, en sujetos singulares, en conflictos cotidianos, en fragilidades que interpelan la tarea docente y exigen respuestas que sean, al mismo tiempo, pedagógicas y humanas. Un semáforo emocional, un rincón de calma, un espejo, una bitácora, una asamblea, una propuesta de autoevaluación, un proyecto compartido entre instituciones: lejos de ser recursos menores, estas mediaciones condensan una concepción de la enseñanza que no separa lo cognitivo de lo afectivo, ni el aprendizaje del cuidado.

Uno de los mayores aciertos de este número reside en que evita toda simplificación. Aquí la educación emocional no se presenta como una invitación ingenua al bienestar ni como un repertorio de técnicas

descontextualizadas. Tampoco como una exigencia de armonía permanente que desconozca el dolor, el conflicto o la vulnerabilidad. Por el contrario, las experiencias reunidas muestran que las emociones entran en la escuela con toda la complejidad de lo humano. Y es precisamente allí donde la pedagogía encuentra una de sus tareas más nobles: ofrecer formas para alojar, comprender y elaborar aquello que duele, sin banalizarlo ni reducirlo a un problema individual.

En varias de estas páginas se vuelve visible una convicción valiosa: enseñar habilidades socioemocionales no significa apartarse de los saberes escolares, sino hacerlos más profundamente posibles. Un clima emocional más cuidado favorece la concentración, la palabra compartida, la cooperación, la confianza para intentar, equivocarse y volver a empezar. Cuando la escuela se vuelve un espacio más habitable, también se vuelve más fecunda para el aprendizaje. En ese sentido, trabajar sobre las emociones no debilita la exigencia pedagógica: la vuelve más lúcida, más justa y más atenta a las condiciones concretas en las que cada estudiante aprende.

También atraviesa este número una idea especialmente fértil: las emociones no pertenecen solo a la intimidad de cada sujeto, sino que se entran en los vínculos, en las escenas de aula, en las dinámicas grupales y en la textura misma de la vida institucional. Por eso, muchas de las experiencias aquí narradas desplazan la mirada desde la dificultad individual hacia la construcción de un nosotros más empático, más responsable y más capaz de alojar la diferencia sin expulsarla. Allí donde la escuela logra producir comunidad, la educación emocional deja de ser una práctica compensatoria para convertirse en un modo de habitar pedagógicamente lo común.

Hay, además, una enseñanza silenciosa que recorre todo el volumen y que conviene subrayar: no hay educación emocional sin trabajo docente. Detrás de cada escena que aquí se comparte hay maestras y profesores que observan, interpretan, inventan, prueban, ajustan, sostienen. Hay adultos que no reducen la enseñanza a la transmisión de contenidos, sino que asumen también la responsabilidad de construir las condiciones para que el conocimiento pueda acontecer. Esa tarea requiere saber pedagógico, sin duda, pero también tacto, paciencia, sensibilidad y una ética de la presencia. Requiere, en definitiva, entender que enseñar es también una forma de cuidado.

En tiempos marcados por la aceleración, la intemperie vincular y la creciente fragmentación de la

experiencia común, la escuela conserva una potencia singular: la de seguir siendo uno de los pocos espacios donde es posible enseñar, a la vez, a pensar y a convivir; a interpretar el mundo y a habitarlo con otros; a conocer y a conocerse. Los trabajos de esta revista contribuyen precisamente a esa tarea. No ofrecen recetas ni respuestas cerradas, pero sí algo quizá más valioso: escenas, reflexiones y gestos pedagógicos que permiten imaginar una escuela más consciente de la dimensión emocional de su oficio y, por ello mismo, más capaz de cumplirlo.

Tal vez ese sea el horizonte más hondo que este número deja entrever: allí donde la escuela crea condiciones para nombrar lo que se siente, comprender al otro, tramitar el conflicto y sostener la singularidad sin romper lo común, no solo mejora la convivencia. También fortalece su sentido más pleno. Porque educar, cuando acontece de verdad, no consiste únicamente en transmitir saberes, sino en ayudar a otros a construir una relación más lúcida, más justa y más humana con el mundo, con los demás y consigo mismos.

Mg. Elizabeth Sosa

I. Alfabetización Emocional en el Nivel Inicial

Cómo competir con el impacto del uso excesivo de las pantallas en las infancias

Yesica Rosana Vázquez

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia pedagógica realizada en una sala de cuatro años, orientada a contrarrestar el impacto del uso excesivo de pantallas y la alta estimulación tecnológica en la primera infancia. La propuesta se centra en la creación de “multiespacios” y “mini escenarios” de exploración, transformando el aula en un ambiente estético, flexible y dinámico que invita a los niños y niñas a la libre elección.

Fundamentada en los principios del método Montessori, la intervención destaca la importancia de un ambiente preparado que respeta la individualidad, la autonomía y los ritmos de aprendizaje de cada estudiante. A través de diversos sectores —que incluyen pistas de juego, pizarras mágicas, espacios de lectura y áreas de exploración con elementos naturales— se fomenta el desarrollo integral y el fortalecimiento de los vínculos grupales. El trabajo concluye que la enseñanza basada en la observación docente y en la garantía de un “tiempo de goce” no apurado es fundamental para favorecer la toma de decisiones y el bienestar en contextos escolares heterogéneos.

Palabras clave: Educación inicial; multiespacios; autonomía; método Montessori; tecnología y pantallas; escenarios lúdicos

Introducción

La experiencia que se presenta se desarrolló en una sala de cuatro años durante el ciclo lectivo 2023, con un grupo de 28 estudiantes caracterizado por su heterogeneidad y diversidad de trayectorias. Esta propuesta surge como respuesta a una problemática actual que atraviesa a la educación: la alta estimulación tecnológica y el uso excesivo de pantallas en la infancia.

En este contexto, se plantea la necesidad de generar alternativas pedagógicas que promuevan experiencias significativas, centradas en el juego, la exploración y el vínculo con otros. Desde esta perspectiva, se propone observar a cada niño y niña de manera individual, reconociendo sus capacidades, intereses y potencialidades.

Metodología

La intervención se basó en la creación de multiespacios dentro del aula, entendidos como ambientes flexibles, dinámicos y estéticamente cuidados. Para ello, se reorganizó la sala, despejándola y transformándola en un escenario de exploración que favoreciera la autonomía.

Los distintos sectores fueron diseñados para que los niños y niñas pudieran elegir libremente a cuál dirigirse, cuánto tiempo permanecer en ellos y cómo interactuar con los materiales y sus pares. Esta modalidad implicó una observación constante por parte de las docentes, quienes registraron los procesos mediante anotaciones y fotografías, interviniendo de manera respetuosa y sin interferir en las decisiones de los estudiantes.

El enfoque se sustentó en los principios del método Montessori, priorizando un ambiente preparado, ordenado, accesible y acorde a los intereses infantiles.

Propuesta didáctica

La propuesta consistió en la implementación de diversos sectores o escenarios lúdicos, entre los que se incluyeron:

- Una pista de tela con autos, figuras y construcciones de madera.
- Pizarras mágicas elaboradas con folios y marcadores al agua.
- Un espacio de juego motriz con pelotas para embocar.
- Un rincón de lectura con telas, almohadones y libros.

Un sector de exploración con elementos naturales como tierra, utensilios y recipientes.

Estos espacios se presentaban simultáneamente, generando microclimas diferenciados mediante decoraciones específicas. Se promovía el cuidado de los materiales y el orden como parte del aprendizaje compartido.

La dinámica incluía cinco propuestas, de las cuales una era nueva y guiada por una docente, mientras que las restantes eran de libre exploración. La intervención docente se centró en acompañar, observar y registrar, favoreciendo la autonomía, la toma de decisiones y el trabajo grupal.

Asimismo, se priorizó un tiempo de juego no apresurado, entendido como un tiempo de disfrute y exploración significativa, en línea con lo planteado por Soto y Vasta (2016).

Conclusión

La implementación de multiespacios como estrategia pedagógica permitió ofrecer una alternativa significativa frente al uso excesivo de pantallas, promoviendo experiencias de juego, exploración y socialización.

Esta modalidad favoreció el desarrollo de la autonomía, la confianza en sí mismos y la construcción de vínculos entre pares, respetando los tiempos individuales de aprendizaje. Asimismo, reafirma la importancia de un rol docente basado en la observación y en la creación de ambientes que inviten a la exploración y al disfrute.

En este sentido, se destaca la relevancia de generar propuestas que garanticen tiempos de juego pleno, contribuyendo al desarrollo integral de los niños y niñas en contextos educativos diversos.

Referencias

Soto, C., & Vasta, L. (2016). *Experiencias estéticas en la infancia: Tiempos de juego y contemplación*. Novedades Educativas.

El dragón y el dibujo: un análisis de la alfabetización emocional en el aula

Laura Verónica Martínez

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en segundo grado de una escuela pública, centrada en el acompañamiento de una alumna con intensas dificultades para regular sus emociones. A partir de una jornada de Educación Sexual Integral y de la lectura del cuento Soy un dragón, se propuso trabajar el enojo, las formas de volver a la calma y la construcción de respuestas empáticas dentro del grupo. El artículo analiza la experiencia desde los aportes de Rafael Bisquerra, Fernández-Berrocal, Extremera y Teruel Melero, y muestra cómo la alfabetización emocional puede transformarse en una herramienta concreta para la convivencia, la regulación afectiva y el sostén pedagógico en el aula.

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

Punto de partida

La siguiente experiencia pedagógica tuvo lugar en un segundo grado de una escuela pública del Distrito Escolar 14, en el año 2024. El grado estaba conformado por 9 niñas y 11 varones.

M. tiene 8 años y es una alumna brillante: reflexiva, inteligente, curiosa y buena compañera. Pero está enojada y triste. Mucho más enojada y triste de lo que entiende o puede manejar: una cuenta que no salió, un dibujo que no le gustó, una goma que borra mal. Ese enojo, como en la novela de Graciela Montes, crece como un monstruo, pero este no está en su bolsillo. Tampoco sabemos muy bien dónde está, porque se transforma en algo que ella no puede describir, aunque lo intente. Sabemos que es suyo porque lo dice: “nada me sale bien”, “¿por qué no puedo ser feliz como los demás?”, “me quiero arrancar los ojos”. Grita mucho, llora desconsoladamente y patea bancos y mesas. Mientras esto pasa, se araña la cara o se retuerce los pies; pareciera que busca generarse dolor. Sus compañeros se asustan y se corren de su camino. Eso es algo que ella registra cuando vuelve a

la calma, pero admite que no puede manejarlo, y eso la entristece aún más porque no quiere hacerles daño ni que le tengan miedo. Mientras tanto, las adultas que la rodeamos atajamos varios frentes: que no se lastime, que consiga calmarse y que no lastime a nadie.

Acompañamiento

En una propuesta realizada en el marco de una jornada ESI, hablamos sobre los enojos. Leímos Soy un dragón, de Philippe Goossens, y pensamos qué cosas nos convierten en ese dragón lleno de ira que se vuelve indomable, que dice cosas hirientes y que rompe sus propios juguetes, como le pasa al protagonista de esa historia. Además, pensamos qué nos devuelve a la calma. Todos nos enojamos y casi siempre sabemos qué nos pone así, pero ¿cómo salimos de ese estado? Varios esbozaron respuestas parecidas: un abrazo, que me dejen llorar tranquilo, que me den lo que quiero. Cuando llegó el turno de M., dijo: “que me hagan un dibujo”. Para muchos de sus compañeros, la idea de hacerle un dibujo a M. en esos momentos apareció como una posibilidad concreta. Así, sus momentos de irritación se convertían en una rápida corrida de sus compañeros a los bancos para hacer dibujos en el primer papel que encontraran. El dragón en el que M. se convertía a veces desaparecía y M. volvía. “Que me hagan un dibujo” se había vuelto un pedido literal y había sido escuchado.

Análisis

Al observar a M. bajo la lente de Rafael Bisquerra Alzina (2003), vemos una clara disrupción en lo que él denomina conciencia emocional. M. experimenta emociones de altísima intensidad — ira, frustración—, pero carece de la capacidad para etiquetarlas y comprender sus causas de manera inmediata. El “monstruo” que ella no puede describir es la manifestación física de una regulación emocional ausente. Su impulsividad y su baja tolerancia a la frustración no son rasgos de “maldad”, sino evidencia de una falta de herramientas internas para manejar estados afectivos displacenteros, una competencia vital que, como señala Bisquerra, es precursora de la autonomía personal.

Frente a este escenario, relatamos que “las adultas que la rodeamos atajamos varios frentes: que no se lastime, que consiga calmarse y que no lastime a nadie”. Aquí es donde la teoría de Fernández-Berrocal y Extremera (2004) cobra vida y urgencia. Los autores advierten que la docencia es una de las profesiones con mayor riesgo de estrés laboral (burnout), justamente por situaciones como esta.

Para “atajar esos frentes” sin desmoronarse, no

basta con la buena voluntad; se requiere que el docente posea una alta inteligencia emocional. Siguiendo a Fernández-Berrocal y Extremera, actuamos no solo como transmisores de contenido, sino también como reguladores externos de la emoción del alumno. En el momento de la crisis de M., el docente debe ejercer la percepción, la comprensión y la regulación de sus propias emociones para poder contener las de la niña. Si el docente se dejara llevar por el miedo o el enojo ante los gritos de M., la espiral de violencia crecería. Nuestra intervención, en ese momento crítico, es en sí misma un acto de modelado emocional.

No obstante, la contención en la crisis no es suficiente; se necesita educación. En el marco de una jornada ESI, trabajamos con el cuento Soy un dragón. Esta decisión didáctica responde a lo que Teruel Melero (2000) reclama: la necesidad de integrar la educación emocional en el currículo de manera sistemática, y no como un apéndice. Al leer literatura y reflexionar sobre “qué nos convierte en dragón”, estamos validando la enseñanza afectiva como un contenido científico y pedagógico.

El resultado de esta intervención fue sorprendente. Cuando M. verbaliza su necesidad —“que me hagan un dibujo”—, se produce un cambio de paradigma en el grupo. Bisquerra define la competencia social como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo cual implica dominar habilidades sociales básicas, respeto y conducta prosocial. Al principio, sus compañeros se asustan y se corren de su camino. Pero, tras la intervención educativa, el miedo se transforma en acción empática. La corrida hacia los bancos para dibujar no es solo un juego; es la puesta en práctica de la empatía y la cooperación. Los compañeros lograron decodificar la necesidad emocional de M. y responder a ella de forma asertiva.

Lo que nos dejó la experiencia

El dibujo que calma a M. funciona como un objeto transicional, un “regulador externo” que le provee el grupo. El dragón desaparece no por arte de magia, sino porque hubo un proceso de alfabetización emocional:

- Reconocimiento: todos aceptamos que nos enojamos.
- Estrategia: buscamos cómo volver a la calma.
- Red de apoyo: el grupo actuó para contener a uno de sus miembros.

Esta viñeta confirma lo expuesto por Teruel Melero: la escuela no puede renunciar a educar el mundo afectivo. M., con su inteligencia brillante, no podía resolver sola su ecuación emocional. Necesitó de

docentes formados, capaces de soportar la angustia, y de un grupo de pares guiado hacia la empatía.

Al final, el pedido literal “que me hagan un dibujo” fue escuchado. Y en esa escucha se validó una verdad pedagógica fundamental: las competencias emocionales se aprenden, se enseñan y, sobre todo, se construyen en el vínculo con los otros.

Del “me enojo” al “lo digo”: alfabetización emocional y autorregulación en una sala heterogénea de 4 años

Cynthia Paola Costanci

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 4 años, centrada en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales como la identificación de emociones, la autorregulación y la convivencia. En un grupo heterogéneo, con distintos ritmos de desarrollo del lenguaje y diversas formas de participación, se implementaron rutinas cotidianas, estrategias de mediación docente y recursos de evaluación formativa orientados a acompañar a cada niño y niña desde su punto de partida. La experiencia permitió observar avances en el uso del vocabulario emocional, en la disminución de conductas impulsivas y en la mayor disposición del grupo para participar de instancias de mediación y acuerdo.

Palabras clave: alfabetización emocional; autorregulación; Nivel Inicial; evaluación formativa; heterogeneidad

Introducción

Trabajo en una sala de 4 años. El grupo está conformado por 25 niñas y niños, con una edad promedio de 4 años y medio. Como suele ocurrir en el Nivel Inicial, la sala es heterogénea: conviven distintos ritmos de desarrollo del lenguaje, formas variadas de participar en la ronda, niñas y niños que necesitan más tiempo para separarse de sus familias y otros que se apropian rápidamente de las rutinas. También hay diferencias marcadas en la tolerancia a la frustración,

en la espera de turnos y en la manera de resolver conflictos durante el juego.

En este contexto, me propuse diseñar una experiencia que fortaleciera habilidades socioemocionales — identificación de emociones, autorregulación y convivencia— y que, al mismo tiempo, me permitiera evaluar de manera formativa para ajustar la enseñanza según las necesidades reales del grupo. Mi objetivo fue que la propuesta no quedara aislada como una actividad especial, sino integrada a la vida cotidiana de la sala: una herramienta pedagógica para acompañar a cada niño y niña desde su punto de partida.

Desarrollo de la propuesta

Comencé incorporando una rutina diaria breve en la ronda de inicio: el “momento de emociones”. Utilicé tarjetas con expresiones simples —alegría, tristeza, enojo, calma y miedo— y propuse que cada niño o niña eligiera cómo se sentía al llegar. Para algunos fue inmediato; para otros, especialmente quienes aún hablaban poco o se mostraban retraídos, la elección se dio primero señalando y, recién con el correr de los días, comenzaron a sumar palabras.

Mi intervención docente fue clave: validé lo que aparecía (“veo que hoy estás enojado”, “te escucho triste”), ofrecí vocabulario emocional y modelé frases cortas para que pudieran apropiárselas (“estoy enojado porque...”, “necesito ayuda”). Desde el enfoque de Mayer y Salovey, comprender y regular emociones implica primero percibir las y nombrarlas (Mayer y Salovey, 1997). En sala de 4, esa habilidad se construye con repetición, mediación adulta y experiencias significativas.

La propuesta se fortaleció especialmente durante el juego libre y en pequeños grupos, donde surgían conflictos frecuentes por materiales, por roles en el juego dramático o por el uso de un juguete deseado. En lugar de resolver yo rápidamente para que la actividad continuara, me detuve a convertir esos momentos en oportunidades de aprendizaje.

Implementé una secuencia sencilla y constante: paramos, respiramos, decimos qué pasó y buscamos un acuerdo. Al principio, la mayoría necesitaba que yo guiara cada paso. Con el correr de las semanas, varios comenzaron a anticipar la estrategia (“respiremos”, “decilo con palabras”). Esta línea se articula con la educación emocional como construcción de competencias que favorecen el bienestar y la convivencia (Bisquerra, 2003), y con el aprendizaje socioemocional que integra autoconciencia, autorregulación y habilidades de relación (CASEL, 2020).

Atención a la heterogeneidad

Para atender la heterogeneidad, ofrecí apoyos diferenciados: a quienes se desbordaban con facilidad, les propuse un “rincón de calma”, con respiraciones guiadas y un objeto sensorial; a quienes resolvían todo con empujones, reforcé el lenguaje de pedido; y a quienes quedaban invisibilizados, cuidé que tuvieran un turno real de palabra y un rol en los acuerdos del grupo.

Evaluación formativa

La evaluación fue continua y formativa. Para registrar avances, utilicé tres recursos: 1) observación diaria, especialmente en el juego y en las transiciones; 2) anotaciones breves en una planilla semanal con indicadores como “nombra emoción”, “pide ayuda”, “espera turno con apoyo” y “propone solución”; y 3) cierres conversados algunos días, en los que retomamos una situación vivida y destacamos acciones de cuidado (“hoy te escuché decir ‘perdón’”, “hoy compartiste”).

Resultados y reflexión

Los resultados fueron visibles, aunque no lineales. A las cuatro semanas, observé un mayor uso del vocabulario emocional (“estoy enojado”, “me da miedo”), una disminución de conductas impulsivas en algunos niños y, sobre todo, una mayor disponibilidad del grupo para escuchar una mediación. Lo más importante fue que la evaluación me permitió ajustar la enseñanza. Por ejemplo, noté que el problema no era que “no quieren compartir”, sino que muchos no sabían cómo pedir, negociar o esperar. Entonces planifiqué mini-escenas de dramatización con frases modelo y reforcé acuerdos simples con apoyos visuales en el aula.

Esta experiencia me confirmó que, en sala de 4, la convivencia no se supone: se enseña. Lo más valioso fue comprobar que rutinas simples, sostenidas y evaluadas en la cotidianidad, transforman el clima del aula y habilitan aprendizajes más profundos. También confirmé que la heterogeneidad no es un obstáculo, sino el punto de partida: cada niño y niña necesita un modo distinto de entrar al mismo aprendizaje.

Si tuviera que mejorar algo, ampliaría el trabajo con las familias para sostener el vocabulario emocional en casa y planificaría más instancias de juego cooperativo estructurado, para que los acuerdos no dependan siempre del conflicto, sino que se practiquen también en situaciones positivas y anticipadas.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y*

competencias básicas para la vida. Praxis.

CASEL. (2020). *Framework for systemic social and emotional learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.*

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

Cómo fomentar la inteligencia emocional en las salas pequeñas

Carmen Rosa Díaz

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la importancia de promover la inteligencia emocional desde la primera infancia, especialmente en las salas más pequeñas del Nivel Inicial. A partir de una revisión conceptual general, se plantea que la alfabetización emocional constituye una dimensión indispensable del desarrollo integral, en tanto favorece la autoestima, la regulación emocional y las habilidades sociales. Asimismo, se destaca el papel de los vínculos tempranos, de la intervención docente y del trabajo articulado con las familias para sostener entornos emocionalmente seguros, capaces de acompañar el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas.

Palabras clave: inteligencia emocional; primera infancia; Nivel Inicial; alfabetización emocional; desarrollo integral

Introducción

Durante mucho tiempo, la educación se centró casi exclusivamente en la alfabetización académica: aprender números, letras y contenidos considerados esenciales para el desarrollo cognitivo. La escuela era entendida principalmente como un espacio para adquirir saberes formales, muchas veces desvinculados de la dimensión afectiva. Sin embargo, con el paso del tiempo, y frente a los cambios en las dinámicas familiares, sociales y tecnológicas, se ha hecho evidente que educar no consiste únicamente en transmitir conocimientos, sino también en acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas. En este contexto, la alfabetización emocional se presenta como una necesidad ineludible, especialmente desde las primeras etapas educativas, incluso en las salas más pequeñas.

Desarrollo

Hablar de inteligencia emocional en niños muy pequeños puede parecer prematuro, ya que este concepto suele asociarse con etapas evolutivas posteriores. No obstante, las primeras experiencias de vinculación constituyen la base sobre la cual se construyen la autoestima, la regulación emocional y las habilidades sociales futuras. En los primeros años de vida, el cerebro presenta una enorme plasticidad, lo que convierte a esta etapa en un momento privilegiado para sentar las bases del reconocimiento y la gestión de las emociones. Cada interacción cotidiana deja huellas profundas en el desarrollo emocional del niño: una mirada atenta, una respuesta oportuna al llanto o una palabra que nombra lo que sucede son experiencias que ayudan a organizar el mundo interno del pequeño.

Desde el marco teórico propuesto por Salovey y Mayer, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad para percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, utilizando esa información para guiar el pensamiento y la conducta. Estos autores identifican cuatro habilidades fundamentales que estructuran la inteligencia emocional: percibir las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y regularlas. Aunque estas competencias puedan parecer complejas, comienzan a desarrollarse desde los primeros vínculos afectivos y pueden estimularse de manera intencional en el contexto educativo.

Trabajar la inteligencia emocional en salas pequeñas implica ofrecer un entorno seguro, cálido y afectivamente disponible. El niño necesita sentirse mirado, escuchado y sostenido para poder reconocer y comprender lo que le sucede. Los docentes cumplen un rol fundamental al poner en palabras las emociones que los niños aún no pueden expresar verbalmente. Cuando un bebé llora y la docente dice “tienes hambre” o “te asustaste con el ruido”, está ayudando a decodificar la emoción. Estas intervenciones, aparentemente simples, constituyen pasos esenciales hacia la regulación emocional y la construcción de una identidad segura. Es decir, acompañar con palabras y gestos adecuados permite que el niño dé sus primeros pasos en un entorno de aprendizaje seguro y motivador.

Es importante destacar que trabajar la inteligencia emocional en las salas pequeñas no significa descuidar los contenidos pedagógicos; por el contrario, estos se enriquecen. La alfabetización emocional no compite con la alfabetización académica, sino que la complementa y potencia. Un niño que se siente

seguro y comprendido está más dispuesto a explorar, aprender y relacionarse con otros. El bienestar emocional constituye, de esta manera, la base sobre la cual se construyen los aprendizajes significativos. Diversos estudios han demostrado que las emociones influyen directamente en la atención, la memoria y la capacidad de resolver problemas.

Asimismo, no puede subestimarse el papel de las familias en este proceso. La educación emocional no es responsabilidad exclusiva del docente; es una construcción compartida entre la escuela y el hogar. La comunicación fluida, las entrevistas periódicas y los espacios de orientación permiten generar coherencia en las prácticas de acompañamiento emocional. Cuando la familia y la institución comparten criterios y estrategias, el niño recibe mensajes claros y consistentes que fortalecen su desarrollo. La confianza mutua entre docentes y familias crea una red de apoyo que impacta de manera positiva en la seguridad afectiva del niño.

De igual manera, es necesario que las instituciones educativas reflexionen sobre sus propias prácticas. Fomentar la inteligencia emocional también implica que los adultos revisen sus modos de intervención, su capacidad de respuesta frente a los conflictos y su disposición para escuchar. Un equipo docente que dialoga, que establece criterios comunes y que se apoya mutuamente está mejor preparado para ofrecer un entorno emocionalmente saludable.

Conclusión

En definitiva, abordar la inteligencia emocional en las salas pequeñas es una tarea posible, necesaria y profundamente transformadora. No se trata de implementar programas aislados, sino de sostener prácticas cotidianas basadas en la empatía, la escucha y el respeto por los tiempos individuales. Mirar, nombrar, contener y modelar son acciones simples, pero fundamentales, que construyen bases sólidas para el futuro. Educar emocionalmente desde la primera infancia significa reconocer que cada niño es un ser integral, con necesidades afectivas tan importantes como las cognitivas. Implica comprender que las emociones no constituyen un obstáculo para el aprendizaje, sino su motor.

Referencias

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

Díaz Escoto, M. A. (2016). *El modelo de habilidad*

de Mayer y Salovey (inteligencia emocional). YouTube.

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

Educación emocional, heterogeneidad y evaluación formativa en una sala de 3 años

Anabella Aldana Spinelli

Resumen

La educación emocional en el Nivel Inicial constituye una dimensión central de la tarea pedagógica, especialmente en contextos atravesados por la heterogeneidad cultural, social y madurativa. El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en una sala de 3 años de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires, centrada en el reconocimiento y la expresión de emociones básicas. A partir de una secuencia didáctica titulada “Así me siento hoy”, se analizan estrategias pedagógicas orientadas a favorecer la conciencia emocional, la regulación y la expresión verbal de los estados afectivos. Asimismo, se reflexiona sobre el lugar de la evaluación formativa en estos procesos y sobre la necesidad de que el profesorado desarrolle sus propias competencias emocionales para acompañar a las infancias de manera sensible y situada.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; evaluación formativa; heterogeneidad; primera infancia

Introducción

La educación emocional en el Nivel Inicial ha dejado de ser un complemento para convertirse en una dimensión central de la tarea pedagógica. En una sala de 3 años, atravesada por la diversidad cultural, social y madurativa propia de la escuela contemporánea, diseñar propuestas didácticas y criterios de evaluación que contemplen la heterogeneidad del grupo se vuelve no solo un desafío, sino también una responsabilidad ética.

En este marco, el presente trabajo recupera una experiencia de aula centrada en la educación emocional y reflexiona sobre su alcance como herramienta pedagógica a la luz de los aportes de Bisquerra y de Extremera y Fernández-Berrocal.

Metodología

La experiencia se desarrolló durante el segundo trimestre en un grupo de 30 niños y niñas de 3 años. A partir de un diagnóstico inicial, se identificaron diferencias significativas en la expresión emocional: algunos niños lograban verbalizar lo que sentían, mientras que otros manifestaban sus emociones a través del llanto, el aislamiento o conductas impulsivas.

Frente a esta heterogeneidad, se planificó una secuencia didáctica titulada “Así me siento hoy”, con el propósito de favorecer el reconocimiento y la expresión de emociones básicas como alegría, tristeza, enojo y miedo.

Se adoptó un enfoque de evaluación formativa y cualitativa, basado en la observación sistemática y el registro en un cuaderno de seguimiento. Este permitió analizar procesos individuales a partir de interrogantes orientadores sobre la identificación, expresión y regulación emocional.

Experiencia pedagógica

La propuesta se inició con la creación de un “Rincón de las emociones”, compuesto por imágenes, espejos y tarjetas con expresiones faciales. En la ronda diaria, los niños y niñas elegían una tarjeta que representara su estado emocional, habilitando distintos modos de expresión: algunos señalaban, mientras que otros lograban verbalizar.

Se incorporaron cuentos y dramatizaciones como recursos para profundizar la elaboración emocional. En una situación significativa, tras la lectura de un relato sobre el miedo, varios niños compartieron experiencias personales, lo que permitió resignificar conductas como la agresividad en clave de dificultad en la regulación emocional.

La heterogeneidad del grupo implicó el diseño de propuestas flexibles: mientras algunos participaban en intercambios grupales, otros requerían apoyos como títeres o dibujos. Esta diferenciación pedagógica permitió respetar los distintos ritmos y modos de expresión.

Asimismo, se promovió la resolución dialogada de conflictos. En un episodio de disputa por un juguete, los niños involucrados lograron expresar sus emociones —enojo y tristeza— y pensar alternativas de resolución, evidenciando avances en la verbalización y regulación emocional.

En este proceso, el rol docente resultó central no

solo en la mediación pedagógica, sino también en el trabajo sobre las propias competencias emocionales, tal como señalan Extremera y Fernández-Berrocal.

Conclusión

La experiencia reafirma que la educación emocional en la primera infancia es tanto posible como necesaria. Diseñar propuestas desde una mirada inclusiva y flexible permite atender la heterogeneidad del aula y acompañar los procesos individuales de cada niño y niña.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa adquiere un papel fundamental al centrarse en los procesos y no en resultados homogéneos. La educación emocional, entendida como un eje transversal, contribuye a fortalecer vínculos, mejorar la convivencia y sentar bases sólidas para futuros aprendizajes.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

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

Palabras que reparan: autobiografía y educación emocional en la escuela primaria de adultos

Ana Cecilia Sidañez

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una escuela primaria de adultos y adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la que se articuló el trabajo de alfabetización con la educación emocional mediante la producción de relatos autobiográficos breves. La propuesta se llevó adelante en un grupo multiciclo conformado por estudiantes con trayectorias escolares interrumpidas, experiencias de vulnerabilidad social y diversos niveles de alfabetización. A partir de consignas de evocación personal, identificación de emociones y escritura de microrelatos, se promovieron procesos de conciencia emocional, autoestima, empatía y construcción de sentido sobre la propia historia. La experiencia permitió advertir que la alfabetización, en el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, adquiere mayor profundidad cuando se vincula con la subjetividad de quienes aprenden. Se concluye que la palabra, cuando circula en un marco de confianza, puede constituirse en una herramienta de reparación simbólica y reconocimiento.

Palabras clave: educación emocional; alfabetización; autobiografía; educación de adultos; escuela primaria de adultos

Introducción

La experiencia que aquí se comparte se desarrolló en un grupo multiciclo de una Escuela Primaria de Adultos y Adolescentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El curso estaba conformado por siete estudiantes, con una edad promedio de 40 años. Se trataba de personas con trayectorias escolares interrumpidas, atravesadas por experiencias laborales precarias, migraciones internas y responsabilidades

familiares tempranas. Un rasgo especialmente significativo del grupo era su marcada heterogeneidad: convivían distintos niveles de alfabetización y, al mismo tiempo, una fuerte necesidad de reconocimiento y pertenencia.

En este contexto, se diseñó junto con colegas una propuesta didáctica que articuló alfabetización y educación emocional mediante la producción de relatos autobiográficos breves. El objetivo no se limitaba al fortalecimiento de la lectura y la escritura, sino que buscaba también promover habilidades socioemocionales como la conciencia emocional, la autoestima y la empatía. Para estudiantes adultos, recuperar la propia historia no solo constituye un contenido significativo, sino también una oportunidad para resignificar experiencias pasadas y reconocerse como sujetos de derecho y de aprendizaje.

Desarrollo de la experiencia

La secuencia comenzó con una conversación guiada a partir de la pregunta: “¿Qué momento de mi vida me enseñó algo importante?”. La consigna apuntaba a activar la memoria autobiográfica y habilitar un espacio de evocación emocional. En una primera instancia, el intercambio fue oral. Se observó cierta resistencia inicial, especialmente en dos estudiantes que manifestaban vergüenza al tomar la palabra. Sin embargo, a medida que otras y otros compartían experiencias de superación vinculadas con el trabajo, la crianza o la migración, el clima del grupo se volvió más cálido y de mayor confianza.

Posteriormente, se trabajó con una lista de emociones básicas —alegría, tristeza, miedo, enojo, orgullo y esperanza— para identificar cuál predominaba en el recuerdo elegido. Esta instancia puede leerse a la luz de la conceptualización de la inteligencia emocional desarrollada por Mayer y Salovey, quienes sostienen que la capacidad de percibir y comprender las emociones constituye un paso fundamental para su regulación. En varios casos, poner nombre a lo que se sentía resultó una experiencia reveladora.

En un tercer momento, se propuso la escritura —autónoma o mediada por la docente, a través del dictado— de un microrelato de no más de diez líneas, centrado no solo en el hecho narrado, sino también en la enseñanza derivada de esa experiencia. En esta instancia se articuló el trabajo sobre coherencia textual, conectores temporales y puntuación. Desde la perspectiva de Bruner, quien entiende que la identidad se construye narrativamente, la escritura puede considerarse una herramienta privilegiada para organizar la experiencia y otorgarle sentido. La

corrección se realizó de manera colectiva y respetuosa, poniendo el énfasis en los logros antes que en los errores.

La instancia de socialización constituyó uno de los momentos más significativos de la propuesta. En ronda, quienes lo deseaban leyeron sus textos. Para ello, se establecieron acuerdos explícitos de escucha activa y de no juicio. El intercambio espontáneo evidenció avances en la construcción de empatía y apoyo mutuo. En términos de Goleman, competencias como la empatía y las habilidades sociales son centrales para el desarrollo integral; en esta experiencia, dichas competencias no se enseñaron de manera abstracta, sino que se ejercitaron en situaciones concretas de interacción.

Conclusión

Esta experiencia reafirma la convicción de que la alfabetización en la escuela de adultos no puede desligarse de la dimensión emocional. Lo más valioso fue comprobar que, cuando la palabra circula en un marco de confianza, habilita procesos de reparación simbólica. Escribir sobre la propia historia permitió a las y los estudiantes reconocerse como protagonistas y no solamente como destinatarios de una política educativa.

Compartir esta experiencia con otros docentes implica reconocer que enseñar a leer y escribir también es enseñar a nombrar lo que sentimos. En la escuela de adultos, donde muchas veces las trayectorias están marcadas por experiencias de exclusión, la palabra puede convertirse en un puente entre pasado y futuro. Cuando la alfabetización se enlaza con la educación emocional, el aprendizaje adquiere una densidad humana que fortalece su sentido transformador.

Referencias

Bisquerra, R. (2007). *Las competencias emocionales*. UNED.

Bruner, J. (1991). *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 18(1), 1–21.

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

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

Aulas heterogéneas y aprendizaje emocional: una experiencia pedagógica a través de la literatura infantil

María Eugenia Brizzolara

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires, en un contexto de aula heterogénea, con el propósito de promover habilidades socioemocionales mediante el trabajo con literatura infantil. La propuesta se centró en la lectura compartida de cuentos, el diálogo grupal, la reflexión sobre situaciones de convivencia y la producción creativa de textos e imágenes por parte de las y los estudiantes. A partir de esta secuencia, se buscó favorecer la empatía, la comprensión de las emociones propias y ajenas, la aceptación de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. La experiencia permitió observar una mayor participación del grupo, una disposición más reflexiva frente a los vínculos cotidianos y nuevas formas de expresión en estudiantes con trayectorias de aprendizaje diversas. Se concluye que la literatura infantil constituye una herramienta pedagógica potente para articular alfabetización, imaginación y educación emocional en la escuela primaria.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; aula heterogénea; literatura infantil; escuela primaria; empatía

Introducción

En un contexto social atravesado por la diversidad cultural, social y subjetiva, las aulas heterogéneas representan a la vez un desafío pedagógico y una oportunidad formativa. Lejos de entender la heterogeneidad como obstáculo, es posible concebirla como una condición constitutiva de la enseñanza, que interpela a las y los docentes a diseñar propuestas

inclusivas, significativas y sensibles a las distintas trayectorias de aprendizaje.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en un tercer grado de escuela primaria, integrado por 25 estudiantes de entre 8 y 9 años. El grupo se caracterizaba por una marcada diversidad en cuanto a ritmos de aprendizaje, intereses, modos de participación y niveles de apropiación de la lectura y la escritura. Asimismo, se trataba de un curso con frecuentes situaciones de conflicto entre pares, dificultades para escuchar al otro y escasa elaboración verbal de los estados emocionales.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades emocionales a través de la literatura infantil, con el propósito de favorecer la empatía, la comprensión, la aceptación de las diferencias y la resolución de conflictos. La propuesta se apoyó en los aportes de Goleman (1995), quien sostiene que la inteligencia emocional constituye una dimensión fundamental para la vida personal, social y escolar.

La propuesta didáctica

La secuencia se desarrolló en cuatro encuentros de dos horas cada uno. En una primera instancia, se trabajó sobre el tema de la amistad y la aceptación a partir de la lectura del cuento *El patito feo*, de Hans Christian Andersen. La lectura compartida fue acompañada por preguntas orientadoras que promovieron la identificación de los sentimientos del personaje principal, así como la reflexión sobre situaciones de rechazo y pertenencia. Las intervenciones del grupo permitieron establecer vínculos entre la historia y experiencias cotidianas del aula, abriendo un espacio de diálogo sobre la importancia de aceptar las diferencias.

En un segundo momento, se abordó el tema de la empatía mediante la lectura de *La oruga muy hambrienta*, de Eric Carle. Aunque se trata de un texto de apariencia sencilla, su abordaje permitió trabajar la espera, la transformación, el acompañamiento y la posibilidad de comprender procesos diferentes en cada sujeto. A partir de la lectura, las y los estudiantes reflexionaron sobre la importancia de ponerse en el lugar del otro y de reconocer que cada persona atraviesa tiempos y necesidades distintas.

La propuesta incluyó también actividades de producción. Las y los estudiantes elaboraron historias breves, dibujos y representaciones vinculadas con los temas trabajados. Estas instancias permitieron expresar sentimientos, opiniones y experiencias de manera creativa, favoreciendo especialmente la participación

de quienes encontraban mayores dificultades en la oralidad o en la escritura convencional. En este sentido, la propuesta habilitó múltiples formas de acceso y expresión, respetando la diversidad presente en el grupo.

Resultados y reflexión pedagógica

Los resultados observados fueron significativos. A lo largo de la experiencia, se advirtió una mayor disposición del grupo para escuchar a sus compañeras y compañeros, así como una participación más activa en los intercambios. Las actividades de lectura y reflexión favorecieron la construcción de un clima más sereno, en el que comenzaron a emerger expresiones de mayor empatía y comprensión frente a los conflictos cotidianos.

Uno de los aspectos más valiosos de la propuesta fue que permitió visibilizar capacidades que no siempre aparecen en tareas escolares tradicionales. En particular, un estudiante que presentaba dificultades en lectura se destacó por su creatividad en la producción de historias, lo que fortaleció su confianza y su deseo de seguir aprendiendo. Este tipo de situaciones confirma la importancia de generar dispositivos pedagógicos que no se reduzcan a una única forma de desempeño.

Como docente, esta experiencia me permitió reafirmar que la literatura infantil puede constituirse en una herramienta poderosa para el desarrollo de habilidades emocionales. Los cuentos ofrecieron una mediación simbólica que facilitó hablar de lo que muchas veces resulta difícil nombrar de manera directa. En ese marco, el aula se transformó en un espacio de reflexión, escucha y producción colectiva de sentido.

Conclusión

La experiencia desarrollada permite sostener que el trabajo sobre habilidades emocionales en la escuela primaria no debe ser entendido como un complemento accesorio, sino como una dimensión constitutiva de la enseñanza. En aulas heterogéneas, donde convergen distintas trayectorias, sensibilidades y modos de aprender, promover la empatía, la aceptación y la expresión emocional resulta fundamental para construir condiciones más favorables para el aprendizaje.

La literatura infantil, en este sentido, ofrece un lenguaje accesible y profundamente formativo para abordar conflictos, sentimientos y vínculos. A través de los relatos, las y los estudiantes pueden reconocer experiencias propias, comprender las de otros y

ampliar sus modos de mirar el mundo.

En futuras oportunidades, sería valioso profundizar esta línea de trabajo mediante secuencias más prolongadas e incorporar nuevas estrategias que articulen literatura, creatividad y tecnologías digitales. Sin embargo, lo ya transitado confirma algo esencial: cuando la enseñanza habilita la palabra, la escucha y la imaginación, el aula se vuelve un espacio más habitable, más inclusivo y más humano.

Referencias

- Andersen, H. C. (1835). *El patito feo*.
 Carle, E. (1969). *La oruga muy hambrienta*.
 Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

La ronda de las palabras y los miedos

María Belén Iglesias

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en el contexto escolar, entendidas como un componente central de una educación integral. A partir de los aportes de Rafael Bisquerra, Pablo Fernández-Berrocal y María Pilar Teruel Melero, se examina la necesidad de incorporar de manera sistemática la educación emocional en la escuela. Asimismo, se presenta una experiencia desarrollada en cuarto grado de educación primaria, denominada “Rincón de las emociones”, orientada a promover la empatía, la escucha activa y la regulación emocional. La propuesta permitió observar mejoras en la convivencia grupal, una disminución de conflictos verbales y mayores posibilidades de expresar emociones de modo respetuoso. El trabajo concluye que la educación socioemocional no debe pensarse como un añadido complementario, sino como una dimensión constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

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

Introducción

En el marco del Congreso de Inteligencia Emocional organizado por la Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar, el presente trabajo se inscribe en el simposio “Habilidades socioemocionales en el contexto escolar”, con el propósito de reflexionar sobre el lugar central que estas competencias ocupan en la construcción de una educación integral.

Las habilidades socioemocionales comprenden un conjunto de capacidades que permiten reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como establecer relaciones interpersonales saludables y tomar decisiones responsables. En este sentido, no

constituyen un complemento accesorio del currículo, sino un eje estructurante del desarrollo humano y del proceso educativo.

Bisquerra (2003, 2009) sostiene que la educación emocional debe integrarse de manera sistemática y continua en la escuela, promoviendo competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades para la vida. Desde esta perspectiva, dichas competencias no solo favorecen el bienestar de las y los estudiantes, sino que también mejoran la convivencia escolar y facilitan los aprendizajes. Fernández-Berrocal y Extremera (2005), por su parte, señalan que la inteligencia emocional —entendida como la capacidad de percibir, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas— se vincula estrechamente con una mejor adaptación escolar y social. En la misma línea, Teruel Melero (2000) enfatiza que la escuela debe formar no solo en contenidos académicos, sino también en competencias emocionales que permitan afrontar conflictos, tolerar la frustración y desarrollar empatía.

Experiencia áulica: el “Rincón de las emociones”

En un grupo de cuarto grado de educación primaria se implementó un espacio semanal denominado “Rincón de las emociones”, inspirado en los principios de educación emocional desarrollados por Bisquerra y en los aportes de Fernández-Berrocal sobre inteligencia emocional en contextos educativos. Cada encuentro comenzaba con un círculo de diálogo en el que las y los estudiantes compartían cómo se sentían y cuáles habían sido los desafíos emocionales transitados durante la semana. La docente orientaba la actividad promoviendo la escucha activa, la identificación de emociones y la expresión respetuosa de sentimientos.

Una de las situaciones más significativas se produjo cuando un estudiante expresó frustración por no haber podido completar un proyecto en la fecha prevista. A partir de esa intervención, la docente promovió una reflexión grupal sobre estrategias de autorregulación, orientada a reconocer la emoción, identificar su causa y pensar acciones posibles para tramitarla de manera constructiva. En ese intercambio, sus compañeros y compañeras ofrecieron apoyo y alternativas, fortaleciendo la empatía y las habilidades de colaboración.

Al cabo de un semestre, se observaron algunos cambios significativos en la dinámica grupal. Disminuyeron los conflictos verbales y mejoró la cooperación entre pares. Asimismo, las y los estudiantes comenzaron a comunicar emociones

difíciles con mayor claridad, sin recurrir con tanta frecuencia a conductas disruptivas, y a reconocer con mayor sensibilidad los estados emocionales de sus compañeros. Esta experiencia muestra de qué manera los aportes teóricos pueden traducirse en prácticas pedagógicas concretas, con efectos favorables tanto en el bienestar individual como en la cohesión del grupo.

Articulación entre teoría y práctica

La implementación de experiencias como el “Rincón de las emociones” permite advertir que la educación socioemocional no constituye una adición opcional, sino una dimensión central del aprendizaje. La sistematicidad señalada por Bisquerra, la relación entre habilidades emocionales y adaptación social destacada por Fernández-Berrocal y el énfasis de Teruel Melero en la prevención de conflictos y la construcción de empatía convergen en una misma idea: la necesidad de integrar la educación emocional en las prácticas de enseñanza y en la vida institucional de la escuela.

El desarrollo de habilidades socioemocionales impacta de manera positiva en el bienestar individual y colectivo, generando entornos escolares más inclusivos, respetuosos y colaborativos. De este modo, la escuela puede constituirse en un espacio donde las emociones sean reconocidas como parte sustantiva del aprendizaje y de la convivencia.

Conclusión

Fundamentar la educación en habilidades socioemocionales supone reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino también en acompañar procesos de crecimiento subjetivo y vincular. Los aportes de Bisquerra, Fernández-Berrocal y Teruel Melero ofrecen un marco sólido para sostener la incorporación de estas competencias como parte integral del currículo escolar.

La experiencia presentada permite advertir que, mediante estrategias sistemáticas, reflexivas y sostenidas, la escuela puede transformarse en un espacio de aprendizaje emocional tan relevante como el aprendizaje académico. Formar estudiantes resilientes, empáticos y capaces de desenvolverse en contextos complejos exige, necesariamente, una pedagogía que reconozca la centralidad de la dimensión emocional en la vida escolar.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y bienestar*. McGraw-Hill.

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias para la vida*. Wolters Kluwer.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63–93.

Teruel Melero, M. P. (2000). *Educación emocional en la escuela: fundamentos y estrategias*. Consejería de Educación.

Enseñar desde la diversidad: una experiencia de desarrollo socioemocional en el aula de inglés

Analía Verónica Iurescia

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en el espacio curricular Lenguas Adicionales: inglés, en quintos años de nivel secundario de una institución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el último bimestre del ciclo lectivo 2025. La propuesta surgió en un contexto de desmotivación estudiantil, baja autoestima académica y percepción de escaso aprendizaje, asociado a la intermitencia de las clases a lo largo del año. Frente a este escenario, se diseñó una secuencia de trabajo colaborativo en parejas que integró producción escrita, oralidad y uso de herramientas digitales, con el propósito de resignificar la experiencia escolar y fortalecer habilidades socioemocionales. El análisis permite advertir mejoras en la participación, la cooperación, la confianza en las propias capacidades y el vínculo con la materia. Se concluye que la integración entre contenidos disciplinares y desarrollo socioemocional favorece aprendizajes más significativos y climas de aula más positivos.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; educación emocional; enseñanza del inglés; escuela secundaria; aprendizaje colaborativo

Introducción

La experiencia que se presenta fue desarrollada en los quintos años —turno mañana y turno tarde— de una institución de nivel secundario de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, durante el último bimestre del ciclo lectivo 2025, en el espacio curricular Lenguas Adicionales: inglés. Los grupos atravesaban

una situación particular: la intermitencia de las clases durante el año había generado desmotivación y la percepción de que “no habían aprendido nada”. Esta sensación impactaba no solo en el rendimiento académico, sino también en la autoestima y en el vínculo con la materia, especialmente en el tramo final de la escolaridad obligatoria.

Frente a este escenario, se diseñó una propuesta didáctica que funcionara como instancia de cierre integrador y, al mismo tiempo, como oportunidad para resignificar la experiencia escolar. Se propuso a las y los estudiantes trabajar en parejas, elegir un tema que los representara y desglosarlo en seis subtemas. A partir de la búsqueda y selección de información, cada dupla debía producir seis textos breves —de aproximadamente cincuenta palabras cada uno—, adaptando el contenido a su nivel de competencia en lengua inglesa. El producto final consistía en la elaboración de un Canva colaborativo y su posterior presentación oral.

El punto de partida: emociones, motivación y confianza

La propuesta se inició con un espacio de diálogo que permitió verbalizar emociones como la frustración y la inseguridad. Reconocer esas emociones constituyó el punto de partida para reconstruir la confianza. La elección libre de temas —música, deportes, viajes o problemáticas sociales— favoreció la motivación intrínseca, al vincular el aprendizaje con intereses personales y con la identidad de las y los estudiantes.

Desde la perspectiva de la educación emocional, Bisquerra, Pérez-González y García Navarro (2014) sostienen que la inteligencia emocional aplicada al ámbito educativo requiere un enfoque competencial que integre conocimientos, habilidades y actitudes. En esta línea, las competencias emocionales se comprenden como un sistema articulado que permite reconocer, comprender y regular adecuadamente las emociones. Posteriormente, Bisquerra y Mateo (2019) organizan este modelo en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. En el ámbito escolar, estas competencias se articulan con las denominadas habilidades socioemocionales, entendidas como su manifestación concreta en la convivencia y en el trabajo colaborativo.

Desarrollo de la experiencia

Durante el desarrollo del proyecto, estas dimensiones se pusieron en juego de manera práctica. La conciencia emocional se evidenció al identificar

emociones frente a la tarea y reconocer fortalezas lingüísticas. La regulación emocional apareció en la gestión de la ansiedad ante la producción escrita y la exposición oral. La motivación se sostuvo al trabajar sobre temas significativos. La empatía y el manejo de las relaciones se desarrollaron mediante la negociación de ideas y la resolución de desacuerdos durante el trabajo en parejas.

En consonancia con ello, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que el desarrollo de la inteligencia emocional favorece climas de aula más positivos y mejores condiciones para el aprendizaje. En esta experiencia, la mediación docente resultó fundamental: acompañar, orientar y ofrecer retroalimentación formativa permitió reconstruir la confianza y fortalecer el sentido de pertenencia al grupo y a la tarea.

Asimismo, el fortalecimiento de las competencias emocionales impactó en la autoestima. Miranda (2005) señala que la autoestima profesional y personal se configura a partir de experiencias de reconocimiento y logro que habilitan procesos de innovación y crecimiento. En este sentido, la presentación final del Canva colaborativo constituyó una instancia de validación significativa: las y los estudiantes no solo produjeron textos en inglés, sino que pudieron reconocerse capaces y protagonistas de su propio aprendizaje.

Resultados observados

En términos de resultados, se observaron cambios en el clima áulico: mayor participación, actitudes cooperativas y discursos más positivos sobre las propias capacidades. La propuesta permitió resignificar el cierre de la escuela secundaria como una experiencia de logro. También se evidenció mayor seguridad en las exposiciones orales y mejor organización en las producciones escritas, lo que sugiere un impacto favorable tanto en el bienestar emocional como en el rendimiento académico.

Desde una dimensión ética, la experiencia reafirma que educar implica mucho más que transmitir contenidos. En contextos de heterogeneidad, el vínculo pedagógico se convierte en una condición indispensable para el aprendizaje significativo. Enseñar desde la diversidad supone reconocer que la dimensión emocional no es un agregado al currículo, sino uno de sus fundamentos.

Conclusión

Como proyección, resultaría pertinente institucionalizar propuestas que integren el desarrollo emocional con los contenidos disciplinares e incorporar instancias de autoevaluación socioemocional que permitan visibilizar avances. Asimismo, el trabajo interdisciplinario podría fortalecer la transversalidad de la educación emocional en la escuela.

En síntesis, esta experiencia demuestra que el desarrollo de competencias emocionales en el aula de lengua extranjera no solo favorece el aprendizaje disciplinar, sino que también contribuye a la construcción de autoestima, sentido de pertenencia y bienestar. Cuando la enseñanza reconoce las emociones, habilita mejores condiciones para aprender, participar y construir una experiencia escolar más significativa.

Referencias

- Bisquerra, R., & Mateo, A. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2014). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 1–17.
- Miranda, C. (2005). *La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 858–873.
- Mikolajczak, M. (2009). *Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave?* En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero, & R. Cabello (Coords.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional (pp. 85–90). Fundación Marcelino Botín.

Vínculos y afectividad en la ternura

María Belén Chelotte

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un segundo grado de una escuela primaria pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un contexto de aula heterogénea. El grupo presentaba diversidad de ritmos de aprendizaje, distintos niveles en el proceso de alfabetización y variadas formas de participación. Frente a esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica basada en el trabajo con cuentos breves, actividades diferenciadas y estrategias de acompañamiento que permitieran garantizar la inclusión y la participación activa de todas y todos los estudiantes. Asimismo, se implementó una evaluación formativa centrada en los procesos individuales, a través de observaciones, seguimientos personalizados y devoluciones orales. La experiencia permitió advertir avances en la participación, la confianza, la cooperación entre pares y la disposición hacia el aprendizaje. Se concluye que enseñar en contextos heterogéneos implica asumir la diversidad no como obstáculo, sino como una condición constitutiva de la práctica docente.

Palabras clave: aula heterogénea; inclusión educativa; evaluación formativa; alfabetización; habilidades socioemocionales

Introducción

En el contexto educativo actual, caracterizado por la diversidad de trayectorias, ritmos y modos de aprender, resulta necesario repensar las propuestas didácticas y las formas de evaluación. La enseñanza ya no puede sostenerse desde una lógica homogénea, sino que debe contemplar las particularidades de cada estudiante, promoviendo tanto los aprendizajes académicos como el desarrollo integral.

La experiencia que se presenta se desarrolló en un segundo grado de nivel primario de una escuela

pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 19 alumnas y alumnos de entre 7 y 8 años, con características diversas: algunos muy participativos y extrovertidos, otros más tímidos y silenciosos, así como también distintos niveles en el proceso de alfabetización. Entre ellos, se encontraba un estudiante que aún no se hallaba alfabetizado y varios niños y niñas con dificultades en la lectura y la escritura. Frente a esta heterogeneidad, el objetivo fue diseñar una propuesta didáctica que favoreciera la inclusión, el aprendizaje y la participación activa de todo el grupo, acompañada por una evaluación atenta a los procesos individuales.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta consistió en el trabajo con cuentos breves, a partir de los cuales se organizaron actividades diferenciadas según los distintos niveles de desempeño de las y los estudiantes. Se planificaron momentos de lectura compartida, lectura guiada y trabajo en pequeños grupos. Mientras algunas y algunos alumnos podían leer de manera autónoma y realizar producciones escritas, otros trabajaban con apoyo docente, imágenes, lectura mediada o escritura a partir del dictado. De este modo, se buscó garantizar que todas y todos pudieran acceder al contenido desde sus posibilidades concretas.

En este proceso, la intervención docente resultó central, no solo en la selección de estrategias, sino también en la construcción de un clima áulico basado en la confianza, el respeto y la participación. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que el docente desempeña un papel fundamental como modelo emocional, ya que no solo transmite conocimientos, sino también modos de vincularse, expresar emociones y regularlas. En consonancia con esta perspectiva, se promovieron espacios de intercambio en los que las y los estudiantes pudieran expresar sus ideas, respetar turnos de palabra y escuchar a sus compañeros.

Asimismo, se incorporaron instancias de trabajo colaborativo en las que los alumnos podían ayudarse entre sí. Esta modalidad favoreció especialmente a quienes presentaban mayores dificultades, ya que encontraron en sus pares un apoyo significativo. A su vez, quienes se hallaban más avanzados pudieron reforzar sus propios aprendizajes al explicar y acompañar a otros, fortaleciendo habilidades sociales como la empatía y la cooperación.

Evaluación y aprendizajes construidos

Desde el enfoque de las competencias emocionales, resulta necesario considerar que el aprendizaje no se

limita a la dimensión cognitiva, sino que involucra también aspectos emocionales y sociales. En esta línea, Bisquerra (2003) plantea que la educación debe incluir el desarrollo de habilidades como la conciencia emocional, la regulación y la competencia social, dado que estas inciden directamente en la manera en que las y los estudiantes aprenden y se relacionan en el entorno escolar. En el aula observada, estas competencias se pusieron en juego en situaciones cotidianas, como la resolución de conflictos, la frustración ante una dificultad o la satisfacción frente a los logros alcanzados.

En relación con la evaluación, se optó por una perspectiva formativa, centrada en los procesos antes que en los resultados. Se utilizaron registros de observación, seguimiento individual y devoluciones orales, evitando una evaluación estandarizada que no reflejara la diversidad del grupo. Esta mirada permitió valorar los avances de cada estudiante en función de su punto de partida, reconociendo logros que muchas veces no resultan visibles en evaluaciones tradicionales.

Los resultados de la propuesta fueron positivos. Se evidenció una mayor participación de las y los estudiantes, especialmente de quienes inicialmente se mostraban más retraídos. Asimismo, los niños y niñas con dificultades en la alfabetización lograron involucrarse en las actividades, mostrando progresos en su confianza y en su disposición hacia el aprendizaje. El trabajo grupal también contribuyó a mejorar la convivencia y a fortalecer los vínculos entre pares.

Conclusión

Esta experiencia permitió reafirmar la importancia de diseñar propuestas didácticas flexibles que contemplen la diversidad del aula y promuevan la inclusión. Enseñar en contextos heterogéneos implica un desafío constante, pero también una oportunidad para enriquecer las prácticas docentes y generar aprendizajes más significativos.

En futuras implementaciones, sería valioso profundizar en estrategias de evaluación diversificada, incorporando instrumentos que permitan a las y los estudiantes reflexionar también sobre sus propios aprendizajes. Asimismo, resultaría pertinente continuar fortaleciendo la educación emocional como eje transversal, entendiendo que aprender no implica solamente adquirir conocimientos, sino también desarrollar habilidades para la vida.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y*

competencias básicas para la vida.

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.*

Salud bucal y educación emocional

Laura Oshin Quiroga Barrios

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años, a partir de una situación de burla vinculada con la salud bucal de un niño. La intervención docente articuló el cuidado de la salud con la educación emocional, promoviendo la empatía, la inclusión, el respeto por las diferencias y el acceso equitativo a elementos básicos de higiene. La propuesta se concretó mediante actividades de sensibilización, una secuencia de enseñanza sobre hábitos de cuidado dental y acciones destinadas a fortalecer la convivencia grupal.

Desarrollo del trabajo práctico

Mi relato comienza con un día habitual en el que estábamos en la sala realizando la ronda de intercambio. En ese espacio surgió una situación emergente: un niño fue objeto de burlas debido al estado de su dentadura y manifestó que no tenía cepillo de dientes porque su familia no podía comprarlo. Esto me generó tristeza, por lo que intervine pedagógicamente desde una doble dimensión: el cuidado de la salud y la educación emocional.

En un primer momento, se acompañó al niño que había ejercido la agresión, ayudándolo a tranquilizarse y a reflexionar acerca del impacto de sus palabras. Se trabajó la empatía, promoviendo la comprensión de que no es adecuado hacer sentir mal a otro, especialmente frente a situaciones sensibles vinculadas con la realidad familiar y económica. Asimismo, se contuvo emocionalmente al niño afectado, fortaleciendo su autoestima y generando un espacio de escucha y respeto dentro del grupo.

Considerando que no resultaba apropiado entregar un cepillo dental únicamente a un niño, ya que ello podría generar estigmatización, decidí transformar

la situación en una propuesta pedagógica colectiva, promoviendo el aprendizaje sobre el cuidado de la salud bucal para todo el grupo desde una perspectiva de igualdad.

Se elaboró una planificación específica para abordar el cuidado de los dientes, integrando contenidos de higiene, prevención y educación emocional.

Se realizaron múltiples gestiones para convocar profesionales odontólogos que pudieran brindar una charla educativa a las familias y a los niños. Se establecieron contactos telefónicos y consultas a distintos profesionales, pero ninguno pudo asistir ni confirmar disponibilidad para concurrir a la institución.

Asimismo, se realizaron gestiones con la empresa Colgate, contactándolos vía correo electrónico y también mediante la red social Instagram, con el objetivo de solicitar el envío de kits de higiene dental —cepillo y pasta dental— y la posibilidad de que representantes de la marca brindaran una charla institucional sobre salud bucal. No se obtuvo respuesta favorable ni acompañamiento por parte de la empresa.

Ante la falta de recursos externos y con el objetivo de garantizar el acceso equitativo a elementos básicos de higiene, se decidió adquirir personalmente cepillos dentales para todos los niños de la sala, entregándolos de manera igualitaria y evitando cualquier señalamiento individual.

La charla informativa fue finalmente desarrollada por mí desde mi rol docente, abordando hábitos de higiene, técnica correcta de cepillado, importancia del cuidado bucal y prevención de enfermedades, adaptando el lenguaje y las estrategias a la edad de los niños.

La intervención no solo abordó el cuidado físico, sino también la construcción de vínculos respetuosos dentro del grupo. Se promovieron valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por las diferencias, fortaleciendo la convivencia y previniendo futuras situaciones de burla o discriminación.

Desde la perspectiva de la educación emocional, entendida como un proceso permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales (Bisquerra, 2000), se trabajó la identificación de emociones propias y ajenas, la autorregulación y la responsabilidad afectiva. Asimismo, en consonancia con los aportes de Goleman (1995), se favoreció la toma de conciencia acerca del impacto de las palabras y las acciones en los demás, promoviendo habilidades vinculadas con

la inteligencia emocional.

En relación con el cuidado de la salud, se retomaron lineamientos generales sobre prevención y promoción de la salud bucodental propuestos por la Organización Mundial de la Salud (2018), adaptándolos al contexto escolar y a la realidad del grupo.

La experiencia puso en evidencia el compromiso docente frente a las necesidades reales de los niños y niñas, así como la importancia de transformar situaciones conflictivas en oportunidades pedagógicas significativas, aun cuando no se cuente con apoyos externos.

Referencias

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

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

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el contexto educativo*. Revista de Educación.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud bucodental*.

Narrativas emocionales para los más pequeños

Mariana Soledad Pisani

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia áulica desarrollada en quinto grado de educación primaria, orientada al fortalecimiento de la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía. La propuesta integra fundamentos teóricos de la educación emocional con prácticas pedagógicas concretas, a partir de actividades de reconocimiento y verbalización de emociones, estrategias de autorregulación y dramatizaciones de conflictos escolares. Los resultados observados muestran mejoras en la expresión emocional, la escucha activa, el diálogo y la convivencia entre pares.

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

Introducción

En el contexto educativo actual, la escuela se enfrenta al desafío de formar sujetos capaces no solo de adquirir conocimientos académicos, sino también de gestionar adecuadamente sus emociones y establecer vínculos saludables. La convivencia escolar, el bienestar subjetivo y el rendimiento académico se encuentran profundamente vinculados con el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este marco, la educación emocional se constituye como un eje transversal imprescindible para la formación integral del alumnado. El presente trabajo expone una experiencia áulica desarrollada en quinto grado de educación primaria, orientada al fortalecimiento de la conciencia emocional, la autorregulación y la empatía, articulando fundamentos teóricos con prácticas pedagógicas concretas.

Metodología

La propuesta se sustenta en el modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra, quien define la educación emocional como un proceso educativo continuo orientado al desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la competencia social.

Asimismo, se retoman los aportes de Peter Salovey y John D. Mayer, quienes conceptualizan la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, así como los de Daniel Goleman, quien incorpora la dimensión social de la empatía y las habilidades interpersonales.

Complementariamente, las investigaciones de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal destacan la relación entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y ajuste en contextos educativos.

La experiencia se desarrolló durante el primer trimestre en un grupo de 26 estudiantes de quinto grado. Los objetivos fueron favorecer la identificación y expresión de emociones, desarrollar estrategias de autorregulación y promover actitudes empáticas ante situaciones de conflicto.

Experiencia pedagógica

La secuencia didáctica se estructuró en cuatro momentos. En primer lugar, se trabajó el reconocimiento emocional mediante tarjetas con emociones básicas y complejas, vinculadas a experiencias personales.

En segundo lugar, se implementó un diario emocional como herramienta de registro cotidiano, en el que los estudiantes consignaban una emoción predominante, su causa y las estrategias utilizadas para gestionarla.

En tercer lugar, se incorporó un “rincón de la calma”, concebido como un espacio áulico destinado a la autorregulación, con técnicas de respiración consciente y recursos específicos para la gestión emocional.

Finalmente, se desarrollaron actividades de dramatización (role-playing) de conflictos escolares, que permitieron analizar situaciones habituales entre pares, promover la toma de perspectiva y fortalecer el diálogo como herramienta de resolución pacífica.

A partir de la implementación de estas estrategias, se observaron mejoras significativas en la capacidad de los estudiantes para verbalizar emociones, regular sus respuestas y recurrir al diálogo. Disminuyeron los

conflictos disruptivos y se fortalecieron la escucha activa, el respeto y la cooperación.

Conclusión

La experiencia confirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una necesidad pedagógica central en la escuela contemporánea. La integración sistemática de la educación emocional en la planificación docente favorece no solo el aprendizaje académico, sino también el bienestar y la convivencia escolar.

Formar estudiantes capaces de reconocer, comprender y regular sus emociones, así como de relacionarse empáticamente con los demás, resulta fundamental para la construcción de entornos educativos saludables. En este sentido, la educación emocional se consolida como un eje clave para el desarrollo integral de los sujetos.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

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

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

Hablemos de lo que nos pasa: la enseñanza de habilidades socioemocionales en jóvenes en la diversidad

María Eugenia Romero

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada con un grupo de 1.º año de una escuela pública, orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el marco de la diversidad. A partir de talleres, entrevistas individuales y trabajo articulado con las familias, se promovieron la empatía, el respeto, la escucha y la mejora del clima escolar. La propuesta permitió que los estudiantes expresaran sus pensamientos y temores, construyeran vínculos más saludables y desarrollaran un sentido de pertenencia dentro del grupo.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; diversidad; convivencia escolar; clima escolar; educación secundaria

Introducción

Soy profesora de música en una escuela pública del barrio de La Boca. La población que asiste es muy diversa. Por la mañana concurren jóvenes cuyos padres realizan cierto acompañamiento en las trayectorias de sus hijos. En el turno tarde asisten estudiantes cuya realidad, en general, es notoriamente más vulnerable: se despiertan solos, muchas veces cenar solos y muchos trabajan. En este contexto, la tarea de enseñar es más compleja, ya que el “ser estudiante” debe enseñarse durante mucho tiempo para que sus trayectorias escolares no estén en peligro.

La propuesta de trabajo se realizó con el grupo de 1.º año del turno mañana al inicio de las clases. Se desarrollaron actividades durante todo el primer bimestre y, luego, se realizaron talleres una vez por

mes. En la institución se trabaja fuertemente en la detección temprana del bullying, ya que, como docentes, necesitamos que los estudiantes disfruten su trayectoria en la escuela, puedan aprender y construir vínculos de amistad. Este trabajo no se llevó a cabo de forma directa, sino a partir del análisis de situaciones cotidianas que se presentaban en el aula, sin juzgar, y generando espacios para conversar sobre cómo se sentían en la escuela, con sus pares y con los docentes.

Metodología

Tomando el trabajo de Fernández-Martínez y Montero-García (2016), se planteó un taller para debatir sobre cómo nos gusta que nos traten y cómo tratamos a los demás. Se preguntó a los estudiantes si en la primaria habían atravesado momentos difíciles por malos tratos de sus compañeros, cómo los habían hecho sentir o, bien, si alguna vez habían tratado mal a otros y habían podido reconocerlo, rectificar esa actitud o identificar más tarde que ese comportamiento no había estado bien. Como mencionan las autoras, y coincido con ello, los niños no son malos, aunque pueden tener actitudes inadecuadas y lograr mejorarlas. Para ello, resulta importante la enseñanza de habilidades socioemocionales.

Bisquerra (2021) plantea, entre otros aspectos, que la conciencia social permite identificar los estados y expresiones de los demás y empatizar con ellos, tomando la diversidad como un punto enriquecedor. Por eso, el trabajo con los jóvenes se vuelve muy valioso, porque se puede enseñar y trabajar a diario sobre aspectos que suceden en la actualidad, sobre temas que les preocupan, generando espacios de diálogo y promoviendo que se escuchen para construir entre ellos una actitud positiva como grupo.

Experiencia pedagógica

En cada taller, los jóvenes fueron tomando confianza y expresaron sus pensamientos, los temores que tenían al ingresar a la escuela, cómo se sentían e, incluso, pudieron plantear si algún compañero realizaba comentarios que no les gustaban.

Con el paso del tiempo, los estudiantes comenzaron a vincularse entre sí sin mayores dificultades; podían plantear situaciones de conflicto, se ayudaban, entendían las diferencias como algo natural y acompañaban a aquellos compañeros que, en algún momento, podían estar atrasados con la entrega de trabajos prácticos o tareas.

En paralelo, en una reunión de familias se planteó

que íbamos a trabajar esta temática en el curso y que, como escuela, era importante que en las casas también se conversara sobre el respeto por el otro, entendiendo que el ejemplo se transmite con la actitud del adulto. Además, se explicó que, si se presentaba alguna situación entre los estudiantes, se convocaría a las familias para trabajarla en conjunto. Se destinó un momento a explicar la importancia institucional de promover el buen trato, la empatía y el respeto entre los jóvenes, los docentes y todos los integrantes de la comunidad educativa, así como el rol fundamental de las familias para que estos vínculos puedan fortalecerse.

Al finalizar el año, se pudo concluir que el trato entre los estudiantes mejoró. Si bien se conformaron grupos más pequeños de pertenencia, los estudiantes desarrollaron un sentido de pertenencia dentro del grupo-curso y no se registraron situaciones de hostilidad. Esto fue monitoreado semana a semana mediante entrevistas individuales.

Conclusión

Considero importante destacar que el trabajo sobre la enseñanza de habilidades socioemocionales es un aspecto clave para la mejora del clima institucional, entendido como “el conjunto de condiciones organizativas y socioculturales imperantes en una institución educativa y que resultan favorables para la convivencia, el ejercicio docente y el aprendizaje” (Misad, Misad y Dávila, 2022, p. 3).

De este modo, la escuela puede preparar a los jóvenes para el futuro, mejorando las trayectorias escolares a partir de un abordaje integral que no deje de lado las habilidades socioemocionales.

Referencias

Bisquerra, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). *Educación emocional y bienestar: Por una práctica científicamente fundamentada*. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1), 9–29.

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.

Misad, K., Misad, R., & Dávila, O. (2022). *El clima escolar desde la gestión directiva en Latinoamérica: Una revisión de la producción académica*. Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno, 2(2), 7–24.

Heterogeneidad, participación y evaluación formativa en una sala de 5 años

Oriana Luz Ficca Ballesteros

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años de un jardín de infantes de gestión pública, conformada por un grupo heterogéneo en sus trayectorias, niveles de autonomía, desarrollo del lenguaje oral y modos de vinculación. A partir de un proyecto didáctico centrado en el tema “Los animales”, se analiza el modo en que la planificación diversificada y la evaluación formativa pueden favorecer la participación, la confianza y el reconocimiento de las singularidades en el Nivel Inicial. La experiencia muestra que la diversidad de propuestas, lenguajes y formas de participación no solo amplía las oportunidades de aprendizaje, sino que también fortalece la autoestima, las interacciones entre pares y la construcción de una mirada más inclusiva sobre la enseñanza y la evaluación.

Palabras clave: Nivel Inicial; heterogeneidad; evaluación formativa; participación; inclusión educativa

Introducción

La enseñanza en el Nivel Inicial supone reconocer que cada grupo está conformado por niños y niñas con trayectorias, tiempos, intereses y modos de expresión diversos. En este marco, la heterogeneidad no constituye una excepción, sino una condición propia de la práctica docente. Asumirla pedagógicamente implica planificar propuestas que amplíen las oportunidades de aprendizaje y construir formas de evaluación que permitan acompañar procesos sin reducirlos a parámetros uniformes.

La experiencia que aquí se presenta se desarrolló en una sala de 5 años de un jardín de infantes de gestión pública, situado en un contexto urbano. El grupo estaba conformado por veintidós niños y niñas

cuyas trayectorias educativas y contextos familiares eran diversos. Entre los aspectos más destacados se encontraban las diferencias en el desarrollo del lenguaje oral, los niveles de autonomía, la participación en actividades grupales y las formas de vincularse con pares y adultos. Esta heterogeneidad se manifestaba cotidianamente en la sala y representaba un desafío constante para la planificación de la enseñanza.

A partir de esta realidad, se diseñó una propuesta didáctica centrada en el trabajo por proyectos, tomando como eje el tema “Los animales”, elegido a partir de los intereses expresados por el grupo. Los objetivos fueron favorecer la construcción de conocimientos sobre el ambiente natural, promover el desarrollo del lenguaje oral, estimular la participación activa de todos los integrantes de la sala y valorar las diferentes formas de aprender y expresarse. Asimismo, se propuso concebir la evaluación como una herramienta pedagógica capaz de acompañar los procesos de aprendizaje respetando las singularidades de cada niño y niña.

La propuesta se desarrolló durante varias semanas e incluyó actividades que ofrecían múltiples modos de acceso al conocimiento. Se organizaron instancias de exploración a través del juego simbólico, la observación de imágenes y videos, la lectura de cuentos informativos y literarios, dramatizaciones, producciones plásticas y conversaciones grupales. Estas actividades permitieron abordar los contenidos desde distintos lenguajes y favorecieron la inclusión de todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades o ritmos de aprendizaje.

Desde el enfoque del Nivel Inicial, enseñar en aulas heterogéneas implica reconocer que no todos aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo. En este sentido, el Diseño Curricular para la Educación Inicial sostiene que la diversidad es una característica inherente a los grupos y que las propuestas deben contemplar diferentes recorridos posibles para el aprendizaje. Retomando a Anijovich (2010), la enseñanza diversificada no supone fragmentar al grupo, sino ofrecer variadas oportunidades para que cada niño y cada niña pueda involucrarse y aprender.

La evaluación acompañó todo el proceso de enseñanza y se concibió como formativa y continua. A través de la observación sistemática, los registros anecdóticos y el análisis de las producciones, fue posible identificar avances, intereses y dificultades. Por ejemplo, durante una actividad de dramatización de animales, algunos niños lograban asumir roles y utilizar vocabulario específico, mientras que otros se expresaban principalmente mediante gestos y

movimientos. Estas diferentes formas de participación fueron consideradas valiosas y constitutivas del aprendizaje.

Asimismo, se propiciaron momentos de intercambio oral al finalizar las actividades, en los que los niños y niñas podían expresar qué habían aprendido, qué les había gustado o qué les había resultado difícil. Estas instancias, adecuadas a la edad, funcionaron como una forma inicial de autoevaluación y permitieron fortalecer la reflexión sobre la propia experiencia. Tal como plantea Perrenoud (2008), evaluar implica observar procesos y no solo resultados, especialmente en contextos educativos que priorizan el desarrollo integral.

Los resultados observados fueron positivos. Se registró una mayor participación del grupo, un aumento del interés por las propuestas y una mejora en las interacciones entre pares. La diversidad de actividades permitió que cada niño y cada niña encontrara un modo propio de expresarse y demostrar lo aprendido, fortaleciendo su confianza y su autoestima. En este punto, aunque la propuesta no se formuló explícitamente desde la educación socioemocional, resulta claro que la participación, el reconocimiento de la propia voz y la valoración de los avances singulares incidieron favorablemente en la construcción subjetiva de cada integrante del grupo.

Conclusión

La implementación de esta propuesta permitió reafirmar que la heterogeneidad no constituye un obstáculo, sino una oportunidad para enriquecer la enseñanza. La posibilidad de observar procesos individuales, valorar pequeños avances y ajustar las intervenciones docentes contribuyó a construir una mirada más justa y respetuosa sobre el aprendizaje en el Nivel Inicial. Asimismo, la experiencia mostró que la evaluación puede pensarse como una herramienta pedagógica al servicio de la inclusión, la participación y el fortalecimiento de la confianza de los niños y niñas en sus propias posibilidades. En este sentido, revisar las prácticas evaluativas implica también abrir espacio para propuestas más sensibles a la singularidad y más atentas a las dimensiones vinculares y subjetivas que atraviesan toda experiencia escolar.

Referencias

Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (s. f.). *Diseño curricular para la educación inicial*.

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

II. Estrategias socioemocionales en el Nivel Primario

que reconocieran la diversidad del alumnado y facilitaran la inclusión de todos los estudiantes.

Aulas diversas, propuestas concretas: enseñar y evaluar habilidades socioemocionales en contextos heterogéneos

Lila Sanín

Resumen

El presente artículo sistematiza una intervención didáctica de ocho semanas diseñada para fortalecer las habilidades socioemocionales en un primer grado de educación primaria con una matrícula caracterizada por la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje y diversidad cultural. El proyecto se estructuró a través de sesiones semanales y microintervenciones diarias centradas en la autoconciencia, la autorregulación y la empatía.

Palabras clave: educación socioemocional; aulas heterogéneas; evaluación formativa; inclusión educativa; aprendizaje cooperativo; primer grado

Introducción

Trabajo con un grupo de 24 alumnos de primer grado, con una edad promedio de 6 años, en una escuela primaria urbana que presenta alta diversidad cultural y ritmos de aprendizaje heterogéneos. Dentro del aula conviven estudiantes con diferentes necesidades educativas, lo que se refleja en la manera en que participan de las actividades y regulan sus emociones. Esta heterogeneidad constituye un desafío diario: se observan interrupciones frecuentes, malentendidos entre pares y dificultades para reconocer y expresar emociones.

Con el fin de promover un clima más positivo y fomentar habilidades socioemocionales, diseñé una propuesta didáctica de ocho semanas. El objetivo principal fue desarrollar la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la colaboración a través de actividades adaptadas a los distintos niveles del grupo, utilizando estrategias de evaluación formativa

Metodología

La propuesta se organizó en sesiones semanales de 45 minutos y microintervenciones diarias de cinco minutos, centradas en la co-construcción de normas de convivencia. Este enfoque buscó legitimar las reglas entre pares, favoreciendo la participación de alumnos con trayectorias educativas diversas (Elias et al., 1997).

Como recurso inicial, implementé una rueda de emociones visual, que permitió a cada alumno identificar y verbalizar su estado afectivo. Esta herramienta ayudó a adaptar las actividades según los niveles de comprensión y el desarrollo del lenguaje emocional (Brackett & Rivers, 2014).

Las actividades fueron multimodales, respetando los distintos estilos y ritmos de aprendizaje. Entre ellas se incluyeron dramatizaciones breves, diarios emocionales con apoyos pictográficos, ejercicios de respiración y “cajas de herramientas” con estrategias concretas, como contar hasta diez, pedir ayuda o utilizar el espacio de calma. Para fomentar la interacción auténtica, incorporé tareas cooperativas tipo jigsaw, donde cada niño aportaba una pieza del trabajo colectivo, promoviendo la interdependencia positiva y la valoración de aportes diversos (Vygotsky, 1978; CASEL, 2020).

Experiencia pedagógica

La evaluación fue formativa y diversificada. Se utilizaron registros de observación semanal con indicadores sencillos: uso de vocabulario emocional, turnos de palabra y resolución de conflictos. Asimismo, los diarios emocionales, tanto escritos como pictóricos, permitieron documentar el progreso individual. Se implementó una autoevaluación guiada con rúbricas adaptadas a niveles de lectura, organizadas en tres niveles: incipiente, en desarrollo y consolidado, complementadas con pictogramas para estudiantes con dificultades de comprensión.

Además, se realizaron entrevistas breves con familias para recoger percepciones sobre cambios en la convivencia y la autorregulación de los alumnos en el hogar. Esta retroalimentación permitió ajustar las estrategias y mantener coherencia entre la escuela y la familia.

Tras ocho semanas, se evidenciaron mejoras en la

identificación y etiquetado de emociones, así como un mayor uso de estrategias de autorregulación en momentos de tensión. Se observó un ligero descenso en los episodios de interrupción durante trabajos grupales. Las tareas cooperativas favorecieron la participación de alumnos que anteriormente eran más reticentes, y las autoevaluaciones reflejaron un aumento en la conciencia sobre el propio comportamiento.

Estos resultados respaldan la idea de que intervenciones breves, sistemáticas y multiformato pueden generar cambios observables en aulas heterogéneas, contribuyendo al desarrollo socioemocional de los alumnos (Goleman, 1995; CASEL, 2020).

Las decisiones prácticas se basaron en tres premisas principales:

- Enseñar explícitamente vocabulario y estrategias socioemocionales facilita la metacognición emocional (Brackett & Rivers, 2014).
- El aprendizaje social se potencia en interacciones guiadas y cooperativas dentro de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).
- La evaluación formativa con instrumentos accesibles favorece la inclusión y la toma de decisiones pedagógicas ajustadas (Elias et al., 1997).

La co-construcción de normas y la implicación de las familias contribuyeron a la coherencia escuela-hogar, elemento esencial para la generalización de aprendizajes.

Entre las limitaciones, destaco que la intervención tuvo corta duración y no contó con grupo control, lo que restringe la generalización de los resultados. Asimismo, algunas herramientas, como las rúbricas y diarios, requirieron adaptaciones continuas para estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que demandó tiempo adicional.

Como mejoras futuras, propondría extender la intervención a todo el ciclo escolar, capacitar al equipo docente en evaluación formativa socioemocional y articular talleres con familias para reforzar estrategias en el hogar.

Conclusión

Trabajar habilidades socioemocionales en aulas heterogéneas requiere flexibilidad, evaluación accesible y una mirada que valore la diversidad como recurso pedagógico. Lo más valioso de esta experiencia fue observar que pequeños cambios en la

rutina y en la evaluación fortalecen la autorregulación y la cooperación, promoviendo un clima más propicio para el aprendizaje.

Continuar este trabajo implica institucionalizar prácticas evaluativas inclusivas y sostener espacios de reflexión docente, ajustando estrategias a la diversidad real del aula y favoreciendo el bienestar y aprendizaje de todos los alumnos.

Referencias

- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). *Skills for emotional intelligence in schools*. *Educational Psychologist*, 49(2), 77–89.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). *Framework for systemic social and emotional learning implementation*.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Resnick, M., & Haynes, N. M. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. ASCD.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Sembrando empatía: una experiencia de aprendizaje en aulas heterogéneas

Vanina
Quintana

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de la propuesta didáctica “Sembrando Empatía”, desarrollada en un aula de sexto grado con un grupo heterogéneo de 24 estudiantes que presentan diversos estilos de aprendizaje y necesidades especiales. El objetivo primordial de la experiencia fue fomentar habilidades socioemocionales, específicamente la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

A través de una metodología que integra el aprendizaje cooperativo, juegos de roles y el uso de un diario emocional, se propició un espacio para que los alumnos practicaran soluciones asertivas frente a tensiones cotidianas. La evaluación se abordó desde una perspectiva formativa, combinando la observación participante con rúbricas de autoevaluación para que el propio estudiante registre su progreso. Los resultados finales muestran una mejora sustancial en la capacidad de expresión emocional, el compromiso con el aprendizaje y la convivencia grupal.

Palabras Clave: Aulas heterogéneas. Empatía. Resolución de Conflictos. Aprendizaje. Cooperativo. Sexto Grado. Evaluación Formativa

Introducción

En un mundo cada vez más diverso, la educación debe adaptarse para atender a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, habilidades y necesidades. En este relato, reflexiono sobre una propuesta didáctica implementada en un aula de sexto grado heterogénea, enfocada en fomentar la empatía y la resolución de conflictos.

Desarrollo

La propuesta didáctica “Sembrando Empatía” se diseñó para promover habilidades socioemocionales en un grupo de 24 estudiantes con diferentes niveles de aprendizaje y necesidades especiales. Las herramientas pedagógicas utilizadas incluyeron:

- Juegos de roles: Simular situaciones de conflicto para practicar soluciones.
- Diario Emocional: Estudiantes reflejan sobre sus emociones y experiencias.
- Aprendizaje Cooperativo: Proyectos grupales para fomentar colaboración.

La evaluación se realizó a través de:

- Rúbricas de Autoevaluación: Estudiantes evalúan su progreso en empatía y trabajo en equipo.
- Observación Participante: Docentes registran interacciones y crecimiento socioemocional.
- Constructivo: Retroalimentación regular para mejorar habilidades.

Ejemplo de Implementación

En una sesión de juego de roles, los estudiantes simulaban una situación en la que un compañero no quería compartir materiales. Los estudiantes debían practicar soluciones asertivas y empáticas, como “Entiendo que no quieras compartir, pero necesito el lápiz para terminar mi tarea. ¿Puedo usarlo después?”

Resultados

Los estudiantes mostraron mejoras en su capacidad para resolver conflictos de manera pacífica.

Los estudiantes reportaron sentirse más cómodos expresando sus emociones y necesidades.

Conclusión

La experiencia demostró que, con estrategias didácticas adecuadas y herramientas de evaluación efectivas, es posible fomentar habilidades socioemocionales en grupos heterogéneos. Los estudiantes mostraron mejoras significativas en empatía y resolución de conflictos, y se mostraron más motivados y comprometidos con su propio aprendizaje.

Recomendaciones

- Personalizar la enseñanza: Adaptar estrategias a las necesidades individuales.
- Fomentar la reflexión: Utilizar diarios emocionales y respuestas constructivo.
- Crear un ambiente seguro: Promover la confianza y el respeto mutuo.

Referencias

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Bantam Books.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Aprender Juntos y Solo*. Allyn & Bacon.

Habilidades socioemocionales en el contexto escolar: una experiencia inclusiva

Cinthia Noelia Acuña

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia desarrollada en un primer grado de educación primaria, en un grupo heterogéneo con inclusión de estudiantes con discapacidad motora y cognitiva. La propuesta se orientó al desarrollo sistemático y transversal de habilidades socioemocionales, especialmente la conciencia emocional, la regulación emocional y la empatía. Para ello, se implementaron estrategias como la asamblea emocional diaria, el uso de pictogramas y apoyos visuales, y la lectura de cuentos vinculados con distintas competencias emocionales. La experiencia permite reflexionar sobre la importancia de la educación emocional como eje estructurante de la tarea pedagógica y como condición para construir aulas más inclusivas desde los primeros años de escolaridad.

Palabras clave: educación emocional; inclusión educativa; escuela primaria; competencias emocionales; empatía

Introducción

Entender la enseñanza como una práctica integral que articula el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional es el primer paso hacia una escuela más inclusiva. En contextos escolares diversos, la educación emocional no puede pensarse como un contenido accesorio, sino como un eje estructurante de la tarea pedagógica.

El presente trabajo describe una experiencia áulica desarrollada en un primer grado de educación primaria, en un grupo de niños y niñas de 6 años, con inclusión de estudiantes con discapacidad motora y cognitiva, donde el desarrollo de habilidades socioemocionales se abordó de manera sistemática y transversal.

Marco conceptual

La experiencia se sustenta en los aportes de María Pilar Teruel Melero, quien señala que el docente es un referente emocional permanente y que su modo de intervenir, comunicarse y vincularse configura el clima emocional del aula. Desde esta perspectiva, enseñar supone desarrollar conciencia emocional, regulación y empatía, tanto en el alumnado como en el propio docente.

Asimismo, se retoman los aportes de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, quienes sostienen que la inteligencia emocional del profesorado impacta directamente en el bienestar docente, la calidad de los vínculos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En aulas inclusivas, estas competencias resultan indispensables para acompañar la diversidad de ritmos, modos de expresión y necesidades educativas.

Finalmente, la propuesta se organiza a partir del modelo de competencias emocionales desarrollado por Rafael Bisquerra Alsina y Núria Pérez-Escoda, que comprende cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se desarrolló en un aula caracterizada por la heterogeneidad. Frente a este contexto, me propuse favorecer el desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional y la empatía, garantizando la participación activa de todo el alumnado.

La propuesta, titulada “Conozco mis emociones y las de los demás”, se desarrolló a lo largo de varias semanas y se integró transversalmente a las áreas curriculares. Una de las estrategias centrales fue la asamblea emocional diaria, entendida como un espacio sistemático de inicio de la jornada en el que cada estudiante podía expresar cómo se sentía. Para ello utilicé pictogramas, tarjetas con emociones y apoyos visuales, lo que permitió la participación de todos los niños y niñas, independientemente de sus posibilidades comunicativas o motoras.

El cuento emocional constituyó un recurso privilegiado para el trabajo socioemocional. Se seleccionaron textos de literatura infantil, vinculados intencionalmente con competencias emocionales específicas del modelo de Bisquerra:

El monstruo de colores (Anna Llenas), utilizado para desarrollar la conciencia emocional, facilitando

la identificación y diferenciación de emociones básicas como la alegría, la tristeza, el enojo y el miedo.

Así es mi corazón (Jo Witek), trabajado para fortalecer la autonomía emocional, invitando a reconocer la complejidad emocional y a aceptar las emociones como parte de la identidad personal.

Tengo un volcán (Míriam Tirado), seleccionado para abordar la regulación emocional, a partir de la metáfora del enojo y de la búsqueda de estrategias para canalizarlo de manera adecuada.

Cuando estoy celoso (Trace Moroney), que permitió reflexionar sobre emociones intensas y desarrollar habilidades de autorregulación con acompañamiento adulto.

¿De qué color son tus secretos? (Ana Lentini), utilizado para promover la competencia social, la empatía y el respeto por las emociones de los demás.

Luego de la lectura de los cuentos, se propusieron instancias de diálogo, dramatización y expresión gráfica, con consignas breves y apoyos visuales, respetando los tiempos y modos de participación de cada estudiante.

Reflexión pedagógica

Las decisiones metodológicas adoptadas se fundamentan en la concepción de que el clima emocional del aula actúa como mediador del aprendizaje. Tal como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal, un docente con competencias emocionales puede generar contextos de mayor seguridad, participación y bienestar.

Desde esta mirada, entendí la inclusión no solo como una cuestión metodológica, sino como una postura ética y emocional, que reconoce la diversidad como valor.

Conclusión

La experiencia presentada pone de manifiesto que la educación emocional es un pilar fundamental para la construcción de aulas inclusivas desde los primeros años de escolaridad. Cuando se trabaja de manera intencional y sostenida, favorece no solo la convivencia escolar, sino también el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

Formar niños y niñas emocionalmente competentes implica, necesariamente, contar con docentes emocionalmente formados, capaces de transformar el aula en un espacio de encuentro, respeto y crecimiento compartido.

Referencias

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

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

Teruel Melero, M. P. (2014). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Universidad de Zaragoza.

La construcción del diálogo en aulas heterogéneas: una experiencia pedagógica en cuarto grado

Guillermo Graciano Martínez

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un cuarto grado de una escuela primaria pública, en el marco de las clases de educación física. A partir de una situación reiterada de oposición frente a las consignas y resistencia a las propuestas docentes, se diseñó una intervención orientada a promover el diálogo, fortalecer el respeto por las normas construidas colectivamente y ofrecer herramientas para la expresión adecuada del desacuerdo. La propuesta articuló asambleas de aula, contenidos de Educación Sexual Integral y aportes de la educación emocional, entendiendo el conflicto no como un problema meramente disciplinario, sino como una oportunidad de aprendizaje vinculada con la convivencia y el desarrollo socioemocional.

Palabras clave: diálogo; aulas heterogéneas; educación emocional; convivencia escolar; educación física

Introducción

En una escuela primaria pública, en un cuarto grado conformado por estudiantes de nueve años, se presentó una situación que impactaba de manera constante en el desarrollo de las clases de educación física. Uno de los alumnos adoptaba una actitud opositora frente a las consignas, respondía de manera inadecuada ante las indicaciones docentes y mostraba resistencia sistemática a las propuestas pedagógicas. Estas conductas generaban interrupciones frecuentes y tensionaban el clima del aula.

Lejos de abordar la situación exclusivamente desde una perspectiva disciplinaria, se decidió intervenir desde un enfoque pedagógico integral,

entendiendo el aula como un espacio heterogéneo en el que confluyen diversas trayectorias personales y modos de vincularse con la autoridad y el aprendizaje. El objetivo fue promover el diálogo, fortalecer el respeto por las normas construidas colectivamente y generar herramientas para la expresión adecuada del desacuerdo. En este sentido, resultan pertinentes las palabras de Piaget, quien sostiene que la cooperación es el proceso que permite que los individuos se sitúen en la perspectiva del otro y que el lenguaje es su vehículo principal.

Marco conceptual

La propuesta se apoyó en los aportes de la educación emocional. Teruel (2000) sostiene que la escuela debe integrar de manera explícita el desarrollo de competencias emocionales junto con los contenidos académicos, ya que ambas dimensiones forman parte del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la oposición constante puede leerse como una dificultad en la regulación emocional y en la construcción de vínculos, más que como un simple acto de indisciplina.

Desarrollo de la experiencia

Una de las principales estrategias implementadas fueron las asambleas de aula. Estos espacios permitieron habilitar la palabra, reflexionar sobre los conflictos cotidianos y revisar colectivamente los acuerdos de convivencia. En las asambleas, los estudiantes pudieron expresar cómo se sentían ante las interrupciones y las respuestas inadecuadas, generando un marco de escucha y respeto mutuo. El alumno involucrado participó progresivamente de estos intercambios, encontrando un espacio legítimo para manifestar su desacuerdo sin recurrir a la confrontación.

En articulación con la Educación Sexual Integral (ESI), se trabajaron contenidos vinculados con el respeto por la diversidad de opiniones, la empatía y la construcción de vínculos basados en el reconocimiento del otro como sujeto de derechos. Estas propuestas permitieron reflexionar sobre el modo en que las palabras y las actitudes impactan en los demás, promoviendo formas más saludables de interacción.

El rol docente fue clave en este proceso. Extremera y Fernández-Berrocal destacan que el profesorado actúa como modelo emocional, influyendo directamente en la manera en que los estudiantes aprenden a gestionar sus emociones y conflictos. Sostener una postura firme, pero respetuosa, habilitar el diálogo y evitar respuestas punitivas inmediatas fueron decisiones pedagógicas orientadas a modelar formas adecuadas

de resolución de desacuerdos.

Evaluación de la experiencia

La evaluación de la experiencia se entendió como un proceso continuo y formativo. Más allá del cumplimiento inmediato de las consignas, se observaron avances graduales: mayor disposición a escuchar indicaciones, disminución de respuestas desafiantes y una participación más reflexiva en las asambleas. Aunque persistieron momentos de oposición, el estudiante comenzó a expresar sus desacuerdos mediante la palabra y no a través de la confrontación directa.

Evaluar en aulas heterogéneas implica reconocer que el aprendizaje también incluye la construcción de habilidades socioemocionales. Como plantea Teruel (2000), incorporar la educación emocional al currículo permite sostener intervenciones sistemáticas que favorecen el desarrollo integral del alumnado. En este sentido, la mejora en la calidad del diálogo y en la convivencia constituye un indicador relevante del proceso educativo.

Conclusión

Esta experiencia reafirmó que la oposición no debe entenderse únicamente como un desafío a la autoridad, sino como una oportunidad para enseñar a disentir con respeto. Las asambleas y el trabajo en ESI ofrecieron marcos institucionales que permitieron transformar el conflicto en una instancia de aprendizaje.

En contextos educativos diversos, enseñar también implica acompañar procesos de construcción de autonomía y de respeto por las normas compartidas. Cuando la escuela asume el diálogo como herramienta pedagógica, se generan condiciones para que incluso las actitudes opositoras puedan reconvertirse en participación crítica y responsable.

Referencias

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

Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*.

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

Aprender a sentir para aprender a convivir

Anabella Passamonte

Resumen

El presente trabajo expone una experiencia desarrollada en una sala de 5 años, orientada a fortalecer habilidades socioemocionales vinculadas con la identificación emocional, la autorregulación y la empatía. Desde el marco de la inteligencia emocional y de la educación emocional, se diseñó una propuesta pedagógica sistemática integrada al área de Formación Personal y Social. La intervención incluyó dos dispositivos complementarios: el rincón de las emociones y el semáforo emocional. Los resultados observados muestran avances en el uso del vocabulario emocional, en la disminución de conductas impulsivas y en la mejora del clima de convivencia áulica.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; inteligencia emocional; autorregulación; convivencia escolar

Introducción

El Nivel Inicial constituye un escenario privilegiado para el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que en esta etapa se consolidan procesos fundamentales vinculados a la construcción de la identidad, la regulación conductual y la interacción social. La escuela infantil no solo promueve aprendizajes cognitivos, sino que interviene activamente en la alfabetización emocional temprana, configurando experiencias que impactan en el bienestar presente y en las trayectorias futuras de los niños y niñas.

Desde el marco de la inteligencia emocional, definida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones (Mayer y Salovey, 1997), resulta pertinente diseñar propuestas pedagógicas sistemáticas que favorezcan el desarrollo emocional desde edades tempranas. En este sentido, el presente trabajo expone una experiencia implementada en una sala de 5 años, orientada a fortalecer la identificación emocional, la autorregulación y la empatía como

pilares de la convivencia escolar.

Desarrollo

Mayer y Salovey (1997) proponen un modelo de habilidad estructurado en cuatro ramas: percepción emocional, facilitación del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional. Este enfoque concibe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades específicas que pueden desarrollarse mediante intervenciones educativas intencionales. En el Nivel Inicial, dichas habilidades se encuentran en pleno proceso de construcción, por lo que requieren mediación adulta y experiencias guiadas.

Goleman (1995) sostiene que la conciencia emocional y la autorregulación constituyen factores determinantes del ajuste social y del desempeño académico futuro. La posibilidad de nombrar emociones en la infancia representa un paso fundamental hacia su regulación, ya que la identificación precede al control.

Por su parte, Bisquerra (2000) plantea que la educación emocional debe iniciarse tempranamente y desarrollarse de manera continua, como complemento indispensable del desarrollo cognitivo. Complementariamente, el modelo de Aprendizaje Socioemocional de CASEL (2013) organiza estas competencias en cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable, categorías plenamente aplicables al trabajo en sala de 5. En coherencia con estos aportes, la experiencia didáctica se diseñó desde una perspectiva intencional y sistemática.

Experiencia áulica

La propuesta se desarrolló en una sala de 5 años compuesta por 22 niños y niñas, durante el primer trimestre del ciclo lectivo, integrada al área de Formación Personal y Social.

Los objetivos planteados fueron:

- Favorecer la identificación y verbalización de emociones básicas.
- Promover estrategias iniciales de autorregulación.
- Estimular la empatía y el reconocimiento emocional en pares.
- Mejorar el clima de convivencia áulica.
- La intervención se estructuró en dos dispositivos pedagógicos complementarios.

1. El rincón de las emociones

Se creó un espacio permanente en el aula con tarjetas ilustradas de emociones básicas —alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa—, un espejo para el reconocimiento gestual, cuentos vinculados a situaciones emocionales y un panel para que cada niño identificara su emoción predominante del día.

Diariamente se realizaba la dinámica “¿Cómo me siento hoy?”, promoviendo la verbalización emocional. Esta propuesta se vincula con la primera rama del modelo de Mayer y Salovey —percepción emocional— y contribuye progresivamente a la comprensión emocional.

2. El semáforo emocional

Como herramienta de autorregulación se implementó la metáfora del semáforo:

- Rojo: me detengo.
- Amarillo: pienso qué me está pasando.
- Verde: elijo cómo actuar.

Ante situaciones conflictivas, se guiaba a los niños a identificar su estado emocional y aplicar estrategias simples, como respirar profundamente o pedir ayuda. Esta práctica se fundamenta en la regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997), en el autocontrol planteado por Goleman (1995) y en la toma de decisiones responsable propuesta por CASEL (2013).

Resultados

Tras tres meses de implementación se observaron avances significativos:

- mayor uso espontáneo de vocabulario emocional;
- disminución de conductas impulsivas;
- incremento en solicitudes verbales de ayuda;
- manifestaciones explícitas de empatía entre pares.

Asimismo, los niños comenzaron a diferenciar emociones similares, evidenciando progresos en comprensión emocional. El clima áulico mostró mayor estabilidad, confirmando que la educación emocional impacta positivamente en la convivencia y el bienestar grupal.

Conclusión

La experiencia presentada evidencia que el desarrollo de habilidades socioemocionales en el Nivel Inicial requiere intervenciones pedagógicas intencionales, sistemáticas y acordes con el desarrollo evolutivo. La alfabetización emocional temprana no constituye un aprendizaje accesorio, sino un componente esencial de la formación integral.

El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey ofrece un marco conceptual sólido para fundamentar prácticas educativas orientadas a la percepción, comprensión y regulación emocional. Complementariamente, los aportes de Goleman, Bisquerra y CASEL refuerzan la relevancia de iniciar estos procesos desde edades tempranas.

En este sentido, la escuela infantil asume un rol central en la construcción de competencias socioemocionales que favorecen la convivencia, el bienestar y el desarrollo futuro de los sujetos. La educación emocional, lejos de ser una propuesta aislada, debe consolidarse como eje transversal del proyecto institucional.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Registrar lo que sentimos para aprender a convivir

Rocío Ayelén Vales

Resumen

El presente trabajo aborda la educación emocional en el Nivel Inicial como una dimensión central de la formación integral. A partir de una experiencia desarrollada en una sala de 4 años, se analiza la implementación de dos dispositivos pedagógicos orientados al reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones: un diario emocional colectivo y una caja de estrategias para calmarnos. Desde el marco de la inteligencia emocional y del aprendizaje socioemocional, la propuesta buscó promover la ampliación del vocabulario emocional, la reflexión sobre lo sentido y la construcción de vínculos más empáticos. Los resultados observados muestran avances en la verbalización de emociones, en la disminución de respuestas impulsivas y en la mejora del clima de convivencia en la sala.

Palabras clave: educación emocional; Nivel Inicial; inteligencia emocional; regulación emocional; convivencia escolar

Introducción

Hablar de educación emocional en el Nivel Inicial implica reconocer que enseñar no se reduce a transmitir contenidos, sino que supone acompañar procesos profundos de construcción subjetiva. En la primera infancia se configuran las bases de la identidad, del vínculo con los otros y de las primeras formas de regulación de la conducta. En este escenario, la escuela ocupa un lugar privilegiado: es allí donde los niños y niñas comienzan a transitar experiencias colectivas que les exigen reconocer lo que sienten, expresarlo y convivir con emociones diversas.

Desde el enfoque de la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997), la tarea docente adquiere una dimensión que trasciende lo académico. Si las

emociones pueden desarrollarse como habilidades, entonces la intervención pedagógica resulta clave. No se trata de esperar que la maduración biológica resuelva por sí sola los conflictos emocionales, sino de generar situaciones intencionadas que permitan poner en palabras lo que ocurre internamente.

Desarrollo

Mayer y Salovey proponen un modelo estructurado en cuatro dimensiones: percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Estas habilidades, lejos de ser innatas e inmutables, se construyen progresivamente y requieren mediación adulta. En el Nivel Inicial, donde el pensamiento simbólico se encuentra en expansión y el lenguaje se consolida, el acompañamiento docente resulta fundamental para traducir vivencias difusas en significados compartidos. En esta línea, Goleman (1995) sostiene que la conciencia emocional y el autocontrol influyen directamente en el desempeño social y académico futuro.

Nombrar una emoción es el primer paso para regularla. Bisquerra (2000) enfatiza que la educación emocional debe iniciarse tempranamente y sostenerse como un proceso continuo, complementando el desarrollo cognitivo. El modelo de Aprendizaje Socioemocional de CASEL (2013) refuerza esta perspectiva al organizar estas competencias en dimensiones tales como autoconciencia, autorregulación y toma de decisiones responsable, categorías plenamente vigentes en la práctica cotidiana del jardín.

Experiencia áulica

A partir de estas consideraciones, la experiencia desarrollada en una sala de 4 años —integrada por 25 niños y niñas durante el primer trimestre— buscó instalar la educación emocional como práctica sistemática y no como intervención ocasional frente a conflictos.

Uno de los dispositivos implementados fue el diario emocional colectivo, un cuaderno compartido que habilitó un espacio cotidiano de intercambio. Allí, los niños relataban situaciones significativas y, mediante el diálogo grupal, se intentaba identificar la emoción presente. La escritura docente y los dibujos infantiles funcionaron como mediadores simbólicos que permitieron registrar lo dicho y volver sobre ello. Este ejercicio no solo amplió el vocabulario emocional, sino que posibilitó comprender que una misma situación puede generar emociones distintas según quien la viva. En ese reconocimiento de la diversidad afectiva comenzó a gestarse una forma más empática

de vincularse.

Complementariamente, se creó una caja de estrategias para calmarnos, que ofrecía recursos concretos frente a momentos de enojo o frustración: respiraciones guiadas, frascos sensoriales, consignas breves, objetos manipulables y música suave. La invitación no era simplemente “calmarse”, sino elegir conscientemente una estrategia y luego reflexionar sobre su efecto. De este modo, la regulación emocional dejó de ser una exigencia externa para convertirse en un aprendizaje progresivo.

Resultados

Con el transcurso de los meses, comenzaron a observarse transformaciones significativas. Los niños incorporaron con mayor naturalidad palabras como “frustrado”, “orgullosa” o “preocupado”, y establecieron relaciones más claras entre lo ocurrido y lo sentido. Disminuyeron las respuestas impulsivas y aumentaron las solicitudes verbales de ayuda. Incluso emergieron intervenciones entre pares en las que sugerían estrategias aprendidas, evidenciando un avance en conciencia social y empatía.

Estos cambios muestran que, cuando la educación emocional se sostiene de manera sistemática, el clima de aula se transforma. La convivencia se vuelve más dialogada y menos reactiva; el conflicto se convierte en una oportunidad de aprendizaje y no solo en una situación a resolver.

Conclusión

La experiencia reafirma que la alfabetización emocional constituye un componente esencial de la formación integral. No se trata de agregar una actividad aislada, sino de asumir que enseñar a sentir, comprender y regular emociones es parte constitutiva del rol docente. El modelo de Mayer y Salovey ofrece un marco sólido para fundamentar estas prácticas, mientras que los aportes de Goleman, Bisquerra y CASEL refuerzan la urgencia de iniciar estos procesos desde la primera infancia.

En definitiva, la escuela infantil no solo enseña contenidos: enseña modos de estar con otros. Cuando ofrece herramientas para reconocer lo que se siente y elegir cómo actuar, está contribuyendo a formar sujetos más reflexivos, empáticos y capaces de convivir. La educación emocional no es un complemento, sino un eje transversal imprescindible en el proyecto pedagógico del Nivel Inicial.

Referencias

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

CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

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

De la hostilidad a la empatía: transformando la convivencia en 3.er grado

María Alejandra Riella

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia pedagógica desarrollada con dos grupos de 3.er grado en una escuela primaria, en los que se observaban situaciones frecuentes de maltrato verbal, burlas, discriminación y escasa empatía entre pares. A partir del modelo de habilidades de Mayer y Salovey, de las competencias emocionales de Bisquerra y de los aportes de Melina Furman en torno a las preguntas para pensar, se diseñó una propuesta orientada a transformar el conflicto en una oportunidad de aprendizaje. La intervención se organizó en talleres semanales centrados en la identificación, comprensión, expresión y regulación de emociones. Entre las estrategias utilizadas se incluyeron el termómetro emocional, la lectura de cuentos, la caja de emociones y ejercicios de autoevaluación. La experiencia permitió advertir avances en la convivencia, una mayor reflexión sobre las propias acciones y una mejora en la capacidad de reconocer el impacto de las palabras en los vínculos escolares.

Palabras clave: educación emocional; convivencia escolar; empatía; discriminación; escuela primaria

Introducción

La convivencia escolar constituye una dimensión central de la experiencia educativa. Cuando en el aula predominan las burlas, las descalificaciones y las prácticas de exclusión, no solo se deterioran los vínculos entre pares, sino también las condiciones necesarias para enseñar y aprender. En este marco, la educación emocional adquiere un lugar fundamental, ya que ofrece herramientas para comprender lo que se siente, regular la conducta y construir relaciones más respetuosas.

La experiencia que aquí se presenta se llevó a cabo con dos grupos de 3.er grado de una escuela primaria, conformados por 9 y 10 estudiantes. En algunos momentos se trabajó con cada grupo por separado y, en otros, de manera conjunta, a través de un taller semanal de dos horas coordinado desde el rol de maestra de apoyo pedagógico. En ambos cursos se observaban dinámicas reiteradas de maltrato verbal, desvalorizaciones, burlas, discriminación y dificultades para la inclusión y la empatía.

Para el diseño de la propuesta se tomaron como referencia el modelo de habilidades de Mayer y Salovey, las competencias emocionales de Bisquerra y los aportes de Melina Furman en torno al uso de preguntas que promueven pensamiento y aprendizaje profundo. Desde esta perspectiva, el conflicto dejó de abordarse exclusivamente desde la sanción y comenzó a ser trabajado como una oportunidad de reflexión pedagógica.

En la enseñanza tradicional, el foco ha estado puesto principalmente en el desarrollo cognitivo, dejando en un segundo plano la dimensión emocional. Sin embargo, en aulas atravesadas por palabras hirientes y vínculos hostiles, resulta evidente la necesidad de una formación integral que incluya la alfabetización emocional. Reconocer las emociones propias y ajenas, comprender su origen y aprender a expresarlas de modo adecuado son condiciones indispensables para una convivencia más justa.

La propuesta, denominada “Investigadores de emociones”, buscó transformar las situaciones conflictivas en problemas a indagar colectivamente. Una primera estrategia fue el termómetro emocional, utilizado al inicio de cada jornada para que las y los estudiantes identificaran sus estados de ánimo. En ese marco, se promovieron preguntas orientadoras como: “¿Qué pistas nos da el cuerpo cuando estamos a punto de decir algo hiriente?”. Este trabajo permitió ampliar el vocabulario emocional y reconocer estados como tristeza, humillación, angustia, envidia, resentimiento, alegría o afecto.

En un segundo momento, se trabajó la comprensión de las emociones y de las conductas asociadas a ellas. Para ello se recurrió a la lectura de cuentos, entre ellos Palabras semilla, de Magela Demarco; Malena Ballena, de Davide Cali; y Orejas de mariposa, de Luisa Aguilar. A partir de estas lecturas, se analizaron las emociones de los personajes y sus modos de actuar, para luego establecer relaciones con situaciones concretas del grupo.

En una tercera instancia, se promovió la expresión

emocional y la comunicación asertiva mediante la implementación de una caja de emociones en cada aula. Allí las y los estudiantes podían escribir de manera anónima situaciones escolares en las que se habían sentido heridos o en las que reconocían haber actuado de manera inapropiada. A partir de esas notas, durante el espacio de taller se abrían preguntas que permitían reflexionar sobre el impacto de las palabras y sobre sus efectos en los vínculos: “¿Esta palabra te ayuda a acercarte a un amigo o te aleja de él?”. Este tipo de intervención favoreció la toma de conciencia sobre el modo en que las emociones orientan decisiones y conductas.

Asimismo, se trabajó la consigna “Menos lupa, más espejo”, orientada a desplazar la mirada centrada exclusivamente en el error del otro hacia un ejercicio de autoobservación. Esta propuesta permitió introducir una forma de autoevaluación vinculada con las actitudes cotidianas, favoreciendo una mayor responsabilidad subjetiva sobre las propias acciones.

Desde el punto de vista pedagógico, la decisión de convertir el conflicto en objeto de indagación se apoyó en la idea de que el aula es un espacio privilegiado de socialización emocional. En este proceso, el papel docente no consiste únicamente en corregir conductas, sino en acompañar a las y los estudiantes en la construcción de recursos para comprender lo que sienten, pensar sus acciones y encontrar modos más respetuosos de vincularse. En ese sentido, el trabajo sistemático sobre las emociones permitió reducir el peso de una disciplina exclusivamente punitiva y fortalecer un clima de aula más propicio para el aprendizaje.

La evaluación de la experiencia permitió advertir que alfabetizar emocionalmente es tan necesario como enseñar a leer, escribir o resolver problemas matemáticos. Uno de los aspectos más valiosos de la propuesta fue haber logrado que muchas situaciones de agresión dejaran de resolverse de forma meramente reactiva para pasar a ser pensadas, habladas y elaboradas colectivamente. Según lo observado, varios estudiantes comenzaron a desarrollar respuestas más empáticas, una mejor comprensión de sus emociones y una mayor competencia social.

Conclusión

La experiencia confirma que la educación emocional no debería quedar reducida a intervenciones aisladas o a un espacio ocasional de taller. Por el contrario, necesita integrarse de manera más sistemática a la vida escolar y al currículo, ya que constituye una condición central para la convivencia, el aprendizaje y

la inclusión. En este marco, el rol docente no se limita a transmitir contenidos, sino que también implica acompañar a las y los estudiantes en la construcción de herramientas para habitar la complejidad emocional con respeto, reflexión y responsabilidad.

Referencias

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

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Furman, M., y Larsen, M. E. (2022). *Las preguntas educativas entran a las aulas*. Santillana.

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

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

Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa (A. Neves, il.)*. Kalandraka.

Cali, D. (2010). *Malena ballena (S. Bougaeva, il.; G. López Guix, trad.)*. Libros del Zorro Rojo.

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela primaria: una necesidad pedagógica para el siglo XXI

Lucas Agustin Videla

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre la importancia del desarrollo de las habilidades socioemocionales en la escuela primaria, en el marco de propuestas didácticas inclusivas y modalidades de evaluación acordes con la heterogeneidad del aula. A partir de una experiencia desarrollada en un grupo de segundo ciclo de una escuela primaria de gestión estatal, se analiza una intervención pedagógica que articuló contenidos de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje con el trabajo intencional sobre la convivencia, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. La propuesta incluyó instancias de diálogo colectivo, trabajo grupal heterogéneo y evaluación formativa mediante observaciones, listas de cotejo y autoevaluación guiada. Los resultados permitieron advertir mejoras en el clima de aula, en la disposición al trabajo cooperativo y en el compromiso con las tareas compartidas. Se concluye que el desarrollo de las habilidades socioemocionales constituye una dimensión central de la enseñanza, indispensable para construir experiencias escolares más inclusivas, participativas y significativas.

Palabras clave: habilidades socioemocionales; escuela primaria; aula heterogénea; evaluación formativa; convivencia escolar

Introducción

En el escenario educativo del siglo XXI, la escuela primaria ocupa un lugar fundamental en la formación integral de niñas y niños. Su tarea no se limita a la transmisión de contenidos curriculares, sino que también implica acompañar el desarrollo de capacidades que les permitan conocerse, vincularse

con otros, expresar emociones, resolver conflictos y participar activamente en la vida escolar y social. En este sentido, las habilidades socioemocionales adquieren una relevancia central, ya que inciden de manera directa en los aprendizajes, en la convivencia y en la construcción subjetiva de quienes transitan la experiencia escolar.

La heterogeneidad constituye una característica propia de las aulas del nivel primario. En ellas conviven estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares diversas, contextos familiares variados y múltiples formas de expresar emociones y establecer vínculos. Reconocer esta diversidad supone asumir el desafío de diseñar propuestas pedagógicas que contemplen las diferencias sin fragmentar al grupo, promoviendo al mismo tiempo un clima de aula basado en el respeto, la empatía y la cooperación. Desde esta perspectiva, las propuestas didácticas y las modalidades de evaluación no pueden pensarse al margen de la dimensión socioemocional, sino como parte constitutiva de ella.

Una experiencia pedagógica situada

La experiencia que aquí se recupera fue desarrollada en un grupo de segundo ciclo de una escuela primaria de gestión estatal. Se trataba de un curso que presentaba una marcada diversidad en los niveles de alfabetización, dificultades en el trabajo grupal y frecuentes conflictos interpersonales que interferían en el desarrollo cotidiano de las clases. Estas situaciones pusieron en evidencia la necesidad de trabajar de manera intencional las habilidades socioemocionales como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solamente como respuesta ocasional frente a episodios problemáticos.

Frente a este contexto, se diseñó una propuesta didáctica que integró contenidos del área de Ciencias Sociales y Prácticas del Lenguaje con el desarrollo de habilidades socioemocionales. La actividad central consistió en la elaboración de un proyecto grupal sobre normas de convivencia y cuidado del entorno escolar. Los grupos se conformaron de manera heterogénea, con el propósito de equilibrar capacidades, niveles de desempeño y habilidades sociales, favoreciendo así el intercambio entre pares y la construcción de responsabilidades compartidas.

Antes de iniciar el trabajo, se generaron espacios de diálogo colectivo orientados a reflexionar sobre qué significa convivir en la escuela, de qué manera pueden resolverse los conflictos sin recurrir a la agresión y por qué resulta importante escuchar y respetar las opiniones ajenas. Estas instancias permitieron que las

y los estudiantes expresaran emociones, compartieran experiencias personales y construyeran acuerdos comunes. Durante el desarrollo del proyecto, el rol docente consistió en acompañar, mediar en los conflictos y orientar las interacciones, procurando sostener un clima de trabajo que favoreciera tanto los aprendizajes curriculares como la convivencia.

Evaluar para acompañar los procesos

La evaluación fue abordada desde una perspectiva formativa y continua, considerando tanto el proceso como el producto final. Para ello, se utilizaron instrumentos accesibles para el nivel, tales como listas de cotejo, observaciones sistemáticas y momentos de autoevaluación guiada. En estas instancias, las y los estudiantes reflexionaban sobre su participación, el trabajo grupal y el cumplimiento de los acuerdos establecidos. De este modo, la evaluación dejó de ser únicamente una instancia de verificación de resultados para constituirse en una oportunidad de aprendizaje y de toma de conciencia sobre las propias acciones y emociones.

Esta mirada evaluativa resulta especialmente valiosa en aulas heterogéneas, ya que permite reconocer avances diversos, atender a los puntos de partida singulares y valorar dimensiones del aprendizaje que no siempre son visibles en instrumentos tradicionales. Evaluar, en este sentido, implica también acompañar trayectorias, fortalecer la confianza y habilitar procesos de revisión personal y grupal.

Resultados y proyecciones

Los resultados observados fueron favorables. De manera progresiva, se registró una mejora en el clima de aula, una mayor disposición al trabajo cooperativo y una disminución de los conflictos interpersonales. Las y los estudiantes comenzaron a recurrir con mayor frecuencia al diálogo como herramienta para resolver desacuerdos y mostraron mayor responsabilidad frente a las tareas compartidas. Asimismo, se advirtió un mayor compromiso con los aprendizajes curriculares, en la medida en que pudieron sentirse protagonistas y valorados dentro del grupo.

La experiencia permite advertir que la integración de las habilidades socioemocionales en la escuela primaria no constituye un complemento secundario, sino una condición pedagógica para el aprendizaje significativo y la convivencia democrática. Atender a la heterogeneidad del aula, promover el trabajo colaborativo y sostener una evaluación inclusiva contribuye no solo a la apropiación de contenidos, sino también a la formación de sujetos capaces de convivir, respetar y participar activamente en la vida

social.

Conclusión

El desarrollo de las habilidades socioemocionales en el nivel primario constituye una necesidad ineludible en el marco de los desafíos educativos del siglo XXI. La escuela está llamada a formar no solo estudiantes que aprendan contenidos, sino también niñas y niños capaces de reconocer sus emociones, construir vínculos respetuosos, resolver conflictos de manera pacífica y actuar con responsabilidad en espacios compartidos.

Compartir experiencias pedagógicas que articulen propuestas didácticas y evaluación en aulas heterogéneas permite enriquecer las prácticas docentes y fortalecer una concepción de enseñanza más justa, inclusiva y atenta a las necesidades reales de las y los estudiantes. Cuando la dimensión socioemocional se integra de modo sistemático a la tarea escolar, la escuela amplía su potencia formativa y se vuelve un espacio más habitable para todos.

Referencias

Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional* (Cap. 1). Vergara.

Un viaje al autoconocimiento y la empatía: una experiencia de trabajo colaborativo entre escuela hospitalaria y escuela de origen

Laura Granda

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada de manera articulada entre una escuela hospitalaria y la escuela de origen de una alumna en tratamiento oncológico. A partir de una situación de hostigamiento en redes sociales vinculada con la exposición de su imagen corporal durante la internación, ambas instituciones construyeron estrategias compartidas de intervención con el propósito de acompañar a la estudiante y promover en el grupo el trabajo sobre la empatía, la escucha, el respeto y la inclusión. La propuesta evitó reducir la educación emocional a una lógica individualista o prescriptiva centrada en la obligación de “estar bien”, y se orientó, en cambio, a generar espacios de reflexión sobre los vínculos, las emociones y el cuidado mutuo. La experiencia permitió advertir el valor del trabajo interinstitucional y la centralidad de una pedagogía del cuidado que haga lugar a las emociones sin banalizarlas. Se concluye que la educación emocional, pensada desde una perspectiva comunitaria, fortalece los lazos escolares y amplía las posibilidades de sostén pedagógico en contextos de alta vulnerabilidad.

Palabras clave: educación emocional; empatía; escuela hospitalaria; pedagogía del cuidado; trabajo colaborativo

Un comienzo situado

En la Escuela Hospitalaria, una de las alumnas atravesaba un tratamiento de quimioterapia a causa de una leucemia. Como consecuencia de ese proceso,

había perdido el cabello y permanecía internada mientras compartía en redes sociales algunas de las actividades que más disfrutaba, entre ellas bailar coreografías de música pop en su habitación del hospital. En esos videos aparecía con sondas, vías y otros procedimientos visibles a simple vista. Un día, la estudiante manifestó una profunda angustia: una compañera de su escuela de origen había publicado comentarios agresivos en esa red social, afectándola de manera intensa. La madre, que la acompañaba de forma permanente durante la internación, también expresó su preocupación y su dolor frente a la situación.

El episodio interpeló de inmediato a la escuela hospitalaria. No se trataba solamente de contener a la alumna en el malestar producido por la agresión, sino también de pensar una intervención pedagógica que permitiera abordar la situación desde una perspectiva institucional, ética y educativa. La complejidad del caso exigía salir de respuestas aisladas y construir, en cambio, una estrategia de trabajo compartido con la escuela de origen.

Dos escuelas pensando juntas

A partir de esta necesidad, la asesora pedagógica de la escuela hospitalaria, responsable de la comunicación con las escuelas de origen, se puso en contacto con el Equipo de Orientación Social y Educacional de la institución a la que asistía habitualmente la alumna. Se realizaron videollamadas para compartir información, analizar la situación y acordar una propuesta conjunta de intervención. Una vez definidas las acciones, el curso de la alumna trabajó en la escuela de origen con la Profesora Tutora y las orientadoras del equipo, mientras que la estudiante participó de las actividades junto con docentes y referentes de la escuela hospitalaria, además del acompañamiento de la psicóloga del equipo de salud mental del hospital.

Desde el inicio, hubo una decisión clara acerca de qué enfoque evitar. No se buscó una propuesta sustentada en la lógica de la *happycracia*, entendida como un mandato de felicidad permanente que responsabiliza individualmente a cada sujeto por su bienestar y culpabiliza el sufrimiento o la imposibilidad de sobreponerse. Esa perspectiva resultaba especialmente inadecuada frente a una situación atravesada por la enfermedad, la exposición corporal, la vulnerabilidad y la agresión. Lejos de exigir una actitud de fortaleza forzada o una apariencia de bienestar, se consideró prioritario construir una intervención que otorgara centralidad a la dimensión afectiva sin simplificarla ni banalizarla.

Educación emocional y pedagogía del cuidado

El trabajo entre ambas escuelas se orientó a generar espacios sistemáticos de reflexión sobre habilidades socioemocionales tales como la escucha, la empatía, la solidaridad, la inclusión, el respeto y el autoconocimiento. En esta línea, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) sostienen que, más allá de los debates en torno al concepto de inteligencia emocional, existe un consenso en torno a la importancia del desarrollo de competencias emocionales y al papel de la educación emocional como vía para favorecerlas. Desde esta perspectiva, la escuela aparece convocada a construir espacios donde las emociones puedan ser exploradas, interrogadas, expresadas y compartidas sin quedar sometidas al mandato del “deber ser”.

La experiencia también se apoyó en una concepción de la educación emocional vinculada con la construcción de comunidad. En palabras de Maltz (2019), las emociones pueden pensarse como un medio para consolidar y fortalecer los lazos comunitarios, en la medida en que habilitan dinámicas recíprocas de cuidado, reconocimiento y pertenencia. Desde esta mirada, alojar, escuchar, recibir, hacer lugar y no juzgar constituyen acciones pedagógicas centrales. No se trata simplemente de enseñar a cada estudiante a gestionar sus emociones de manera individual, sino de construir un “nosotros” en el que haya lugar para todas y todos, incluso —y sobre todo— en situaciones de fragilidad.

Alcances de la experiencia

El proceso de trabajo colaborativo entre ambas escuelas permitió abordar una situación que había irrumpido de manera dolorosa y transformarla en una oportunidad de reflexión pedagógica compartida. Las propuestas implementadas favorecieron el tratamiento de cuestiones vinculares complejas, al tiempo que hicieron posible tejer redes entre docentes, equipos de orientación y profesionales de distintos ámbitos. La experiencia mostró que la articulación interinstitucional no solo resulta posible, sino también necesaria cuando se busca acompañar trayectorias escolares atravesadas por situaciones de alta vulnerabilidad.

A medida que avanzaba el trabajo, también se incorporaron propuestas orientadas a fortalecer la autonomía progresiva, la autovaloración y las posibilidades de expresarse mediante lenguajes artísticos. Estas mediaciones resultaron especialmente valiosas para favorecer la comunicación, la reflexión y la empatía, ya que permitieron representar mundos internos y conectarse con las experiencias de otros

desde una dimensión sensible. De este modo, la educación emocional no quedó reducida a un discurso abstracto sobre las emociones, sino que se tradujo en prácticas concretas de acompañamiento, elaboración simbólica y cuidado.

Reflexión final

La experiencia reafirma que la educación emocional, integrada a la planificación escolar, constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes. La escuela —ya sea común u hospitalaria— es un espacio privilegiado para que las y los estudiantes aprendan a identificar, comprender, expresar y tramitar sus emociones, así como a reconocer y respetar las emociones de los demás. Sin embargo, esta tarea solo adquiere verdadero sentido cuando se inscribe en una pedagogía del cuidado que no impone mandatos de felicidad ni desconoce el sufrimiento, sino que habilita la palabra, la escucha y la construcción de vínculos más humanos.

En este sentido, el trabajo articulado entre ambas instituciones permitió algo más que resolver una situación puntual: hizo visible que la educación emocional puede constituirse en una práctica de hospitalidad pedagógica y en una forma concreta de construir comunidad. Allí donde una estudiante había sido herida en su dignidad, la escuela respondió generando red, sostén y sentido compartido. Y en ese gesto, profundamente educativo, radica una de las mayores potencias de la experiencia.

Referencias

- AAVV. (2021). *Prevención y cuidados en el ámbito educativo: aportes para una pedagogía del cuidado*. Ministerio de Educación.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Maltz, L. (2019). *Las emociones: ¿capturadas desde el mercado o alojadas desde la ESI? En Deceducando*, (6). Ediciones Deceducando.
- Scharagrodsky, P. (2009). *El cuerpo en la escuela. Explora*. Programa de educación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Emociones que enseñan: una experiencia de alfabetización socioemocional en tercer grado de una escuela pública porteña

Daniela Piccini

Resumen

El presente artículo recupera una experiencia pedagógica desarrollada en un tercer grado de una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, orientada al desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales. La propuesta se implementó en un grupo caracterizado por su heterogeneidad sociocultural y por la presencia de conflictos interpersonales frecuentes, dificultades para tolerar la frustración y escasas estrategias de autorregulación emocional. A partir de una secuencia de ocho encuentros, integrados a Prácticas del Lenguaje y Formación Ética y Ciudadana, se trabajó la identificación, comprensión y regulación de las emociones, así como la empatía y la resolución pacífica de conflictos. La experiencia permitió observar avances en el vocabulario emocional, en la disminución de respuestas impulsivas y en la construcción de estrategias colectivas para abordar situaciones problemáticas. Se concluye que la alfabetización socioemocional constituye una dimensión central de la tarea pedagógica y un componente valioso para fortalecer la convivencia y los aprendizajes.

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

Introducción

La presente experiencia se desarrolló en un tercer

grado de una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, conformado por 28 estudiantes de entre 8 y 9 años. El grupo se caracterizaba por su heterogeneidad sociocultural y por dinámicas vinculares intensas: frecuentes conflictos interpersonales, dificultades en la tolerancia a la frustración y escasas estrategias de autorregulación emocional ante situaciones problemáticas. Estas manifestaciones, habituales en la etapa evolutiva, se veían además atravesadas por trayectorias escolares marcadas por la virtualidad y por contextos familiares diversos.

En este marco, se diseñó una propuesta didáctica orientada al desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales, entendidas como competencias básicas para la convivencia democrática y el aprendizaje significativo. El objetivo general fue promover en las y los estudiantes la percepción, comprensión y regulación de sus emociones, así como el desarrollo de la empatía y la resolución pacífica de conflictos. La intervención se fundamentó en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997), retomado y ampliado en el ámbito educativo por Fernández-Berrocal y Extremera (2002), quienes subrayan la necesidad de que el docente se constituya en un modelo emocional activo dentro del aula.

Diseñar un clima emocionalmente inteligente

La propuesta se organizó en una secuencia de ocho encuentros semanales de 40 minutos, integrados al espacio de Prácticas del Lenguaje y Formación Ética y Ciudadana. En una primera etapa, se trabajó la identificación y ampliación del vocabulario emocional. A partir de la lectura de cuentos breves y del análisis de situaciones cotidianas del aula, las y los niños elaboraron un “diccionario de emociones”, distinguiendo entre emociones básicas —alegría, tristeza, enojo y miedo— y estados más complejos, como frustración, vergüenza y orgullo. Esta actividad se vincula con la habilidad de percepción emocional descrita por Mayer y Salovey (1997), que constituye la base para procesos posteriores de comprensión y regulación.

En una segunda etapa, se abordó la comprensión emocional mediante dramatizaciones de conflictos frecuentes —discusiones en el recreo, exclusión en juegos grupales o burlas—. Las y los estudiantes, organizados en pequeños grupos, representaban la escena y luego analizaban qué sentía cada personaje y por qué. Este ejercicio favoreció la toma de perspectiva y la empatía, en línea con lo planteado por Cherniss (2001), quien distingue entre habilidades emocionales básicas y competencias sociales más amplias, tales

como la cooperación y la resolución constructiva de problemas.

La tercera etapa se centró en la regulación emocional. Se enseñaron estrategias concretas, como la respiración consciente, el “semáforo emocional” —detenerse, pensar y actuar— y la reformulación positiva del pensamiento. Estas herramientas buscaron fortalecer la capacidad de reparación emocional, dimensión que Extremera y Fernández-Berrocal (2003b) vinculan con mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar en el contexto educativo. Asimismo, se promovió la verbalización del malestar antes de la acción impulsiva, favoreciendo la asertividad y la tolerancia a la frustración.

De manera transversal, se implementó una asamblea semanal de aula como espacio institucionalizado de diálogo. Allí se compartían situaciones conflictivas y se ensayaban soluciones colectivas. Esta práctica recupera la idea de que las interacciones cotidianas entre docente y estudiantes constituyen un espacio privilegiado de educación emocional (Fernández-Berrocal & Ramos, 2004). El rol docente fue central no solo como coordinador, sino también como modelo explícito de regulación: verbalizando emociones propias, reconociendo errores y mostrando estrategias de afrontamiento.

Resultados y proyecciones de una práctica situada

A lo largo de la experiencia se observaron cambios significativos en la dinámica grupal. Disminuyeron las respuestas agresivas inmediatas y aumentó la solicitud de mediación docente o el uso autónomo del “semáforo emocional”. Las y los estudiantes ampliaron su repertorio léxico-afectivo y comenzaron a diferenciar entre sentir enojo y actuar violentamente. Si bien los conflictos no desaparecieron —ni sería esperable que así ocurriera—, se transformó el modo de abordarlos.

Uno de los aspectos más valiosos fue constatar que la alfabetización emocional no compite con los contenidos curriculares, sino que los potencia. Un clima emocional más regulado favoreció la concentración y la disposición al aprendizaje. Asimismo, la experiencia reafirmó que el docente, como sostienen Extremera y Fernández-Berrocal (2003a), no puede limitarse a transmitir contenidos académicos: su competencia emocional incide directamente en la calidad de los vínculos y en su propio bienestar profesional, actuando como factor protector frente al estrés y al desgaste laboral.

Como proyección, resultaría valioso sistematizar la propuesta a nivel institucional, involucrando también a las familias para fortalecer la coherencia entre los

distintos contextos de socialización. Del mismo modo, podría ser pertinente incorporar instancias de autoevaluación emocional que permitan a las y los estudiantes reconocer y monitorear sus propios avances.

Conclusión

Educar las emociones en tercer grado no constituye una actividad complementaria, sino una dimensión constitutiva de la tarea pedagógica. Formar niñas y niños capaces de reconocer, comprender y regular sus emociones implica apostar por una escuela que no solo enseñe contenidos, sino que también construya ciudadanía y bienestar.

La experiencia presentada muestra que la alfabetización socioemocional puede desarrollarse de manera concreta, gradual y situada, sin perder de vista los propósitos curriculares. Cuando la escuela genera espacios para nombrar lo que se siente, comprender al otro y ensayar formas más cuidadosas de convivencia, amplía también las posibilidades de aprender y de vivir juntos.

Referencias

- Cherniss, C. (2001). *Emotional intelligence and the good community*. *American Journal of Community Psychology*, 30, 1–11.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003a). *La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1–12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003b). *La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. *Revista de Educación*, 332, 97–116.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1–6.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3–31)*. Basic Books.

Conocer las emociones para transformar los vínculos escolares

Andrea Verónica Márquez

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la necesidad de abordar la educación emocional en estudiantes del segundo ciclo de la escuela primaria, a partir de un diagnóstico realizado en distintos grupos escolares. La propuesta surge de la identificación de dificultades en las relaciones interpersonales y de la necesidad de favorecer en niñas y niños el reconocimiento de sus emociones, la toma de conciencia de sus estados de ánimo y el desarrollo de estrategias de autorregulación. Desde un marco teórico apoyado en los aportes de Daniel Goleman, Rafael Bisquerra y CASEL, se destaca la importancia de integrar las habilidades socioemocionales en la vida cotidiana escolar. Asimismo, se recupera su articulación con el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, que promueve aprendizajes integrales en los que se entranan dimensiones cognitivas, sociales y emocionales.

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

Introducción

A partir del diagnóstico realizado en grupos del segundo ciclo de la escuela primaria, se identificó la necesidad de trabajar la inteligencia emocional como dimensión fundamental para mejorar las relaciones interpersonales y fortalecer la convivencia. En particular, se observó la importancia de que las y los estudiantes pudieran reconocer sus emociones, tomar conciencia de su estado de ánimo y, a partir de ello, aprender a regularlo mediante diferentes estrategias, como la respiración consciente y la relajación.

Habilidades socioemocionales y escuela

En las últimas décadas, el sistema educativo comenzó a reconocer que el aprendizaje no

depende únicamente de las capacidades cognitivas, sino también del desarrollo socioemocional del estudiantado. Habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales resultan fundamentales para la convivencia escolar, el bienestar y el rendimiento académico. Este enfoque también se encuentra en sintonía con el Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires, que destaca la necesidad de construir vínculos respetuosos, promover la autonomía y favorecer aprendizajes integrados que involucren dimensiones cognitivas, sociales y emocionales.

Aportes teóricos

Daniel Goleman (1995) popularizó el concepto de inteligencia emocional al definirla como la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, motivarse y manejar adecuadamente las relaciones. En el contexto escolar, este enfoque permite comprender que las y los estudiantes que desarrollan habilidades emocionales alcanzan mayores niveles de autocontrol, una mejor resolución de conflictos y una mayor capacidad de trabajo colaborativo. Asimismo, el rol docente adquiere especial relevancia, ya que la manera en que cada educador gestiona sus propias emociones impacta de forma directa en el clima del aula.

Por su parte, Rafael Bisquerra (2003) profundiza en la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente, orientado al desarrollo integral de la persona. Desde esta perspectiva, la educación tradicional ha privilegiado durante mucho tiempo los contenidos académicos, relegando el aprendizaje emocional. En consecuencia, la escuela debe enseñar de manera sistemática competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. La educación emocional, así entendida, favorece la prevención de conflictos, la disminución del acoso escolar y la mejora del clima institucional.

Otro aporte relevante es el de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), cuyos desarrollos sistematizan el aprendizaje socioemocional en cinco competencias centrales: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsables. Este enfoque plantea que las habilidades socioemocionales deben enseñarse integradas en la vida escolar cotidiana, en las prácticas pedagógicas y en la cultura institucional. La evidencia reunida por este organismo muestra que ello impacta positivamente en el rendimiento académico, la permanencia escolar y la salud mental de las y los estudiantes.

Proyección pedagógica

En la práctica escolar, el desarrollo socioemocional puede abordarse mediante estrategias como el aprendizaje cooperativo, los espacios de diálogo, la resolución pacífica de conflictos, la construcción compartida de normas de convivencia y la incorporación de actividades orientadas a la reflexión emocional. En este sentido, herramientas como la respiración consciente, la relajación guiada y la puesta en común de lo vivido frente a situaciones conflictivas pueden resultar recursos valiosos para acompañar a niñas y niños en el reconocimiento y la regulación de sus emociones. También resulta fundamental la articulación con las familias y con la comunidad, dado que el desarrollo emocional se construye en múltiples contextos.

Conclusión

Las habilidades socioemocionales constituyen hoy un componente esencial de la educación. Los aportes de Goleman, Bisquerra y CASEL coinciden en señalar que la formación emocional no es un complemento accesorio, sino una condición necesaria para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. En consecuencia, enseñar a reconocer, expresar y regular las emociones implica también educar para una convivencia más respetuosa, más consciente y más humana. Desde esta perspectiva, trabajar la educación emocional en la escuela primaria no solo responde a una necesidad del presente, sino que constituye una apuesta formativa de largo alcance.

Referencias

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

CASEL. (2013). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.

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

Cuando el diseño también educa las emociones

Camila Lisbeth Alvarenga Moreno

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia áulica desarrollada en 3.º año de la especialidad en Diseño y Producción Gráfica, orientada a integrar contenidos técnicos con el desarrollo de habilidades socioemocionales. A partir de una campaña gráfica con fines sociales, se promovieron el trabajo colaborativo, la comunicación respetuosa, la resolución de conflictos y la reflexión sobre las emociones. La propuesta evidenció que es posible articular la formación técnica con una educación integral que fortalezca la convivencia, la autoestima y la participación estudiantil.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; educación técnica; diseño gráfico; trabajo colaborativo; convivencia escolar

Introducción

La experiencia se desarrolló con un curso de 3.º año de la especialidad en Diseño y Producción Gráfica, en el marco de una propuesta pedagógica que tuvo como propósito integrar los contenidos técnicos del espacio curricular con el desarrollo de habilidades socioemocionales. El grupo estaba conformado por adolescentes con distintas trayectorias escolares, niveles de motivación diversos y formas particulares de expresarse, lo cual representó un escenario propicio para trabajar aspectos emocionales y vinculares.

Metodología

La actividad consistió en la realización de una campaña gráfica con fines sociales. Los estudiantes

debían elegir una problemática de interés comunitario y diseñar piezas visuales que transmitieran un mensaje claro y significativo. Decidí organizar el trabajo en grupos, asignando roles específicos dentro de cada equipo, con el objetivo de fomentar la responsabilidad, la cooperación y la toma de decisiones compartidas. Desde el inicio, aclaré que no solo se evaluaría el producto final, sino también el proceso de trabajo, especialmente la forma de comunicarse, resolver conflictos y manejar las emociones.

Experiencia pedagógica

Durante las primeras clases surgieron algunas dificultades. En varios grupos aparecieron desacuerdos vinculados a criterios estéticos y conceptuales, lo que generó tensiones y, en algunos casos, frustración. Frente a estas situaciones, intervine promoviendo instancias de diálogo, invitando a los estudiantes a expresar cómo se sentían y a escuchar las opiniones de sus compañeros con respeto. Esta intervención se basó en los aportes de Daniel Goleman, quien destaca la importancia del reconocimiento y la regulación emocional como competencias fundamentales para el aprendizaje y la convivencia escolar.

A lo largo del proyecto incorporé momentos de reflexión grupal, en los cuales cada equipo pudo analizar su dinámica de trabajo: cómo tomaban decisiones, cómo resolvían los conflictos y qué emociones aparecían durante el proceso creativo. Consideré estas instancias como parte central del aprendizaje, ya que, desde la perspectiva de Lev Vygotsky, el conocimiento se construye a través de la interacción social y el intercambio con otros. En este sentido, el trabajo colaborativo permitió que los estudiantes aprendieran no solo contenidos técnicos propios del diseño gráfico, sino también habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y el respeto por la diversidad de ideas.

Un momento especialmente significativo fue la presentación final de las campañas gráficas. Cada grupo expuso su trabajo frente al curso, recibiendo devoluciones tanto de sus compañeros como mías. Observé que algunos alumnos manifestaron nerviosismo y ansiedad al exponer, pero el clima de confianza construido durante el proyecto favoreció que las devoluciones fueran respetuosas y constructivas. Esta instancia permitió fortalecer la autoestima de los estudiantes y valorar el error como parte del proceso de aprendizaje.

La experiencia se fundamenta también en los aportes de Rafael Bisquerra, quien sostiene que la

educación emocional debe ser un proceso intencional, sistemático y continuo, orientado al desarrollo integral de la persona. Desde esta mirada, consideré que trabajar las habilidades socioemocionales no debía ser una actividad aislada, sino integrada a las prácticas cotidianas del aula y a los contenidos propios de la especialidad. Por otra parte, la adolescencia es una etapa atravesada por intensos cambios emocionales y sociales, lo que refuerza la importancia de acompañar a los estudiantes en la construcción de su identidad. En este sentido, el área de diseño se presenta como un espacio propicio para integrar lo emocional y lo cognitivo, ya que la creatividad actúa como medio de expresión y autoconocimiento.

En el contexto de Diseño y Producción Gráfica, el desarrollo de habilidades socioemocionales resulta especialmente relevante, ya que la futura práctica profesional exige creatividad, trabajo en equipo, capacidad de adaptación y manejo de las emociones frente a la crítica. A partir de esta experiencia, pude observar avances significativos en la forma en que los estudiantes se comunicaron, resolvieron conflictos y asumieron responsabilidades dentro del grupo.

Conclusión

En conclusión, esta experiencia áulica me permitió reafirmar la importancia de integrar el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar. A través de propuestas pedagógicas planificadas, el acompañamiento docente y espacios de reflexión, es posible favorecer una formación integral de los estudiantes.

Referencias

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

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

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

Enseñar a sentir para aprender a convivir

Natalia Sánchez

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en una sala de 5 años del Nivel Inicial, centrada en el desarrollo intencional de habilidades socioemocionales en un grupo heterogéneo. A partir de propuestas cotidianas como la ronda emocional y el rincón de la calma, se buscó favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones, así como la construcción de vínculos más empáticos y autónomos. Desde una perspectiva de evaluación formativa, se analizaron los procesos observados en los niños y niñas y el valor pedagógico de enseñar a sentir para aprender a convivir.

Palabras clave: educación socioemocional; Nivel Inicial; inteligencia emocional; evaluación formativa; aulas heterogéneas

Un grupo diverso y una necesidad compartida

La experiencia se desarrolló en una sala de 5 años del Nivel Inicial, conformada por 11 niños y niñas de entre 5 y 6 años. Era un grupo heterogéneo, con diferentes tiempos madurativos, variadas formas de comunicarse y modos diversos de vincularse con sus pares. Desde el inicio del ciclo lectivo se observaron situaciones frecuentes de conflicto durante el juego, dificultades para expresar con palabras lo que sentían y una marcada dependencia del adulto para resolver desacuerdos.

A partir de estas observaciones surgió la decisión pedagógica de trabajar de manera intencional y sistemática el desarrollo de habilidades socioemocionales como eje transversal de la vida en la sala. El objetivo fue generar espacios cotidianos donde los niños pudieran reconocer, expresar y regular sus emociones, favoreciendo vínculos más empáticos y mayor autonomía en la resolución de conflictos.

Esta propuesta se apoyó en el modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y en los aportes del enfoque Wellbeing 360, que vincula la inteligencia emocional con el bienestar y el propósito de vida.

Dar lugar a las emociones para aprender a convivir

Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás (Mayer y Salovey, 1997). Esta perspectiva permitió resignificar muchas de las situaciones que aparecían en la sala, comprendiéndolas no como problemas de conducta, sino como oportunidades pedagógicas para la enseñanza explícita de habilidades emocionales.

En este sentido, Bisquerra y Pérez Escoda sostienen que las competencias emocionales forman parte del desarrollo integral de la persona y, por lo tanto, pueden y deben enseñarse de manera intencional en la escuela (Bisquerra y Pérez Escoda, s/f). A partir de este marco, se planificaron propuestas breves pero sostenidas en el tiempo.

Cada mañana comenzaba con la “ronda emocional”. Los niños elegían una tarjeta con distintas expresiones faciales y compartían cómo se sentían y por qué. Progresivamente, esta instancia favoreció la ampliación del vocabulario emocional y habilitó la escucha empática entre pares.

Durante el juego libre se incorporó el “rincón de la calma”: un espacio con almohadones, botellas sensoriales, hojas y fibras para dibujar. No se presentó como un lugar de retiro obligatorio, sino como una herramienta voluntaria para quien necesitara regularse. La intención fue ofrecer un recurso concreto para la autorregulación emocional.

Desde el enfoque Wellbeing 360, el bienestar se construye cuando las personas desarrollan habilidades emocionales que les permiten otorgar sentido a sus acciones. En esta línea, se buscó que los niños comprendieran que lo que sienten influye directamente en cómo actúan y en cómo se relacionan con los demás.

Evaluar procesos en aulas heterogéneas

Tal como plantean Teruel Melero y Extremera y Fernández-Berrocal, el desarrollo de la inteligencia emocional también involucra al docente, quien modela permanentemente estas habilidades en la dinámica cotidiana del aula (Teruel Melero, s/f; Extremera y Fernández-Berrocal, s/f).

La evaluación de la propuesta se centró en la observación sistemática de procesos. Se comenzaron

a registrar cambios en la forma en que los niños expresaban lo que les sucedía. Frases como “estoy enojado porque no me prestan” empezaron a reemplazar empujones o llantos, evidenciando avances en la identificación y verbalización emocional.

Este proceso fue singular en cada niño. Algunos necesitaron mayor acompañamiento y modelado, mientras que otros se apropiaron rápidamente de las herramientas. Esta diversidad fue entendida como constitutiva del aprendizaje en un grupo heterogéneo.

También se observaron cambios en el clima grupal. Los conflictos continuaron apareciendo, pero comenzaron a resolverse con mayor autonomía. El rincón de la calma empezó a ser utilizado por iniciativa propia y, en algunas ocasiones, sugerido entre ellos.

Cuando las herramientas pasan a ser de los niños

Uno de los momentos más significativos ocurrió en el patio, luego de un conflicto, cuando un niño le dijo a otro: “Andá al rincón de la calma y después hablamos”. En esa escena se hizo visible que la herramienta ya no pertenecía al adulto, sino que había sido apropiada por el grupo.

Parafraseando a Mayer y Salovey (1997), enseñar inteligencia emocional no implica sumar un contenido más, sino transformar la manera de habitar la sala y de construir los vínculos que allí se generan. Cuando los niños logran comprender lo que sienten, pueden también comprender mejor a los demás.

En aulas heterogéneas, el trabajo socioemocional se convierte en un punto de encuentro común, ya que todos los niños, independientemente de sus habilidades cognitivas o lingüísticas, necesitan aprender a gestionar sus emociones.

Enseñar a sentir: una decisión pedagógica

Esta experiencia permitió reafirmar que el desarrollo de habilidades socioemocionales constituye una necesidad pedagógica central en el Nivel Inicial. Lo más valioso fue observar cómo los niños comenzaron a poner en palabras lo que les pasaba y a buscar estrategias para regularse sin depender exclusivamente del adulto.

Como mejora, sería enriquecedor profundizar el trabajo con las familias, compartiendo estas herramientas para que puedan tener continuidad en el hogar y fortalecer la coherencia entre escuela y familia.

Acompañar a los niños en el aprendizaje de sus emociones es, en definitiva, enseñarles a convivir, a respetarse y a construir bienestar en el vínculo con

otros. En el siglo XXI, educar también es enseñar a sentir.

Referencias

Bisquerra Alzina, Rafael y Pérez Escoda, Núria (s/f). *Las competencias emocionales*. Universidad de Barcelona.

Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo (s/f). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*.

Mayer, John y Salovey, Peter (1997). *What is emotional intelligence? En Salovey, P. y Sluyter, D. (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.

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

Wellbeing 360 (s/f). *Inteligencia emocional y propósito de vida. Material de cátedra*. Aula virtual SEDEBA.

Abrir las puertas para ir a jugar

Romina Venegas

Resumen

Este trabajo reflexiona sobre una experiencia pedagógica desarrollada en un primer año vespertino del barrio de Villa Lugano, a partir de mayo de 2025. Frente a la baja asistencia, la escasa comunicación y el riesgo de deserción escolar, se reformuló la planificación anual de Arte —Teatro y Música— para implementar propuestas lúdicas orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional. La experiencia permitió fortalecer la integración grupal, sostener la cursada, favorecer el descubrimiento de habilidades personales y promover vínculos más significativos entre docentes y estudiantes. Asimismo, el trabajo recupera aportes teóricos sobre educación emocional para pensar la práctica docente y la necesidad de construir redes de contención y aprendizaje compartido.

Palabras clave: educación emocional; juego; deserción escolar; vínculo pedagógico; adolescencia; inclusión educativa

Introducción

Reflexionando sobre los avatares del aula y la implementación de educar para la educación emocional, desde este presente recuerdo la decisión, casi aventurera, que transitamos a partir de mayo de 2025 en un primer año vespertino del barrio de Villa Lugano. La franja etaria del curso oscilaba entre los 13 y 16 años: adolescentes en un horario de adultos, sin comprender muy bien las reglas de este nuevo juego que la realidad educativa les imponía.

Escasa comunicación y poca asistencia aportaban el cóctel perfecto para una deserción escolar muy cercana, pero lo más urgente era generar un puente, una inquietud, una inyección de propósito para empezar a delinear un saber hacer, una necesidad de poner en el afuera la riqueza de cada uno.

Metodología

Se reformuló la planificación anual de Arte —Teatro y Música— y se pensó en llevar adelante una propuesta de juego. Sí: si iba a ser la promotora de la inteligencia emocional de mis alumnos, lo haría desde un lugar que me cautiva, el juego.

Tomando en cuenta las palabras desarrolladas por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal en la Revista Iberoamericana de Educación, la práctica docente implica, de forma casi invisible, la estimulación afectiva, la expresión regulada de los sentimientos, la creación de ambientes que desarrollen capacidades socioemocionales, la exposición a experiencias que puedan resolverse mediante estrategias emocionales y la enseñanza de habilidades empáticas.

Y puse las fichas sobre la mesa para empezar la partida.

Defender el proyecto ante la coordinación de la escuela fue una tarea difícil, pero el desafío lo merecía. Después de todo, el juego y la ejecución de las acciones lúdicas nos devuelven que la vida es en directo, en un aquí y ahora, tal como plantea María Pilar Teruel Melero.

Cada objetivo planificado fue diseñado intencionalmente con el propósito de despertar las competencias innatas en cada sujeto y propiciar un intercambio de inteligencias, donde quienes se presentaban con mayor habilidad en algún área podían acompañar a otros con el fin de atravesar la propuesta lúdica de manera colectiva.

Experiencia pedagógica

Hoy, revisando los conceptos aportados por los autores abordados, continuó el trazo, enhebrando la teoría con la práctica. Las propuestas lúdicas no solo sostuvieron la cursada en cuanto a la cantidad de alumnos, sino que favorecieron su integración, su desarrollo cognitivo en otras materias y facilitaron el descubrimiento de habilidades que ellos aún no habían notado o no sabían que les daba placer realizar. A esto se sumó el desapego a sus aparatos telefónicos, hecho casi azaroso debido al interés suscitado por las actividades lúdicas.

El intercambio de saberes en el aula y el hecho de ser todos —docentes y alumnos— partícipes y constructores del saber hacer fortaleció vínculos y mermó el impacto y el desgaste emocional diario ante la profesión y las travesías cotidianas.

Luego de la experiencia lúdica en este primer año

vespertino, y a la luz del texto de María Pilar Teruel Melero, también me vuelvo a preguntar: ¿Qué metas son valiosas en educación? ¿Qué merece la pena ser aprendido? ¿Se educa para la vida?

Si aprendemos y aprehendemos aquello que tomamos como relevante y necesario, si el aprendizaje a veces sucede porque empatizamos con aquel que nos miró a los ojos, que nos nombró, claro que hay de fondo un debate sobre infraestructura, afectos, diversidades socioculturales, paradigmas, entre otros aspectos. Puesto que, en la era de la educación afectiva y la inteligencia emocional, casi como moda, aún nos queda una gran brecha entre lo que se enseña en los profesorados y lo que ocurre en las aulas.

La realidad cotidiana de nuestros estudiantes sobrepasa el material teórico abordado cuando advertimos que nosotros, como docentes, aún no nos hemos adentrado decisiva e intencionalmente en la generación de redes de contención entre pares; cuando, a pesar de tanto material teórico, no logramos permitirnos un continuo aprendizaje con y de nuestros alumnos.

Si la educación es una construcción constante, una perla al lado de la otra contando nuestra vida, deberíamos responsablemente reevaluarnos, repreguntarnos y reflexionar seriamente sobre nuestra praxis; sobre darnos el permiso de que estas habilidades emocionales empiecen a trazar nuevos engramas, nuevos surcos por donde caminar juntos, no solo con nuestros colegas docentes de diversas áreas, sino también con nuestros alumnos, con el fin de un desarrollo sociopersonal.

Conclusión

Me vuelvo a preguntar: ¿qué merece ser aprendido? La respuesta está en el otro. Es el otro quien decide qué aprender, y lo decide en base a la relación socioafectiva que trace con ello. Por mi parte, merece ser aprendido aquello que transforme mi cotidianeidad, me renueve, me permita seguir buscando preguntas y enriqueciéndome de conocimiento y de relaciones interpersonales; aquello que me acompañe, deje una huella y me desafíe a acompañar a otros.

Amé con locura Lengua y Literatura porque mi maestra Liliana y luego mi profesora Élida me llamaban por mi nombre, recordaban pequeños detalles que les comentaba y solían preguntarme, mirándome a los ojos: “¿Cómo estás hoy?”.

Referencias

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

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.

Construyendo comunidad en el aula

Erica Elizabeth Viscio

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia pedagógica desarrollada en un aula de 5° año de una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la implementación de una evaluación formativa. A partir de una secuencia de actividades que incluyó reconocimiento emocional, análisis de relatos, dramatizaciones y espacios de autoevaluación, la propuesta buscó favorecer la convivencia, la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos en un grupo heterogéneo. Los resultados evidenciaron avances progresivos en la participación, el diálogo y el sentido de pertenencia grupal, así como la necesidad de sostener estas prácticas de manera continua e institucional.

Desarrollo

La experiencia que comparto se desarrolló en una escuela primaria pública de la Ciudad de Buenos Aires, en un 5° año conformado por 28 estudiantes de entre 10 y 11 años. El grupo se caracterizaba por una marcada diversidad: distintos niveles de desempeño académico, trayectorias escolares discontinuas en algunos casos, un estudiante con acompañante terapéutico y varias situaciones de vulnerabilidad social que impactaban directamente en la convivencia cotidiana. Se observaban frecuentes conflictos interpersonales, dificultades para expresar emociones de manera adecuada y escasa tolerancia a la frustración.

Frente a esta realidad, diseñé una propuesta didáctica centrada en el desarrollo de habilidades socioemocionales —autoconocimiento, autorregulación, empatía y resolución pacífica de

conflictos— integradas al área de Formación Ética y Ciudadana y articuladas transversalmente con Lengua. El objetivo principal fue generar espacios sistemáticos de reflexión, diálogo y construcción colectiva de normas, entendiendo que enseñar contenidos también implica enseñar a convivir. Asimismo, me propuse implementar una evaluación formativa que contemplara procesos, actitudes y avances individuales, respetando la heterogeneidad del grupo.

La secuencia se desarrolló durante seis semanas, con una frecuencia de dos encuentros semanales. Comenzamos con dinámicas de reconocimiento emocional: a través de tarjetas con situaciones cotidianas, los estudiantes debían identificar qué emociones podían surgir y cómo se manifestaban en el cuerpo. Este primer momento permitió visibilizar que no todos reaccionamos de la misma manera ante situaciones similares, abriendo la puerta al respeto por la diversidad emocional.

Posteriormente, trabajamos con relatos breves que abordaban conflictos escolares. En pequeños grupos heterogéneos, los estudiantes analizaban qué había sucedido, qué emociones estaban en juego y qué alternativas de resolución podían proponerse. El intercambio fue guiado por preguntas orientadoras y por acuerdos de escucha activa previamente establecidos. Esta modalidad se fundamenta en la concepción de que el aprendizaje es un proceso social. Como sostiene Vygotsky (1978), el desarrollo se produce en interacción con otros, y el diálogo se convierte en herramienta central para la construcción de significados.

Incorporé también instancias de dramatización. Cada grupo representaba una escena conflictiva y luego se abría un espacio de reflexión colectiva. Esta estrategia favoreció la empatía, ya que permitió “ponerse en el lugar del otro” de manera vivencial. En relación con esto, Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional debe ser intencional y sistemática, orientada al desarrollo de competencias que permitan afrontar los desafíos de la vida cotidiana.

La evaluación se diseñó desde una perspectiva formativa. Elaboré una rúbrica con indicadores vinculados a la participación, la capacidad de escucha, el respeto por la palabra ajena y la elaboración de propuestas de resolución pacífica. Estos criterios fueron compartidos con el grupo desde el inicio. Además, se implementaron instancias de autoevaluación, donde cada estudiante reflexionaba sobre sus avances y dificultades. En algunos casos, la devolución fue oral y personalizada; en otros, escrita.

Para el estudiante con acompañante terapéutico, se priorizaron registros descriptivos y entrevistas breves, ajustando la evaluación a sus posibilidades.

Los resultados fueron progresivos, pero significativos. Se observó una disminución en la frecuencia de conflictos y, cuando estos surgían, aparecían con mayor frecuencia intentos de diálogo antes de recurrir a la agresión verbal. Algunos estudiantes que inicialmente evitaban participar comenzaron a expresar sus opiniones con mayor seguridad. La construcción colectiva de un “acuerdo de convivencia emocional” —redactado por ellos mismos— fortaleció el sentido de pertenencia y la responsabilidad grupal.

No obstante, el proceso también evidenció desafíos. La heterogeneidad implicó ritmos distintos en la apropiación de las habilidades trabajadas. Mientras algunos internalizaban rápidamente las estrategias de autorregulación, otros requerían acompañamiento constante. Esto demandó flexibilidad en la planificación y una observación atenta para intervenir oportunamente.

Conclusión

Esta experiencia reafirmó la importancia de considerar las habilidades socioemocionales como parte constitutiva de la enseñanza y no como un complemento accesorio. En aulas heterogéneas, donde convergen múltiples realidades, enseñar a reconocer y gestionar emociones se vuelve una herramienta pedagógica fundamental para garantizar aprendizajes significativos.

Lo más valioso de la propuesta fue comprobar que, al generar espacios sistemáticos de diálogo y reflexión, los estudiantes desarrollan recursos para convivir mejor y, en consecuencia, para aprender mejor. La evaluación formativa permitió visibilizar avances que no siempre se reflejan en calificaciones numéricas, pero que impactan profundamente en la dinámica del aula.

En futuras oportunidades, considero necesario sostener estas prácticas a lo largo de todo el ciclo lectivo y articularlas con proyectos institucionales más amplios, involucrando a las familias para fortalecer la coherencia entre escuela y hogar. Asimismo, sería pertinente profundizar la formación docente en educación emocional, a fin de contar con más herramientas teóricas y metodológicas.

En definitiva, trabajar las habilidades socioemocionales en aulas heterogéneas implica

reconocer la complejidad del sujeto que aprende. Cuando la enseñanza contempla tanto lo cognitivo como lo emocional, la escuela se convierte en un espacio más inclusivo, humano y transformador.

Referencias

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

III. Abordajes Transversales: Cuerpo, diagnóstico y teoría

El cuerpo también siente: habilidades socioemocionales en la clase de Educación Física

Ailen Micaela Suarez Correa de Moura

Resumen

El presente artículo analiza la relevancia de las habilidades socioemocionales como una dimensión transversal en el ámbito escolar, con un enfoque específico en su implementación dentro de la Educación Física. La autora fundamenta la importancia de estas capacidades en tres niveles: académico, personal y social, actuando como un factor protector ante conductas de riesgo.

Palabras Clave: Educación Física; habilidades socioemocionales; competencias emocionales; educación primaria; juegos cooperativos; resolución de conflictos

Introducción

¿Que son las habilidades socioemocionales?

Las habilidades socioemocionales conforman el repertorio de capacidades que las personas pueden desarrollar a lo largo de la vida y que determinan su aptitud para conectar y comprender las propias emociones, pensamientos y conductas; vincularse y comprender las emociones, pensamientos y conductas de los otros; y desenvolverse en un determinado contexto de manera adaptativa.

Las habilidades socioemocionales en el contexto escolar

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de capacidades que permiten a los estudiantes reconocer y gestionar sus emociones,

establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y afrontar los desafíos cotidianos. Bisquerra y Pérez Escoda (2007) las organizan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. En el ámbito escolar, su desarrollo no es un contenido paralelo al currículum, sino una dimensión transversal que potencia el aprendizaje, la convivencia y el bienestar integral de los alumnos.

Las habilidades socioemocionales impactan a los alumnos transformando su experiencia escolar en tres niveles: académico, al mejorar la concentración y el rendimiento; personal, al fortalecer la resiliencia y la autoestima para superar retos; y social, al reducir la violencia y fomentar relaciones basadas en la empatía. En conjunto, actúan como un escudo protector que previene conductas de riesgo y prepara al estudiante para una vida profesional y ciudadana exitosa.

Una experiencia en cuarto grado

El grupo protagonista de esta experiencia es un cuarto grado de nivel primario, conformado por 25 alumnos y alumnas de entre 9 y 10 años. Desde el inicio del ciclo lectivo se observaron dificultades recurrentes en la resolución de conflictos durante los juegos: enojos ante la derrota, exclusión de compañeros y escasa asertividad emocional. Estas situaciones motivaron una propuesta didáctica de cuatro clases orientada a desarrollar habilidades socioemocionales desde la Educación Física, entendiendo que el movimiento corporal es también una vía de acceso al mundo interior.

El recorrido didáctico

La primera etapa trabajó el reconocimiento emocional: antes de cada juego, los alumnos identificaban cómo se sentían mediante una “ruleta de emociones”, ejercitando lo que Bisquerra y Pérez Escoda definen como la “capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007: 70). La segunda etapa introdujo juegos cooperativos donde el éxito era colectivo; ante los conflictos, se realizaban pausas reflexivas para nombrar lo ocurrido y buscar soluciones grupalmente. Goleman (1995) destaca que el autocontrol ante la frustración es un componente central de la inteligencia emocional, y estas pausas resultaron una herramienta eficaz para entrenarlo.

En la tercera etapa, las dinámicas requerían escucha activa, comunicación asertiva y toma de decisiones compartidas. Siguiendo a Saarni (2000), retomado por Bisquerra y Pérez Escoda (2007), la competencia

emocional madura incluye la autoeficacia emocional: la capacidad del individuo de percibirse a sí mismo como desea sentirse y de aceptar su propia experiencia emocional. Varios alumnos que habitualmente reaccionaban con agresividad verbal comenzaron a expresar su malestar con palabras. La cuarta etapa fue una asamblea de cierre donde cada alumno compartió algo aprendido sobre sí mismo, consolidando los aprendizajes de manera colectiva y reflexiva.

Conclusión

Los resultados fueron significativos: se redujo la cantidad de conflictos, mejoró la comunicación intragrupal y se fortaleció el sentido de pertenencia. Varios alumnos trasladaron las “pausas para pensar” a otros momentos de la jornada escolar, lo que evidencia una apropiación genuina de las herramientas. Esta experiencia confirma que la Educación Física es un espacio de enorme potencial socioemocional: el cuerpo en movimiento expresa, amplifica y puede transformar las emociones.

Como mejora posible, incorporaría registros sistemáticos del proceso individual —portafolios emocionales o rúbricas de autoevaluación— y articularía la propuesta con otros docentes del grado. Como señalan Bisquerra y Pérez Escoda (2007), el desarrollo de las competencias emocionales no debe ser una yuxtaposición con los contenidos académicos, sino una integración sinérgica: un horizonte que esta experiencia invita a seguir explorando.

Referencias

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

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

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

El ecualizador emocional

Un diagnóstico sonoro: el silencio y la apatía

Analía Esther Palmara

Introducción

La experiencia pedagógica que se explica en el presente trabajo tuvo lugar en un segundo año de una Escuela de Educación Técnica de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El grupo estaba conformado por 29 estudiantes (14 varones y 15 mujeres), con una edad promedio de 14 años. Al comenzar el ciclo lectivo, la dinámica vincular presentaba un desafío particular: se caracterizaba por una marcada apatía frente a las distintas clases. Lo complejo de este escenario residía en que, si bien no se registraban conflictos violentos explícitos, se evidenciaba una barrera de indiferencia y una significativa desconexión emocional, tanto entre los alumnos como con los docentes del curso.

Frente a este escenario, y trabajando articuladamente con el equipo de orientación (DOE), la preceptora y el Profesor Acompañante de Trayectorias (PAT), se decidió intervenir aprovechando el calendario escolar y se seleccionó la Jornada de Educación Sexual Integral (ESI), no como un evento aislado, sino como el punto de partida para una intervención pedagógica sostenida. El objetivo central fue trabajar sobre uno de los cinco ejes de la Ley N.º 26.150: valorar la afectividad. La intención era desnaturalizar la idea de que en una escuela técnica “no se habla de lo que nos pasa” y habilitar una concepción de la sexualidad que, tal como indica el artículo 1.º de la normativa, articule aspectos biológicos con los psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Congreso de la Nación Argentina, 2006).

Metodología

Al diseñar la propuesta, nos enfrentamos a un riesgo común en el nivel secundario: que la ESI se reduzca a charlas esporádicas sin impacto real en la convivencia. Teruel Melero (2000) describe con agudeza este fenómeno denominándolo “efecto vitrina”. El autor se refiere a aquellas experiencias que “permanecen en las bibliotecas sin producir ninguna consecuencia práctica en el sistema educativo” (p. 143). Son acciones que cumplen con la burocracia de la planificación, pero no tocan la fibra de la vida escolar. Para evitar caer en este formalismo y combatir la idea preconcebida de los estudiantes —quienes esperaban una charla puramente biológica o preventiva—, diseñamos el dispositivo pedagógico del Ecualizador Emocional.

La actividad consistió en invitar a los y las estudiantes a pensar sus estados de ánimo no como debilidades personales, sino como frecuencias sonoras (graves, agudas, saturadas), susceptibles de ser reguladas. Cada participante elaboró una ficha personal en la que registró sus niveles de “ruido interno”, identificando sensaciones tales como ansiedad, enojo o apatía. Para garantizar la continuidad, se acordó institucionalizar un espacio semanal: todos los viernes, durante diez minutos, el grupo dedicaría un tiempo a la calibración de dichos ecualizadores en la hora que el PAT dictaba sus clases, facilitando así un seguimiento sostenido.

Experiencia pedagógica

Si bien se predijo que la labor de los jóvenes cambiaría pronto, lo que realmente modificó la experiencia fue el cambio en el posicionamiento del docente a cargo. Siguiendo a Extremera y Fernández-Berrocal (2004), comprendimos que “para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas (...) necesita de un educador emocional” (p. 6). Esto implicó un desafío personal: reconocerse como docente sujeto a emociones y capaz de visibilizarlas frente al curso.

Se adoptó una estrategia de modelización de la vulnerabilidad. En lugar de ocultar el malestar detrás de una máscara de autoridad rígida, el docente comenzó a explicitar verbalmente su estado. Frases como “Chicos, hoy mi ecualizador tiene baja tolerancia...” o “Necesito bajar el volumen” marcaron un antes y un después. Esta práctica contribuyó a desarticular la jerarquía tradicional y habilitó un vínculo más horizontal, donde los estudiantes vieron en el docente un “modelo adulto a seguir” y una “forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida” (Extremera y

Fernández-Berrocal, 2004, p. 6).

La observación sistemática de esta actividad permitió identificar que, al constatar que el docente utilizaba las herramientas de la ESI para gestionar su propio malestar, los y las estudiantes validaron la propuesta. En este proceso, la afectividad dejó de ser percibida como un tema trivial o “cursi” y comenzó a ser comprendida como una competencia fundamental para la convivencia democrática y el cuidado de la salud mental.

Conclusión

Para el segundo cuatrimestre, los cambios ya se notaban. En ese momento, el Ecuilizador Emocional dejó de vivenciarse como una actividad impuesta para convertirse en un código compartido entre todos: entre alumnos, y entre ellos y el docente PAT. Los y las estudiantes comenzaron a poner en palabras sus conflictos, expresando frases como “estoy saturado”, lo que contribuyó a disminuir conductas de retraimiento y apatía. Así, se logró resignificar la ESI, comprendiendo que la sexualidad integral incluye aprender estrategias para gestionar el mundo emocional.

Al reflexionar sobre la experiencia, se observa que, cuando se ofrecen herramientas concretas de regulación emocional a los adolescentes y el equipo docente se involucra activamente como modelo socioemocional —primero a nivel grupal y luego de forma individual con el docente a cargo—, la escuela se transforma. Al compartir la propia vulnerabilidad, por ejemplo: “Hoy me siento agobiado por esta situación personal”, el espacio educativo deja de ser únicamente un ámbito de instrucción para constituirse en un lugar de alojamiento subjetivo.

Para futuras oportunidades, es necesario incorporar estos aspectos en la formación docente. Ya el docente no es aquel que imparte solo conocimientos específicos de su asignatura o ciencia. El aula del siglo XXI es muy distinta de aquella en la cual él se formó. Como señala Teruel Melero, los educadores deben recibir formación práctica real para “desarrollar las capacidades emocionales y habilidades sociales necesarias”, junto con un marco normativo que permita interiorizar la educación emocional. Solo así podremos garantizar un aula más participativa, más empática y que el “ecuilizador” no sea una excepción, sino la norma en nuestras aulas.

Referencias

Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Ley N.º 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2), 1–17.

Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial del profesorado (Tesis doctoral no publicada)*. Universidad de Málaga.

Emociones que enseñan: una experiencia de propuestas didácticas y evaluación en un aula heterogénea desde la inteligencia emocional

Sandra Laura Fonseca Dávila

Resumen

El presente trabajo recupera una experiencia desarrollada en un grupo de primaria caracterizado por la diversidad de ritmos, intereses y realidades familiares. A partir de propuestas didácticas que integraron la educación emocional como eje transversal, se buscó fortalecer tanto los aprendizajes académicos como la convivencia y el bienestar grupal. La experiencia incluyó actividades de lectura, producción escrita, trabajo grupal, observación continua y autoevaluación. Los resultados observados permitieron advertir avances en la participación, en la expresión de emociones y en la construcción de vínculos más colaborativos.

Palabras clave: Educación emocional; aula heterogénea; evaluación formativa; convivencia; aprendizaje

Introducción

Cuando pienso en mi práctica docente, siempre vuelvo a la idea de que enseñar no es solo transmitir contenidos, sino acompañar procesos humanos cargados de emociones. La experiencia que quiero compartir surge de mi trabajo en un grupo de primaria caracterizado por la diversidad de ritmos, intereses y realidades familiares. Era un curso heterogéneo, con estudiantes que presentaban distintas formas de aprender y relacionarse. Frente a ese escenario, decidí

implementar propuestas didácticas que integraran la educación emocional como eje transversal, buscando no solo mejorar los aprendizajes académicos, sino también fortalecer la convivencia y el bienestar del grupo.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta se desarrolló a partir de actividades de lectura, producción escrita y trabajo grupal, incorporando momentos específicos para reconocer emociones propias y ajenas. Antes de comenzar tareas complejas, realizábamos una breve ronda en la que cada estudiante expresaba cómo se sentía. Esto me permitió conocer mejor al grupo y ajustar las consignas según sus necesidades. También utilicé estrategias de aprendizaje cooperativo para favorecer la participación de todos, promoviendo la empatía y el respeto por las diferencias. Mi objetivo principal era que cada alumno se sintiera valorado y capaz de aprender, más allá de sus dificultades iniciales.

Durante el desarrollo, observé que muchas dificultades académicas estaban relacionadas con cuestiones emocionales, como la inseguridad, la frustración o el miedo al error. Por eso, incorporé actividades en las que los estudiantes identificaban emociones en los textos y las vinculaban con experiencias propias. Estas propuestas generaron espacios de diálogo y reflexión que fortalecieron la confianza grupal. Los alumnos comenzaron a comprender que equivocarse también forma parte del aprendizaje y que expresar lo que sienten puede ayudar a encontrar nuevas estrategias para resolver las tareas.

Evaluación formativa

Otra estrategia que resultó muy valiosa fue la evaluación formativa basada en la observación continua y la autoevaluación. En lugar de centrarnos solo en el resultado final, analizábamos juntos el proceso de aprendizaje: qué había sido fácil, qué había resultado más complejo y qué emociones aparecieron durante la actividad. Esto fortaleció la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes. Aquellos que al principio evitaban participar comenzaron a involucrarse más activamente, animándose a compartir ideas y a colaborar con sus compañeros.

Reflexión sobre la práctica

A medida que avanzaba la propuesta, también fui revisando mis propias prácticas y emociones como docente. Comprendí que mi forma de comunicarme, de acompañar y de intervenir en los conflictos tenía un impacto directo en el clima del aula. Intenté

modelar actitudes de escucha, respeto y paciencia, reconociendo que el docente también aprende junto con sus alumnos. Esta mirada permitió generar vínculos más cercanos y construir un espacio donde cada niño se sintiera parte del grupo.

Resultados y cierre

Los resultados fueron muy positivos. Se observó una mejora en la participación, en la convivencia y en la predisposición hacia el aprendizaje. Los estudiantes comenzaron a ayudarse entre sí y a expresar con mayor claridad sus emociones y necesidades. También noté que el grupo desarrolló mayor tolerancia frente a las diferencias y una actitud más colaborativa ante los desafíos. Si bien aún quedan aspectos por mejorar, considero que trabajar la dimensión emocional permitió fortalecer las trayectorias escolares y generar un ambiente más inclusivo.

En conclusión, esta experiencia me permitió reafirmar que las propuestas didácticas y las formas de evaluar deben contemplar la diversidad y las emociones presentes en el aula. Incorporar la educación emocional no implica dejar de enseñar contenidos, sino enriquecer las prácticas pedagógicas desde una mirada más humana e integral. Como docente, sigo aprendiendo y ajustando mis estrategias, pero estoy convencida de que enseñar desde las emociones contribuye a formar estudiantes más seguros, participativos y capaces de convivir con otros.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar: fundamentos teóricos y análisis de una experiencia áulica

Juan Andrés Juncal Bonjour

Resumen

En el marco de los debates pedagógicos contemporáneos, la educación emocional se ha consolidado como una dimensión central para el abordaje integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo analiza la relevancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el ámbito escolar, articulando aportes teóricos de la educación emocional con una experiencia áulica desarrollada en el nivel secundario. A partir de una secuencia didáctica orientada al reconocimiento emocional, la empatía y la comunicación asertiva, se reflexiona sobre el papel de la intervención pedagógica intencional en la construcción de vínculos saludables, el bienestar escolar y la mejora de los aprendizajes. El análisis permite sostener que la dimensión socioemocional no constituye un aspecto accesorio, sino un componente fundamental de la formación integral de las y los estudiantes.

Palabras clave: educación emocional; habilidades socioemocionales; empatía; comunicación asertiva; escuela secundaria

Introducción

En el marco de los debates pedagógicos contemporáneos, la educación emocional se ha consolidado como un eje central para el abordaje integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las transformaciones sociales y culturales recientes evidencian la necesidad de que la escuela no

solo transmita saberes disciplinares, sino que también promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan a las y los estudiantes desenvolverse de manera autónoma, empática y responsable en distintos contextos sociales.

El presente trabajo, inscripto en el simposio “Habilidades socioemocionales en el contexto escolar”, se propone analizar la relevancia de dichas habilidades en el ámbito educativo, articulando aportes teóricos de la educación emocional con el análisis reflexivo de una experiencia áulica desarrollada en el nivel secundario. Se parte de la premisa de que la intervención pedagógica intencional en el plano socioemocional resulta clave para el bienestar, la convivencia escolar y la mejora de los aprendizajes.

Marco conceptual: educación emocional y competencias socioemocionales

El concepto de inteligencia emocional, difundido por Goleman (1995), refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como de identificar y gestionar las emociones ajenas. Desde esta perspectiva, la dimensión emocional deja de ser un aspecto accesorio para convertirse en un componente estructural del desarrollo humano.

En esta línea, Bisquerra (2000) define la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente orientado al desarrollo de competencias emocionales, tales como la conciencia y la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar. Estas competencias se encuentran estrechamente vinculadas con el desempeño escolar y con la calidad de los vínculos interpersonales.

Asimismo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) aporta un sustento teórico relevante al reconocer las inteligencias interpersonal e intrapersonal como dimensiones fundamentales para la comprensión de uno mismo y de los demás. De este modo, se refuerza la idea de un aprendizaje que trasciende lo meramente cognitivo y que incorpora la subjetividad como parte constitutiva de la experiencia escolar.

Descripción de la experiencia áulica

La experiencia pedagógica fue implementada en un curso de nivel secundario con el objetivo de favorecer el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas con el reconocimiento emocional, la empatía y la comunicación asertiva. La propuesta se organizó como una secuencia didáctica de tres encuentros, integrada de manera transversal al

espacio curricular.

En una primera instancia, se desarrollaron actividades de identificación y registro emocional que permitieron a las y los estudiantes reconocer y verbalizar emociones experimentadas en el ámbito escolar, tales como ansiedad, frustración o temor al error. En un segundo momento, se realizaron dinámicas de dramatización y juegos de roles basados en situaciones de conflicto habituales entre pares, promoviendo la empatía, la escucha activa y el análisis colectivo de las problemáticas representadas.

Finalmente, se abordaron estrategias de regulación emocional y comunicación asertiva, brindando herramientas para la expresión adecuada de emociones y para la resolución pacífica de conflictos. La reflexión guiada permitió identificar alternativas de acción más saludables frente a situaciones de tensión interpersonal.

Análisis y fundamentación pedagógica

La experiencia se sustenta en los principios de la educación emocional, que destacan la influencia de las emociones en la motivación, la atención y la disposición para el aprendizaje (Bisquerra, 2009). En este sentido, el fortalecimiento de las competencias emocionales contribuye a una mejor adaptación social y a la construcción de vínculos interpersonales más saludables (Goleman, 1998).

Asimismo, la propuesta favoreció el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal descritas por Gardner (1993), promoviendo procesos de autoconocimiento y comprensión del otro. El aula se configuró, de este modo, como un espacio privilegiado para el desarrollo integral de las y los estudiantes, trascendiendo la lógica estrictamente académica.

Más allá de su brevedad, la experiencia permite advertir que el trabajo pedagógico sobre las emociones no solo mejora la convivencia, sino que también amplía las posibilidades de participación, expresión y aprendizaje. Cuando estas intervenciones se sostienen en una planificación consciente, la educación emocional deja de ser un complemento y se convierte en una dimensión constitutiva de la enseñanza.

Conclusión

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto escolar constituye un desafío pedagógico central para la educación contemporánea. La experiencia presentada evidencia que, mediante intervenciones didácticas planificadas y teóricamente fundamentadas, es posible promover aprendizajes

significativos orientados al bienestar emocional y social de las y los estudiantes.

La educación emocional impacta positivamente en la convivencia escolar y contribuye a la formación de sujetos capaces de afrontar de manera reflexiva y responsable los desafíos de la vida personal y social. En este marco, el rol docente se fortalece como mediador de experiencias educativas integrales, en las que enseñar también implica acompañar la construcción de recursos para comprenderse a sí mismo y vincularse con otras y otros.

Referencias

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.

Pensando lo socioemocional en la encrucijada de la escuela actual

Carlos Fabián Álvarez

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la incorporación de las habilidades socioemocionales en la escuela actual, especialmente en contextos de inclusión, diversidad y complejidad institucional. A partir de la experiencia en la supervisión escolar, se analiza el valor de estas competencias para fortalecer la convivencia, acompañar trayectorias educativas y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se destaca la importancia del trabajo colectivo, la construcción de climas institucionales de bienestar y la necesidad de revisar las prácticas docentes frente a los desafíos contemporáneos.

Palabras clave
educación emocional; habilidades socioemocionales; inclusión educativa; convivencia escolar; bienestar institucional; prácticas docentes

Introducción

Como supervisor del Distrito Escolar 17, con 22 escuelas a cargo, y como parte del CDEI a partir de la resolución de inclusión, junto al Equipo de Orientación, consideramos importante asumir como tarea fundamental para la inclusión el inicio de prácticas vinculadas con las habilidades y competencias socioemocionales. A partir de las diferencias individuales, estas prácticas pueden aprovecharse para mejorar el trabajo grupal y, de ese modo, enriquecer la convivencia escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los niños y las niñas, los maestros y las maestras,

y las familias habitamos las escuelas desde nuestras diversas historias, miradas y maneras de ser ciudadanos hoy. No es fácil, en contextos de crisis, sufrimiento psíquico y, a veces, malestar vinculado al sentimiento de “no estamos preparados para esto” o de “con estos chicos no se puede”, gestionar instituciones en la actualidad. Sin embargo, estamos ahí. ¿Por qué?

Las tareas que nos convocan también son diversas. No hacer siempre lo mismo o sentir que hacemos lo que “no nos corresponde” también nos enfrenta a una paradoja. ¿Enseñar o asistir? ¿A todos o a algunos? ¿Lo pedagógico o lo administrativo? ¿Planificar, enseñar o corregir? ¿Yo solo o con otros? ¿Pensar ahora o resolver ya mismo? ¿Seguir con la clase o escuchar? ¿Mirar o intervenir? ¿En qué momento decir e institucionalizar? Son preguntas que podrían extenderse mucho más, ya que la perplejidad es un rasgo de estos tiempos.

Metodología

Hoy los principios rectores son garantizar los aprendizajes fundacionales, la innovación y la transformación digital, atravesados por la diversidad de capacidades en un clima de bienestar socioemocional. ¿Se podrá hacer magia en la institución en medio de tantos cambios y exigencias, plataformas administrativas, denuncias, inclusiones con interrupciones no solo pedagógicas, falta de recursos, edificios deteriorados, ausencia de auxiliares y caseros, y organismos de salud y de cuidado de derechos con acciones insuficientes? Y, ante todo, ¿podrán los docentes ser como Harry Potter y tener un hechizo adecuado para cada situación, poniendo a cada quien y cada cosa en su lugar, mientras además suena el “zapatófono” del supervisor en busca de ayuda para garantizar la nueva resolución de inclusión?

Múltiples escenarios, dimensiones, especificidades y entramados atraviesan las individualidades de “alumnos ligeramente desenfocados” (Sipes, 2021, p. 1) en cuanto a sus contextos de pobreza, discapacidades o situaciones particulares de salud-enfermedad. Estas trayectorias, no siempre habilitadas por la gramática escolar y la trama normativa, no constituyen un camino en línea recta coincidente con los discursos presentes en el sistema educativo, sino que se ven discontinuadas o, por lo menos, obstaculizadas en la realidad cotidiana escolar.

Es tarea de la escuela inclusiva convocar a una tarea común en la que todos y todas se sientan parte y hagan su parte. De esto se trata lo que llamamos “diversificación curricular”, es decir, pensar una

tarea común que nos convoque y también promover recorridos particulares que permitan la participación de todos, todas y cada uno. Es el armado de un lazo que anuda y desanuda, donde surge la necesidad de ubicar intervenciones que acompañen con el fin de garantizar justicia educativa, creando refugios en la escuela, espacios nuevos para ofrecer cuando no pueden incluirse dentro de la legalidad habitual. Refugios materiales y simbólicos: espacios legales.

Es desde allí donde las habilidades socioemocionales pueden darnos una mano, trabajadas como parte del diseño curricular, el régimen académico, el reglamento escolar y, sobre todo, el programa Buenos Aires Aprende.

La inteligencia emocional, considerada como alfabetización y como una de las tareas de la práctica docente, invita a planificar secuencias de trabajo que habiliten el rol de las habilidades y capacidades socioemocionales como rectoras de la convivencia. Según Güell y Muñoz, es necesario trabajar:

- el autocontrol;
- la autoestima;
- la empatía y el autoconocimiento;
- la capacidad de mejora en las decisiones para resolver problemas propios y con otros;
- el conocimiento y la mejora de las habilidades comunicativas;
- la mejora de las relaciones interpersonales.

Esto coloca al docente en un rol fundamental de modelaje, donde además tiene la responsabilidad, dentro de su trabajo cotidiano, de generar situaciones en las que la reflexión, el pensar y el pensarse sirvan como estrategias para que, en los consejos de aula y los acuerdos áulicos e institucionales, estas habilidades sean un motor que ponga en marcha la mejora del bienestar, en un trabajo conjunto con la familia. Generar espacios de interacción y mensajes coherentes entre institución y responsables permite que los niños y las niñas reciban orientaciones claras que favorezcan su mejora.

Es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan, de forma cada vez más creciente, una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de burnout. Estos problemas de salud mental, además, se agravan, en algunos casos, con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas —como úlceras, insomnio o dolores de cabeza tensionales— como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo

(Durán, Extremera y Rey, 2001). Aspectos como la falta de disciplina del alumnado, los problemas de comportamiento, el excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil frente a las tareas escolares encomendadas y el bajo rendimiento se han convertido en importantes fuentes de estrés para el profesorado que afectan su desempeño laboral. La práctica de la inteligencia emocional, para que las actitudes de los alumnos sean un camino de ida hacia la mejora, puede ser básica para disminuir el estrés docente, ya que también es importante que el propio docente trabaje sus habilidades socioemocionales para responder a lo inédito de la escuela actual.

Experiencia pedagógica

Como para ir concluyendo, creo importante no quedarse en las competencias socioemocionales individuales y olvidarse de construir y trabajar desde lo colectivo, como grupo, como institución, donde la ley de convivencia sea el marco para disponer de los dispositivos adecuados para la transversalidad de lo socioemocional, apuntando a la responsabilidad, el cuidado personal y del otro, el respeto, la negociación y la cooperación, hacia un proceso constructivo que acepte la individualidad y lo diferente de cada uno, donde las intervenciones y el trabajo lleven a un aprendizaje que vaya más allá de lo escolar y contribuya a la construcción ciudadana, como competencias para la vida y el bienestar en sociedad.

Hasta no hace mucho tiempo, Blejmar nos decía que “gestionar es hacer que las cosas sucedan”. ¿Y qué pasa si las cosas no suceden? ¿Quién es el culpable? ¿En dónde se pone el acento en esta frase?

Si creyéramos en Blejmar, resultaría que la violencia, la pobreza, las crisis, la pandemia y las diferentes posibilidades dadas por lo económico, lo social y lo familiar no hubieran entrado a la escuela. Y ya nos vamos dando cuenta de que estamos ante otro momento de la encrucijada del cambio epocal, como diría Tiramonti. Y Mariano Cranco nos plantea que directivos y docentes manifiestan que están desbordados ante la reiteración de la misma escena: “Estamos todo el tiempo parando situaciones de golpes e insultos” o “¿Cómo es posible que soy maestro de 5.º grado y estoy alfabetizando?”. Y también el tan actual: “Esta familia me está volviendo loco con las quejas, las reuniones, las notas en el cuaderno de comunicados o los mails a dirección o al ministerio”. Bienvenidos a la realidad. La nueva escuela, las nuevas infancias, las nuevas familias y nuestras nuevas prácticas.

La escuela de hoy hace navegar en incertidumbres, y hacer una mejor escuela implica tener adaptabilidad para el cambio y resiliencia para pensar nuevas intervenciones diferenciadas. Es no pararse en el lugar de la certeza de que, si hago algo, logro el objetivo, sino asumir que el faro es la pregunta. Hacerse preguntas adecuadas permanentemente sobre los puntos de partida, los propósitos grupales e individuales, los contenidos del grado y los diferenciados por PPI, adecuaciones o dispositivos de apoyo y, sobre todas las cosas, sobre la evaluación, ya que cada uno de esos agrupamientos tendrá su propia evaluación, más allá del grado en que esté, sino desde lo planificado de manera diversificada. Son inquietudes acerca de cómo sostener el clima relacional con la ley de convivencia —consejos de aula, acuerdos, delegados y consejo distrital— y el bienestar socioemocional con sus estrategias, recursos y lugares adecuados.

Cómo alojar y qué intervenciones pensar para habitar el aula y la escuela como un proceso de acogida diario, donde la inteligencia emocional, a través de las habilidades socioemocionales, pueda brindarnos herramientas para que lo individual pueda ser parte de lo grupal, disminuyendo los malestares de la encrucijada actual. Porque la inclusión, a nivel institucional y áulico, construye subjetividad y transforma profundamente la vida de nuestros alumnos y la nuestra, al ver logros y mejoras que nos permitan traspasar las barreras, como dice Carina Kaplan, vinculando lo cognitivo con lo sentimental, lo social y lo emocional, en el lado más humano de la escena escolar, a través de los lazos emocionales de la afectividad que dan acogida, pertenencia y vinculación al resto del grupo y a la institución.

Conclusión

La escuela de hoy hace navegar en incertidumbres, y hacer una mejor escuela implica tener adaptabilidad para el cambio y resiliencia para pensar nuevas intervenciones diferenciadas. Es no pararse en el lugar de la certeza de que, si hago algo, logro el objetivo, sino asumir que el faro es la pregunta.

Referencias

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

Casal, V. (s. f.). *Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares: una experiencia en la Ciudad de Buenos Aires*.

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.

Evaluar para incluir: educación emocional y propuestas didácticas en un sexto grado heterogéneo

Vanesa Belsbacher

Resumen

El trabajo presenta una experiencia desarrollada en un sexto grado heterogéneo de escuela primaria, orientada a integrar competencias socioemocionales en la enseñanza cotidiana. A partir de un proyecto interdisciplinario sobre convivencia escolar, se diseñaron actividades grupales, una rúbrica compartida, instancias de autoevaluación y coevaluación, con el propósito de favorecer la conciencia emocional, la regulación ante el conflicto, la responsabilidad individual y la participación activa. La experiencia permitió observar mejoras en la convivencia, en la participación y en la calidad argumentativa de las producciones, reafirmando el valor de la evaluación formativa como herramienta de inclusión.

Palabras clave
educación emocional; evaluación formativa; aulas heterogéneas; convivencia escolar; competencias socioemocionales; inclusión educativa

Introducción

En el marco de un sexto grado de escuela primaria de gestión estatal, conformado por 27 estudiantes de 11 y 12 años, se desarrolló una propuesta didáctica orientada a integrar competencias socioemocionales en el trabajo áulico cotidiano. El grupo presentaba una marcada heterogeneidad: diferencias en ritmos de aprendizaje, trayectorias escolares diversas, situaciones familiares complejas y contrastes significativos en la forma de vincularse. Algunos estudiantes manifestaban gran seguridad académica, pero dificultades en el trabajo cooperativo; otros evidenciaban compromiso y empatía, aunque con inseguridad frente a evaluaciones tradicionales.

Frente a este escenario, el objetivo fue diseñar una propuesta que articulara contenidos curriculares con el desarrollo explícito de habilidades socioemocionales, entendiendo que la evaluación podía transformarse en una herramienta pedagógica para acompañar procesos y no únicamente para calificar resultados. Se buscó favorecer la conciencia emocional, la regulación ante situaciones de conflicto, la responsabilidad individual y la participación activa en contextos grupales.

Metodología

La secuencia se organizó en torno a un proyecto interdisciplinario sobre convivencia escolar. A partir del análisis de situaciones problemáticas simuladas —conflictos entre pares, exclusión en el recreo y desacuerdos en trabajos grupales—, los estudiantes debían identificar emociones presentes, analizar posibles causas, proponer alternativas de resolución y fundamentar sus decisiones.

El trabajo se realizó en equipos heterogéneos previamente conformados por la docente. Esta decisión respondió a la intención de promover interacciones diversas y evitar agrupamientos homogéneos que reforzaran desigualdades. Cada equipo contó con una guía de análisis que incluía preguntas cognitivas y socioemocionales: ¿Qué sucede en la situación? ¿Qué emociones aparecen? ¿Cómo podrían regularse? ¿Qué consecuencias tendría cada decisión? El marco teórico que sustentó la propuesta fue el modelo de competencias emocionales desarrollado por Rafael Bisquerra, quien afirma que “las competencias emocionales se estructuran en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar” (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007). Esta conceptualización permitió comprender que la educación emocional no se limita a hablar de emociones, sino que implica desarrollar capacidades transferibles a múltiples contextos de la vida escolar.

La evaluación constituyó un eje central de la experiencia. Se diseñó una rúbrica compartida con los estudiantes antes de iniciar el proyecto. Además de criterios académicos —claridad conceptual, coherencia argumentativa y adecuación al tema—, se incorporaron indicadores vinculados a la escucha activa, el respeto por los turnos de palabra, la regulación ante el desacuerdo y el compromiso con la tarea grupal.

Se implementaron instancias de autoevaluación y coevaluación, en las que cada estudiante debía

reflexionar sobre su desempeño y el del equipo. Estos momentos fueron guiados mediante preguntas concretas: ¿Cómo reaccioné cuando no estuvieron de acuerdo conmigo? ¿Pude expresar mis ideas con respeto? ¿Qué podría mejorar en futuras actividades? La verbalización de estos procesos permitió visibilizar aprendizajes que no siempre se reflejan en una nota numérica.

Experiencia pedagógica

Los resultados evidenciaron transformaciones progresivas. En las primeras actividades, algunos estudiantes tendían a interrumpirse o a abandonar la tarea ante el conflicto. Con el avance de la secuencia, comenzaron a utilizar estrategias acordadas previamente: solicitar la palabra, proponer pausas breves y reformular opiniones. Asimismo, estudiantes que inicialmente se mostraban retraídos lograron participar con mayor seguridad al contar con criterios claros y previsible de evaluación.

En términos académicos, se observó una mejora en la calidad argumentativa de las producciones escritas y orales. La posibilidad de analizar emociones implicadas en situaciones concretas favoreció la profundidad de las respuestas y la capacidad de fundamentación. Si bien la propuesta no tuvo como objetivo directo elevar calificaciones, el clima de trabajo y la disminución de tensiones impactaron positivamente en el rendimiento general del grupo.

La experiencia permitió reafirmar que el rendimiento escolar no puede reducirse exclusivamente a la calificación final. La participación activa, la persistencia ante la dificultad, la capacidad de pedir ayuda y la regulación emocional constituyen dimensiones esenciales del aprendizaje. Evaluar en aulas heterogéneas implica reconocer estos procesos y ofrecer múltiples oportunidades de demostración de saberes.

Uno de los aspectos más valiosos fue constatar que la evaluación formativa favorece la inclusión. Al explicitar criterios y habilitar la reflexión, cada estudiante pudo identificar avances personales, independientemente de su punto de partida. La heterogeneidad dejó de percibirse como obstáculo y comenzó a asumirse como riqueza pedagógica.

Desde una mirada crítica, se identifican posibles mejoras. En futuras implementaciones sería pertinente ampliar la duración del proyecto para consolidar estrategias de regulación emocional y profundizar el trabajo con las familias, generando espacios de

intercambio que fortalezcan la coherencia entre escuela y hogar. Asimismo, resultaría enriquecedor sistematizar registros cuantitativos y cualitativos que permitan analizar con mayor precisión el impacto a mediano plazo.

En términos personales, la experiencia reafirmó la convicción de que enseñar implica atender integralmente a la dimensión cognitiva y emocional. Lo más significativo no fueron únicamente las producciones finales, sino los procesos de diálogo, escucha y autorregulación que se construyeron colectivamente. Evaluar para incluir no supone disminuir exigencias, sino ampliar la mirada sobre qué entendemos por aprendizaje y desarrollo.

Conclusión

En aulas heterogéneas, la educación emocional no es un complemento accesorio, sino una herramienta pedagógica fundamental. Integrar propuestas didácticas y evaluación desde esta perspectiva permite formar estudiantes más conscientes, autónomos y capaces de convivir en diversidad, objetivo central de la escuela contemporánea.

Referencias

- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61–82.
- Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar*. (2024). Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Zaragoza, España.

Las habilidades emocionales en el contexto de las escuelas hospitalarias

Silvina Mabel Cacace

Resumen

Este trabajo aborda el desarrollo de las habilidades emocionales en el ámbito de las escuelas hospitalarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. A partir de una experiencia docente en esta modalidad, se analiza cómo la internación, los tratamientos médicos y la incertidumbre impactan en las emociones de los niños, sus familias y los docentes. Asimismo, se reflexiona sobre el papel del docente como mediador emocional, la importancia del trabajo interdisciplinario y la necesidad de propuestas pedagógicas flexibles que sostengan la trayectoria escolar y favorezcan la expresión, la regulación emocional y el sentido de pertenencia.

Palabras clave: educación hospitalaria; habilidades emocionales; inteligencia emocional; inclusión educativa; acompañamiento pedagógico

Introducción

Nos referiremos al trabajo docente realizado en una de las escuelas hospitalarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuyo alumnado abarca los niveles inicial, primario y secundario. La escolarización se realiza dentro del hospital, permitiendo continuar el proceso educativo de los niños que, por diversas razones, no pueden acudir a la escuela, ya sea por motivos de salud o por causas sociales o legales que los han alejado transitoriamente de su hogar.

Los docentes de esta modalidad se encuentran con un panorama escolar distinto al habitual: no hay aulas ni grupos de alumnos organizados por nivel. En el hospital hay unidades por especialidad con habitaciones donde permanece internado cada niño

con algún integrante de su grupo familiar o cuidador. La escuela hospitalaria se inserta en la dinámica del hospital: los docentes enseñan a cada niño en su habitación y, cuando los médicos consideran que no hay riesgo para su salud, les permiten participar de alguna clase grupal dentro del hospital.

A su alrededor, los niños ven médicos, enfermeras y todo lo necesario para tratar la salud de los pacientes. Dentro de la rutina de estudios médicos y tratamientos, los docentes concurren todos los días a dar clases a cada niño internado y, en ese contexto, las emociones se ponen en juego: las de los niños, las de sus familiares y también las de los maestros. Se trata de realizar la labor docente, acompañar y sostener, donde la alegría, la tristeza, el extrañar a los compañeros de la escuela, el encierro y la incertidumbre respecto del alta médica y del regreso al hogar se entrelazan y generan emociones diversas.

Metodología

La propuesta didáctica, en relación con lo curricular, se realiza de manera artesanal: a partir del informe del alumno que envía la escuela de origen, se continúa con los contenidos curricularmente establecidos. Es importante destacar que hay niños internados de todo el país. En este contexto surge un interrogante central: ¿es posible el aprendizaje de un niño en medio del sufrimiento, los constantes estudios, las intervenciones quirúrgicas o las rehabilitaciones? También se presentan causas de internación vinculadas con adicciones o problemáticas psicológicas.

Frente a esta realidad, resulta necesario preguntarse cuáles son las emociones de estos niños y cómo pueden los maestros construir habilidades emocionales en la situación que les toca atravesar durante meses y, a veces, años, aislados de sus pares. En otras ocasiones, el tratamiento de la dolencia requiere regresar a casa y volver periódicamente al hospital para internarse nuevamente.

El Dr. López Rosetti explica que las funciones cerebrales relacionadas con la razón y con la emoción tienen localizaciones y circuitos neuronales diferentes, pero interconectados. Esto provoca que un proceso emocional pueda nublar la razón. La emoción es multidimensional e incluye tres sistemas de respuesta: la reacción física, la reacción expresiva o conductual y el componente subjetivo. En el contexto hospitalario, la emoción que predomina es el miedo, con manifestaciones físicas y conductuales como el llanto, el enojo y el deseo de huir, expresado muchas veces por los niños en frases como “me quiero ir a mi

casa”.

Las emociones cumplen funciones adaptativas, sociales y motivacionales. Sin embargo, en este contexto deben considerarse ciertos aspectos específicos. Se trata de niños cuyo mundo emocional y psíquico continúa en formación según su edad y su contexto de crianza. Además, la dimensión social se encuentra restringida por la internación, y la posibilidad de compartir actividades grupales depende de que no exista riesgo para su salud.

Experiencia pedagógica

Pueden observarse variaciones en el estado de ánimo de los niños a lo largo de la internación, lo cual el docente debe considerar para adaptar su propuesta. No siempre los niños están en condiciones anímicas de aprender; otras veces, en cambio, la llegada del maestro los entusiasma. Los niños reciben clases del maestro de grado, de plástica, de música y de tecnología y, si es posible, muestran su trabajo y sus logros en eventos públicos, como por ejemplo un acto escolar.

De la emoción, que es intensa y se expresa como reacción de la mente y del cuerpo, nacen sentimientos que son más sostenidos en el tiempo y resultan del procesamiento cognitivo de esa emoción. Un sentimiento particular que se desarrolla en este tipo de instituciones es el de pertenencia: tanto al hospital como a la escuela. La interacción sostenida con médicos, enfermeros y maestros hace que los niños se sientan parte de un lugar en el cual se sanan y también aprenden.

La habilidad emocional del docente resulta un factor fundamental, ya que constituye un modelo a seguir. Debe demostrar empatía por el alumno, escuchar sus relatos, guiarlo para que exprese sus sentimientos positivos y negativos, involucrar a la familia como agente socializador primario y proponer actividades que ayuden a gestionar las emociones encontradas que surgen durante el tratamiento médico. También es importante generar un ambiente de confianza con los adultos que favorezca la expresión oral, artística y afectiva del niño.

Cada docente termina una clase con un alumno y continúa con otro, en una situación distinta que exige atención y dedicación en su singularidad. Esto demanda regulación emocional y control del estrés por parte del docente. Por este motivo, existe un espacio semanal de contención guiado por una psicóloga, donde los docentes relatan sus experiencias y vivencias

y, a partir de cada intercambio, se construyen saberes colectivos que fortalecen la cohesión del grupo de trabajo.

El trabajo en equipo es fundamental. La propuesta curricular se diseña considerando la continuidad de la trayectoria escolar del niño y presentándola de manera que implique un desafío. También se contemplan actividades grupales cuando el tratamiento lo permite. Estos grupos suelen ser pequeños, ya que requieren una gran dedicación, pero resultan muy importantes porque fomentan la dimensión social de los niños, tan restringida por la internación.

Al escuchar sus conversaciones, suele advertirse que intercambian información sobre sus dolencias, sobre quiénes los visitarán o sobre los regalos recibidos de las voluntarias. Algunos hospitales cuentan con grupos de personas voluntarias que colaboran con donaciones, y también hay agrupaciones sin fines de lucro que visitan a los niños habitación por habitación. Favorecer desde el trabajo docente el intercambio entre los niños, propiciando la escucha, la comprensión y la empatía, contribuye al desarrollo de habilidades emocionales y los ayuda a acompañarse en el momento que les toca transitar.

En la escuela hospitalaria son poco frecuentes los conflictos entre los niños; suelen aparecer, en cambio, actitudes de ayuda y comprensión. Pueden mencionarse algunos casos, como el de una niña de catorce años sin familia que ayudaba a la mamá de un bebé internado en la habitación contigua, o el acompañamiento a otro niño que transitoriamente estaba en silla de ruedas.

Conclusión

Por último, cabe referirse a los sentimientos de los docentes y directivos de la escuela, en particular a dos que suelen ser constantes. Por un lado, la alegría cuando un niño recibe el alta, transitoria o definitiva, a pesar de que el tiempo compartido haya sido intenso. Por otro lado, la tristeza, dado que no siempre la cura es posible y en este tipo de escuela no siempre hay finales felices.

El acompañamiento entre colegas resulta fundamental para transitar estas situaciones, de las cuales el maestro pareciera tener que reponerse rápidamente, como si no hubiera tiempo para elaborar los duelos. Al día siguiente, nuevos niños ingresan al hospital y esperan al docente para seguir aprendiendo mientras transitan el tratamiento de su dolencia.

Referencias

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

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

López Rosetti, D. (2017). *Emoción y sentimientos*. Planeta.

Emociones en el aula: una experiencia para integrar lo socioemocional en la escuela primaria

Marina De Tomaso

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia pedagógica desarrollada en 6.º grado de una escuela primaria de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, orientada al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en el aula. A partir de una secuencia didáctica integrada al área de Formación Ética y Ciudadana, se promovieron la conciencia emocional, la autorregulación, la comunicación asertiva y la resolución constructiva de conflictos. Los resultados evidenciaron mejoras en la convivencia, en el vocabulario emocional y en la reflexión de los estudiantes frente a situaciones conflictivas, reafirmando la importancia de incorporar la educación emocional como parte constitutiva de la práctica pedagógica.

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

Introducción

La escuela es un lugar privilegiado de encuentro, de construcción de vínculos y de socialización. Sin embargo, se reconoce que la educación tradicional se ha enfocado en el aprendizaje de habilidades académicas, “centrándose en el desarrollo cognitivo, con un olvido generalizado de la dimensión emocional” (Teruel Melero, 2000: 141). Sobre esto, resulta cada vez más evidente que los desafíos de la tarea docente exceden ampliamente la transmisión de contenidos disciplinares. Las aulas son escenarios complejos, atravesados por la diversidad, la inmediatez, la intensidad de los vínculos y la exposición temprana a múltiples estímulos, que interpelan nuestras prácticas cotidianas. En este marco, “el desarrollo cognitivo se debe completar con la perspectiva del desarrollo

emocional” (Teruel Melero, 2000: 141), y promover el desarrollo de habilidades socioemocionales se vuelve una necesidad educativa central.

Rafael Bisquerra Alzina define las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2007: 69). Desde esta perspectiva, el autor indica que la educación emocional no se concibe como una intervención aislada, sino como un proceso educativo continuo que debe integrarse de manera sistemática al currículo escolar (Bisquerra, 2007: 65). Esta concepción orientó la planificación de una secuencia didáctica bimestral, incorporada al área de Formación Ética y Ciudadana, desarrollada con un grupo de alumnos de 6.º grado, con el propósito de fortalecer estas competencias desde una intervención pedagógica concreta.

Metodología

El grupo estaba integrado por 22 estudiantes de entre 11 y 12 años. Se trataba de un curso caracterizado por su entusiasmo y participación, pero también por conflictos frecuentes durante las tareas compartidas: desacuerdos que derivaban en discusiones, dificultad para aceptar opiniones diferentes y respuestas impulsivas frente a la frustración.

La propuesta inició con actividades grupales que requerían consenso para resolver problemas escolares frecuentes, seguidas por espacios de reflexión centrados en las emociones experimentadas durante el intercambio y no en las respuestas correctas. La intencionalidad del trabajo implicaba “tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Bisquerra, 2007: 70).

Experiencia pedagógica

En encuentros posteriores se introdujeron, mediante espacios de debate sobre situaciones habituales del aula, herramientas concretas como la pausa reflexiva antes de responder, la identificación del pensamiento que acompaña a la emoción, la reformulación de mensajes agresivos en lenguaje asertivo y el establecimiento de turnos de palabra. El objetivo no consistía en suprimir el conflicto, sino en aprender a gestionarlo de manera constructiva. La regulación emocional, según el modelo de competencias emocionales, implica la capacidad de manejar adecuadamente las emociones,

“tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2007: 71) y, así, evitar respuestas impulsivas y favorecer conductas adecuadas en la convivencia.

La propuesta implicó también una revisión de las propias intervenciones docentes, apoyadas en los aportes de Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, quienes sostienen que el docente desempeña un rol central como modelo emocional y “llegará a asumir para el alumno el rol de padre/madre y será un modelo de inteligencia emocional insustituible” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004: 2), ya que su forma de gestionar los conflictos y expresar emociones incide directamente en el clima del aula.

Entre los resultados observados se registró una disminución de las interrupciones en debates grupales, mayor precisión en el vocabulario emocional y una actitud más reflexiva ante el conflicto. Algunos estudiantes comenzaron a expresar que necesitaban más tiempo para pensar antes de responder, evidenciando apropiación de estrategias de autorregulación. Si bien los conflictos no desaparecieron, lo cual no constituye el objetivo, sí se transformó la manera de abordarlos.

Conclusión

A modo de reflexión final, esta experiencia reafirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales no es un complemento en la escuela actual, sino una condición indispensable para el aprendizaje y la convivencia. “Educar la inteligencia emocional de los estudiantes se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus alumnos” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004: 1).

Promover estas competencias implica asumir que enseñar contenidos disciplinares y educar en el desarrollo emocional son dimensiones inseparables de la práctica pedagógica, ya que “el aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños” (Teruel Melero, 2000: 153). En la medida en que la escuela habilita espacios para reconocer, expresar y regular emociones, amplía las posibilidades de desarrollo integral de los estudiantes.

Referencias

Bisquerra Alzina, R. (2007). *Las competencias emocionales*. Revista de Investigación Educativa, 21,

61–82.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

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

El autoconocimiento en el aula: estrategias de metacognición

Mónica Constanza Rasetti

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia pedagógica centrada en el desarrollo del autoconocimiento y la metacognición como habilidades socioemocionales fundamentales para favorecer la autonomía de los estudiantes. A partir del acompañamiento a una alumna de séptimo grado con compromiso intelectual leve, se describe una propuesta de registro semanal y reflexión guiada sobre tareas fáciles y difíciles. La experiencia permitió fortalecer la conciencia de fortalezas y dificultades, mejorar la autoimagen y promover estrategias de aprendizaje más autónomas. El trabajo destaca la importancia de integrar estas habilidades en la enseñanza y en la formación docente.

Palabras clave: autoconocimiento; metacognición; habilidades socioemocionales; autonomía; inclusión educativa

Introducción

El autoconocimiento es una habilidad socioemocional fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes. Según Bisquerra (2003), el autoconocimiento es la capacidad de reconocer y comprender las propias emociones, valores y fortalezas, y cómo estos influyen en los pensamientos y comportamientos. En este sentido, la posibilidad de conocernos a nosotros mismos ayuda a reconocer nuestras posibilidades y necesidades, previniendo algunos conflictos que pueden presentarse en ámbitos grupales, como el escolar.

En el aula, el autoconocimiento es esencial para que los estudiantes puedan desarrollar una identidad positiva, fortalecer su autoestima y generar empatía hacia la diversidad que encuentran en sus pares. Esto también favorece su desempeño académico y la toma

de decisiones respecto de su proceso de aprendizaje.

La metacognición, como la define Flavell (1979), es la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento y aprendizaje. La metacognición es un componente clave del autoconocimiento, ya que permite a los estudiantes evaluar sus propias fortalezas y debilidades, y desarrollar estrategias para mejorar su aprendizaje.

Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y regular las propias emociones y las de los demás. Los docentes ayudamos a nuestros estudiantes a desarrollar su inteligencia emocional al enseñarles a reconocer y manejar sus propias características y emociones.

Fernández-Berrocal y Extremera (2005) destacan la importancia de la metacognición en el aprendizaje y el autoconocimiento para mejorar nuestro posicionamiento frente a otros y fortalecer la autoimagen y los vínculos.

Por otro lado, es preciso recordar que nadie puede transmitir algo que no ha vivenciado o sobre lo cual no ha tenido formación. Por ello, resulta necesario brindar formación a los docentes sobre estas temáticas desde su formación de base.

Metodología

Actualmente, como profesional de la educación y también como psicopedagoga clínica, observo que los estudiantes de nivel primario y medio poseen mayor información sobre las habilidades socioemocionales; es decir, pueden identificar emociones propias y ajenas, pero pocas veces logran vehiculizarlas apropiadamente en un contexto social, como la escuela. Esta problemática se agudiza cuando el estudiante que debe realizar esta tarea de reconocimiento presenta compromiso cognitivo.

En mi trabajo como docente de inclusión en una escuela privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en un séptimo grado, se trabajó con la alumna B., cuyo diagnóstico era compromiso intelectual leve. Junto con el equipo de profesores y el equipo interdisciplinario, además de realizar el acompañamiento y las adecuaciones que requería para desarrollar las actividades e incorporar habilidades y contenidos, se le propuso llevar un registro en forma de diario. En él debía anotar una actividad de la semana que le hubiera resultado fácil de resolver y otra que le hubiera parecido difícil.

Experiencia pedagógica

Los días viernes se realizaba una reunión con la estudiante, con la profesional del equipo interdisciplinario y con la maestra de apoyo a la inclusión. Allí se analizaban las dos actividades registradas. El propósito no solo era mejorar las estrategias docentes, sino también trabajar sobre el autoconocimiento de la estudiante mediante preguntas que promovieran la metacognición, tanto en relación con los logros como con los aspectos a revisar.

B. leía y explicaba lo escrito en el diario y se le formulaban preguntas tales como: ¿Por qué crees que esta tarea te resultó fácil, agradable o llevadera? ¿En qué otros ejercicios o actividades se puede aplicar? Para las propuestas que le generaban dificultades, se realizaban preguntas del mismo estilo: ¿Por qué crees que esta actividad te generó dificultades? ¿Cuál fue la dificultad? ¿Cómo se podría solucionar? ¿Qué cambiarías?

A lo largo del proceso, con progresos, retrocesos y estancamientos, se logró que la adolescente reconociera sus fortalezas y debilidades, obtuviera una imagen más realista de sí misma y generara autonomía en su proceso de aprendizaje. De este modo, la presencia de la docente de apoyo a la inclusión se fue desvaneciendo y B. logró ser más independiente y autónoma, porque pudo conocerse, manifestar sus necesidades y pedir por ellas. Por ejemplo: “¿Puedo agregarle dibujos a esta actividad?” o “¿Me explican esta consigna con palabras más fáciles?”.

Conclusión

En conclusión, es importante trabajar en el aula las habilidades socioemocionales, ya que esto tendrá consecuencias no solo en los procesos de socialización, sino también en los académicos. Trabajar las habilidades de autoconocimiento en todos los procesos de aprendizaje es fundamental para que los estudiantes desarrollen una comprensión profunda de sí mismos y de su modalidad de aprender. Así, identifican sus propias fortalezas y debilidades, pueden elegir en forma autónoma estrategias, mejoran su autoestima como aprendientes y sostienen mejor la atención y la motivación.

Referencias

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

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

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

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación emocional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación emocional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

palabras, implica reconocer qué le ocurre al otro. Del mismo modo, el manejo adecuado de las relaciones requiere colaborar, escuchar y buscar respuestas que permitan resolver situaciones de manera constructiva.

Entre el conflicto y la enseñanza: inteligencia emocional y su impacto en la vida institucional

Sandra Daniela Ozuna

Resumen

El presente trabajo reflexiona sobre la inteligencia emocional y su incidencia en el ámbito educativo. Se abordan nociones vinculadas con la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la empatía y el manejo de las relaciones, destacando el papel de la escuela y de los docentes en la enseñanza de estas habilidades. Asimismo, se presenta una situación institucional como ejemplo de cómo las emociones impactan en la tarea pedagógica y en la dinámica escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional; habilidades socioemocionales; educación emocional; clima institucional; rol docente; convivencia escolar

Introducción

La inteligencia emocional se relaciona con las habilidades personales y sociales: con la manera en que una persona se vincula consigo misma y con los demás. Implica comprender cómo nos sentimos, reconocer cómo se sienten otras personas y aprender a manejarnos en la vida personal, laboral y social.

Entre sus dimensiones centrales se encuentra la conciencia de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer lo que se siente, comprender por qué se siente y advertir las consecuencias de los propios actos. También incluye la posibilidad de gestionar las propias emociones, sostener metas, mantener una actitud positiva y tolerar la frustración.

La empatía constituye otro aspecto fundamental. Supone comprender el tono de voz, el lenguaje no verbal y el punto de vista de la otra persona; en otras

Metodología

En este sentido, tener inteligencia emocional no significa evitar las emociones, sino saber escucharlas y aprender a regularlas. La familia cumple un papel inicial en este aprendizaje; sin embargo, a medida que los niños crecen, la escuela y los docentes asumen una función central en la enseñanza de estrategias para la toma de decisiones y la convivencia social.

Con frecuencia, aquello que desestabiliza a los niños se vincula con situaciones del hogar o con los vínculos que establecen con otros niños. Cuando no logran gestionar estas emociones, se dificulta la atención y el aprendizaje. Por eso, trabajar la inteligencia emocional en la escuela resulta necesario para favorecer tanto el bienestar como la trayectoria escolar.

La inteligencia emocional puede pensarse también como el resultado de articular la dimensión interpersonal, vinculada a comprender cómo se siente una persona y de qué manera puede calmarse o regularse, con la dimensión intrapersonal, relacionada con la capacidad de conectar con el propio sentir y modificarlo cuando no favorece el bienestar.

Experiencia pedagógica

A continuación, se presenta una situación institucional basada en una experiencia real. En una institución escolar, dos docentes fueron acusadas de maltrato infantil. Esta situación generó un fuerte impacto emocional en el conjunto de la comunidad educativa. La falta de acompañamiento institucional produjo sentimientos de angustia, impotencia, dolor, desvalorización y desmoralización en las docentes y en otros miembros de la institución.

El cambio de docentes, la modificación de horarios y rutinas, así como la presencia de familias observando el accionar escolar, alteraron el clima institucional y afectaron a los niños, quienes perciben y absorben las tensiones del mundo adulto. En este marco, se vuelve muy difícil sostener la tarea pedagógica y brindar contención emocional a los más pequeños cuando los propios adultos se encuentran atravesados por emociones negativas intensas.

Esta experiencia permite advertir que las emociones no solo inciden en los alumnos, sino también en los

docentes y en toda la institución. Cuando no hay espacios de escucha, acompañamiento y resguardo, se debilita la tarea educativa. Por ello, resulta indispensable reconocer la dimensión emocional de la vida escolar y generar condiciones institucionales que protejan tanto a los niños como a los docentes.

Conclusión

En conclusión, trabajar las habilidades socioemocionales en la escuela es fundamental no solo para favorecer la convivencia y los aprendizajes, sino también para sostener a la comunidad educativa frente a situaciones complejas. La educación no puede desvincularse de las dinámicas sociales y políticas, ya que los problemas de enseñanza y de aprendizaje se inscriben en contextos más amplios que exigen respuestas integrales.

Referencias

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

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación emocional*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93.

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring*. American Psychologist, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

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

Una experiencia de educación emocional e inclusión en el aula de inglés

María Sol Pahor

Resumen

El trabajo presenta una experiencia pedagógica realizada en tercer grado, en el área de Inglés, a partir de la lectura del cuento *The Okay Book*, de Todd Parr. La propuesta tuvo como propósito promover la inclusión, la aceptación de la diversidad, la escucha y el trabajo grupal en aulas heterogéneas. A través de actividades de lectura, intercambio, producción colectiva y socialización con las familias, los estudiantes reflexionaron sobre el respeto, la empatía y la convivencia. La experiencia permitió integrar la educación emocional a la enseñanza de una lengua extranjera, favoreciendo aprendizajes significativos que trascendieron lo lingüístico.

Palabras clave: educación emocional; inclusión educativa; enseñanza del inglés; aulas heterogéneas; empatía; trabajo colaborativo

Introducción

La escuela primaria constituye un espacio fundamental para el desarrollo de competencias emocionales y sociales. En aulas heterogéneas, la lectura de un cuento en la clase de Inglés puede transformarse en una herramienta poderosa para trabajar la inclusión, la aceptación y la escucha. Este ensayo reflexiona sobre una experiencia pedagógica realizada en tercer grado de una escuela pública, en el área de Inglés, a partir de la lectura del cuento *The Okay Book*, de Todd Parr, articulando práctica áulica y educación emocional.

La propuesta fue diseñada en conjunto por las docentes de Inglés de tercero A y B. Se trata de grupos heterogéneos que incluyen estudiantes con acompañamiento pedagógico no docente. El proyecto

tuvo como objetivo promover la reflexión sobre la diversidad, el respeto y el fortalecimiento del trabajo grupal. Desde el enfoque de la educación emocional, Bisquerra Alzina y Pérez sostienen que la escuela debe ofrecer experiencias que permitan reconocer la singularidad propia y la de otros, desarrollando empatía y convivencia democrática (Bisquerra Alzina y Pérez, 2007).

Metodología

La secuencia didáctica comenzó con la lectura en voz alta del cuento, realizada dos veces para favorecer la comprensión. El texto presenta oraciones simples acompañadas de ilustraciones que potencian su sentido: *It's okay to be short, to come from different places, to make mistakes, to wear glasses*. Las imágenes acompañaron la lectura y facilitaron la comprensión del mensaje, habilitando una identificación emocional inmediata. Luego de la lectura, los estudiantes trabajaron en grupos conformados por alumnos de tercero A y B. Cada grupo recibió un conjunto de oraciones del cuento y una serie de imágenes que debían relacionar. Al existir más imágenes que frases, se generaron instancias de debate, acuerdos y toma de decisiones consensuadas. Los grupos leían en voz alta, mostraban su elección y el resto opinaba. Este intercambio promovió la escucha activa y la argumentación, elementos centrales de las competencias emocionales.

Posteriormente, cada grupo eligió su frase favorita y la compartió con el curso, dando lugar a un debate en el que los niños expresaron que aceptarse a uno mismo y aceptar a los demás es fundamental, reconociendo que la diferencia no debe ser motivo de exclusión. Dichas intervenciones espontáneas evidenciaron la capacidad de los niños para elaborar reflexiones profundas cuando se les brinda un marco pedagógico adecuado.

Experiencia pedagógica

En la clase siguiente, la propuesta avanzó hacia una instancia de producción colectiva. Se organizaron grupos de cuatro estudiantes con el objetivo de crear *The Okay Book* de tercer grado. Cada equipo seleccionó oraciones del cuento que consideraba significativas e incorporó nuevas oraciones creadas por ellos mismos, relacionadas con su propia realidad. Esta actividad permitió que los alumnos se apropiaran del mensaje y lo resignificaran. El idioma funcionó

como soporte expresivo, pero el foco estuvo puesto en la construcción de sentido compartido.

El proyecto concluyó con una instancia de socialización que llevó el aula a la comunidad. The Okay Book by 3rd Grade fue compartido con las familias a través de un código QR que permitía ver la producción final y escuchar a los estudiantes leyéndolo. Esta propuesta fortaleció el vínculo con la comunidad, ya que las familias pudieron disfrutar de las producciones realizadas, reforzando la autoestima de los niños y abriendo el debate al círculo familiar. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) sostienen que tanto la escuela como la familia proporcionan oportunidades para mejorar el perfil emocional del alumno.

Asimismo, estos autores señalan que el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito escolar requiere contextos en los que los estudiantes puedan expresar emociones, opiniones y experiencias personales de manera segura (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La creación y difusión del libro colectivo consolidó ese espacio: los niños no solo comprendieron el mensaje del cuento, sino que lo ampliaron con sus propias voces. Aparecieron ideas vinculadas a la amistad, el respeto y la importancia de no burlarse de los demás, evidenciando procesos de reflexión ética acordes con su edad.

Este proyecto permitió reflexionar sobre cómo la heterogeneidad del grupo, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en un recurso pedagógico: los estudiantes se ayudaron mutuamente y construyeron acuerdos. La presencia de alumnos con acompañamiento específico se integró de manera natural en el trabajo cooperativo. Se puso en evidencia que la inclusión no es solo una decisión institucional, sino una práctica cotidiana que se construye en cada actividad.

Conclusión

En síntesis, la lectura y creación de The Okay Book del grado permitió transformar el aula en un espacio de reflexión colectiva sobre la diversidad y el desarrollo de la inteligencia emocional. Los estudiantes no solo aprendieron vocabulario en inglés, sino que también aprendieron a reconocer emociones, validar diferencias y construir empatía. La experiencia mostró que la educación emocional puede integrarse de manera natural en la enseñanza de una lengua

extranjera, favoreciendo aprendizajes significativos que trascienden lo lingüístico. La escuela se consolidó así como un lugar donde aprender una lengua también implica aprender a convivir, aceptar y respetar la singularidad de cada persona.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XX1, 10, 61–82.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9.

cuando se trataba de representar imágenes de manera detallada. A partir de esta fortaleza, decidí diseñar una propuesta didáctica que le permitiera desplegar su talento y, al mismo tiempo, favorecer su integración al grupo.

Entre lápices y silencios

Fabiana Alejandra Pérez

Resumen

Este trabajo presenta una experiencia desarrollada en cuarto grado de una escuela primaria, en un aula heterogénea con estudiantes de entre 9 y 10 años. A partir del reconocimiento de las fortalezas de un alumno con dificultades de aprendizaje, se diseñó una propuesta didáctica sobre el sistema solar que integró contenidos curriculares y desarrollo emocional. La experiencia permitió favorecer su participación, fortalecer su autoestima y promover vínculos más empáticos e inclusivos en el grupo. Desde una perspectiva de evaluación formativa, se priorizó el seguimiento del proceso, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la actitud frente a la tarea.

Palabras clave: educación emocional; inclusión educativa; evaluación formativa; aulas heterogéneas; autoestima; nivel primario

Introducción

La experiencia que comparto a continuación se desarrolló en una escuela de nivel primario, con un grupo de cuarto grado integrado por estudiantes de entre 9 y 10 años. Se trata de un aula heterogénea, con distintos ritmos de aprendizaje, intereses y trayectorias escolares. Dentro del grupo se encuentra un alumno que presenta dificultades en el aprendizaje, lo que en numerosas ocasiones lo había llevado a sentirse desplazado, con baja participación y escasa confianza en sus propias capacidades.

Como docente de grado, considero fundamental que la escuela no solo transmita contenidos, sino que también ofrezca oportunidades reales de inclusión, reconocimiento y desarrollo emocional. En este sentido, observé que este alumno mostraba un gran interés y habilidad para el dibujo, especialmente

Metodología

La propuesta se enmarcó en el área de Ciencias Sociales y Naturales, específicamente en el abordaje del sistema solar. Organicé a los estudiantes en grupos de trabajo y asigné a este alumno el rol de líder de uno de ellos, con la responsabilidad de coordinar la elaboración de láminas explicativas sobre los planetas. Su tarea principal consistió en realizar los dibujos que luego serían utilizados para una exposición oral frente a la comunidad educativa.

Desde una perspectiva evaluativa, prioricé una evaluación formativa, centrada en el proceso y no únicamente en el producto final. Se tuvieron en cuenta la participación, el trabajo en equipo, la responsabilidad asumida y la actitud frente a la tarea. Esta forma de evaluar permitió visibilizar avances que no siempre se reflejan en instancias tradicionales de evaluación, especialmente en aulas heterogéneas.

Experiencia pedagógica

Desde el inicio de la actividad, pude observar un cambio significativo en su actitud. El hecho de sentirse reconocido por una habilidad propia generó en él mayor motivación y compromiso. Asimismo, el grupo comenzó a valorarlo desde otro lugar, reconociendo su aporte y respetando su rol. Esta experiencia puso en evidencia cómo el reconocimiento de las emociones y capacidades individuales impacta positivamente en la dinámica del aula.

Tal como plantea Bisquerra, el desarrollo de las competencias emocionales implica trabajar la conciencia emocional, la autonomía y la competencia social. En este caso, el alumno pudo fortalecer su autoestima y confianza, mientras que sus compañeros desarrollaron empatía, respeto y cooperación. El aula se transformó en un espacio donde cada estudiante pudo aportar desde sus posibilidades, favoreciendo una convivencia más justa e inclusiva.

Durante el proceso, mi rol como docente fue acompañar tanto los aprendizajes cognitivos como los emocionales. Coincidió con Extremera y Fernández-Berrocal en que el docente actúa como un modelo emocional, y que su intervención puede facilitar o dificultar el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Validar el esfuerzo, reconocer los logros y generar un clima de confianza resultó clave para sostener la propuesta.

La exposición final fue una instancia sumamente significativa. El grupo logró explicar el sistema solar utilizando las láminas realizadas por el alumno, quien participó activamente y con seguridad. La experiencia fue muy valorada por sus compañeros y por otros docentes, y el grupo obtuvo un reconocimiento por su trabajo. Más allá del resultado, lo más importante fue el proceso vivido y el impacto emocional que tuvo en todos los estudiantes.

La experiencia reafirmó la importancia de pensar propuestas didácticas que contemplen la diversidad y que permitan a cada alumno mostrar sus fortalezas. Tal como señala Teruel Melero, es necesario que los docentes desarrollen competencias emocionales para poder diseñar intervenciones pedagógicas inclusivas y significativas. Enseñar también implica reconocer, valorar y habilitar la expresión de las emociones.

Conclusión

Como reflexión final, considero que lo más valioso de esta propuesta fue haber generado un espacio donde un alumno pudo sentirse capaz, valorado y parte del grupo. Esta experiencia no solo fortaleció su autoestima, sino que también enriqueció al conjunto del aula. En futuras oportunidades, me propongo seguir diseñando actividades que integren el desarrollo emocional con los contenidos curriculares, convencida de que una educación verdaderamente inclusiva es aquella que reconoce y potencia las singularidades de cada estudiante.

Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Las competencias emocionales*. Síntesis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación, 34(3), 1-9.
- Teruel Melero, M. P. (2000). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 38, 141-152.

Aula en movimiento: la inteligencia emocional como decisión pedagógica

Roxana Roldán

Resumen

El trabajo analiza una experiencia pedagógica desarrollada en segundo grado del nivel primario, en un aula heterogénea marcada por distintos ritmos de aprendizaje y por desafíos vinculares y emocionales. A partir de esa realidad, se propone integrar la educación emocional, la diversificación de la enseñanza y la evaluación formativa como decisiones pedagógicas centrales para favorecer la convivencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

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

Introducción

Ingresa a un aula a mitad del ciclo lectivo implica mucho más que cambiar de espacio de trabajo: supone entrar en una historia que ya está siendo escrita. Mi llegada a segundo grado del nivel primario no significó el inicio de un proceso, sino la continuidad de uno en marcha, con dinámicas, acuerdos y vínculos que ya habían comenzado a configurarse.

Me incorporé a un curso integrado por 24 estudiantes de aproximadamente 7 años que compartían un recorrido común: un docente que se había ausentado, acuerdos de convivencia aún frágiles y vínculos en proceso de consolidación. No arribé a un aula neutral, sino a una trama pedagógica en pleno movimiento. La diversidad se manifestaba en los distintos ritmos de adquisición de la lectoescritura y en los niveles de autonomía, pero también en el plano afectivo: mientras algunos niños participaban con entusiasmo,

otros evitaban intervenir por inseguridad y algunos reaccionaban con baja tolerancia a la frustración.

Esta realidad me llevó a revisar mis supuestos sobre la enseñanza y, especialmente, sobre el modo de planificar y valorar los aprendizajes en contextos heterogéneos. Tal como sostiene Philippe Meirieu (1998), educar supone inscribirse en una historia previa. Comprendí que, antes de centrarme exclusivamente en los contenidos, debía interpretar la red emocional que sostenía —o debilitaba— las posibilidades de aprender.

En ese marco, encontré en el modelo de inteligencia emocional de Peter Salovey y John D. Mayer (1990) una clave interpretativa significativa. Los autores definen la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones, considerándolas una fuente de información relevante para el pensamiento. Desde esta perspectiva, conductas que inicialmente podían leerse como apatía o indisciplina comenzaron a revelarse como manifestaciones de inseguridad o frustración. Esta resignificación transformó mi manera de intervenir.

Metodología

A partir de esta comprensión, decidí integrar la educación emocional a mi propuesta pedagógica. En primer término, habilité espacios sistemáticos de intercambio para que los estudiantes pudieran expresar lo que sentían. El enriquecimiento del vocabulario afectivo favoreció una convivencia más armónica y permitió anticipar conflictos. Cuando un niño logra diferenciar tristeza de enojo, adquiere herramientas para solicitar ayuda antes de desbordarse. Así, la reflexión emocional dejó de ser un agregado circunstancial para convertirse en parte constitutiva de la tarea escolar.

Simultáneamente, reformulé las actividades de enseñanza. Comprendí que una planificación uniforme profundizaba las brechas existentes. Por ello, implementé situaciones comunes con distintos grados de complejidad y variados soportes, de modo que todos participaran desde su punto de partida. Algunos trabajaban con textos más breves; otros abordaban desafíos interpretativos más complejos. Esta diversificación no implicó disminuir expectativas, sino sostener metas compartidas mediante andamiajes diferenciados. De este modo, procuré que cada estudiante percibiera las tareas como alcanzables, condición indispensable para fortalecer la motivación y la autoestima académica.

Experiencia pedagógica

Por otra parte, este proceso exigió revisar mi propia gestión emocional. En diversas ocasiones experimenté tensión y desaliento; sin embargo, advertí que mis respuestas incidían directamente en la dinámica grupal. En diálogo con Paulo Freire (1970), asumí que la autoridad pedagógica no se impone, sino que se construye a través de la coherencia y el intercambio respetuoso. Esta reflexión orientó la construcción de acuerdos compartidos y rutinas claras que aportaron previsibilidad y seguridad.

En consonancia con esta mirada integral, también transformé las prácticas de evaluación. Abandoné gradualmente una lógica centrada únicamente en la calificación de resultados para incorporar instancias formativas: registros cualitativos de avance, devoluciones personalizadas y breves ejercicios de autoevaluación. Este enfoque permitió visibilizar progresos parciales y acompañar trayectorias individuales. Como consecuencia, se observaron cambios significativos: mayor participación en las propuestas de lectura y escritura, disminución de conductas disruptivas y creciente compromiso con las tareas escolares.

En este itinerario profesional resonaron las palabras de Inés Dussel (2007), quien, retomando a María Zambrano, describe al docente como presencia y palabra, pero también como silencio y escucha, alguien capaz de estar a la altura de la confianza que los estudiantes depositan en él. Asumir esa responsabilidad implicó sostener la disponibilidad afectiva aun en escenarios inciertos.

La experiencia con este grupo me permitió comprender que la diversidad no constituye un obstáculo, sino una característica estructural del aula contemporánea. Integrar didáctica, evaluación formativa y dimensión emocional no fue una estrategia complementaria, sino una decisión pedagógica central. La inteligencia emocional se reveló como una condición que posibilita la enseñanza y amplía las oportunidades de aprendizaje.

Conclusión

En definitiva, planificar en aulas heterogéneas exige considerar no solo los contenidos y las metodologías, sino también el entramado afectivo que atraviesa cada proceso escolar. Incorporar la lectura emocional del grupo a nuestras decisiones pedagógicas puede enriquecer el clima institucional y potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

Todos juntos, nadie solo

Vilma Estrella Benitez

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de 7.º grado de nivel primario, centrada en la integración de la educación emocional y los valores socioafectivos en el currículo cotidiano. Ante la detección de dinámicas de exclusión y retraimiento en el grupo, se implementó una secuencia didáctica basada en la autorreflexión mediada por el uso de un espejo y la expresión artística. El objetivo central fue fomentar la empatía, la resolución de conflictos y el autoconocimiento. Los resultados evidenciaron cambios positivos en la convivencia grupal y una integración progresiva del estudiante afectado, reafirmando la necesidad de una alfabetización emocional que trascienda los contenidos académicos tradicionales.

Introducción

Históricamente, el sistema educativo ha priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas y la adquisición de conocimientos técnicos. Sin embargo, la complejidad de las aulas actuales demanda una mirada que contemple al estudiante de manera integral. Como sostiene la premisa “Todos juntos, nadie solo”, el aprendizaje no puede darse en el aislamiento, sino en la interrelación con el otro.

En esta oportunidad, se presenta el abordaje de una situación emergente en un grupo de 21 alumnos de entre 12 y 13 años. A pesar de ser un grupo activo, se detectaron conductas de exclusión hacia un par, motivadas por prejuicios estéticos y emocionales que lo posicionaban como el “raro” de la clase. Entendiendo que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el éxito personal y la toma de decisiones informadas, el equipo docente diseñó una intervención situada para transformar la mirada de los estudiantes sobre la alteridad.

Desarrollo

Dentro de la escuela, en perfecta interrelación con los contenidos tradicionales, se debe comenzar a introducir la educación emocional y la enseñanza de los valores socioafectivos.

En este sentido, se presentará una experiencia áulica realizada en 7º grado de la escolaridad primaria. El grupo está formado por 21 alumnos de 12 y 13 años. Es un grupo muy activo y participativo. Se relacionan satisfactoriamente entre ellos y se entusiasman compartiendo distintas actividades, aún teniendo sus diferencias.

En los comienzos del ciclo lectivo se observaron en un alumno ciertas actitudes que lo apartaban del grupo: Se lo veía retraído, ocultaba su cuerpo con un buzo amplio, no quería participar de las clases de educación física ni de los juegos de movimiento en los recreos. Los chicos y las chicas lo dejaban de lado considerándolo el “raro” de la clase.

Teniendo en cuenta esta situación, los docentes nos propusimos realizar una actividad con el objetivo de desarrollar la empatía y la comprensión hacia los demás, practicar la resolución de conflictos y la ayuda al otro, fomentando la auto-reflexión y la conciencia de los propios sentimientos.

Apuntando al cambio...

Desde hace algunos años se ha comenzado a pensar que no era suficiente desarrollar las habilidades cognitivas y construir herramientas para la adquisición de conocimientos. Entonces, se empezó a considerar que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y su éxito en la vida personal y profesional.

Atendiendo a esta premisa, pensamos en plantear la problemática colocando en el aula un espejo de tamaño regular. La consigna fue que se observaran en el espejo, pensando y manifestando por gestos o movimientos cómo se sentirían si los dejaran solos o apartados por alguna característica de sus cuerpos.

Luego se los invitó a dibujar o escribir en hojas blancas esas sensaciones y expresar qué podrían hacer para ayudar a alguien que se siente solo o triste, tomando conciencia de esos estados emocionales.

Las habilidades socioemocionales se refieren a la capacidad de reconocer y gestionar las propias emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones informadas (Goleman, 1995). Estas habilidades son fundamentales para el éxito en la vida personal y profesional, ya que permiten a las personas interactuar de manera efectiva con otros, gestionar el

estrés y la ansiedad y tomar decisiones que promuevan su bienestar.

Con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales, se abrió una charla grupal acerca de los sentimientos y emociones que experimentaron al ponerse en el lugar de otra persona, poniendo en juego la cooperación, la empatía y el autocontrol.

Se les propuso diseñar carteles y afiches con dibujos y frases que promuevan la empatía y la comprensión en la escuela, ante situaciones que impidan la armonía y el bienestar general.

En el ámbito educativo, la enseñanza de habilidades socioemocionales es crucial para que los estudiantes puedan desarrollar una identidad positiva, establecer relaciones saludables con sus pares y docentes, y alcanzar sus objetivos académicos (Zimmerman, 2000).

Los estudiantes se mostraron muy interesados en la temática y participaron activamente en cada momento. Muchos de ellos expresaron que nunca habían pensado en cómo se sentía alguien que era excluido y comenzaron a pensar acciones y actitudes para intentar de ahora en más incluir a todos.

La experiencia áulica fue sumamente grata. Se observaron cambios altamente positivos a lo largo del año. El niño que se aislaba y no quería participar de los juegos, de a poco fue integrándose venciendo sus propios obstáculos y miedos. Se lo veía contento y animado.

Es importante que los docentes incorporen la enseñanza de habilidades socioemocionales en su práctica diaria para que los estudiantes puedan alcanzar una identidad positiva desarrollando herramientas de autoconocimiento, autoestima y determinación.

Para finalizar les regalo estas palabras de Feixas, que tanto me han llegado:

Además de alfabetizar con letras y números, es necesario alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo(...) es seguramente la tarea más importante de nuestra vida: vale la pena, pues, que nos empien a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprenderemos. (Feixas, 1999, pp 14-15)

Conclusión

La experiencia aquí relatada demuestra que cuando la escuela abre espacios para “ponerse en el lugar del otro”, las dinámicas vinculares se transforman profundamente. La evolución del alumno que inicialmente se aislaba —quien logró vencer miedos y participar activamente de la vida escolar— es el indicador más claro del impacto de estas intervenciones.

No basta con enseñar conceptos; es imperativo que los docentes incorporen la enseñanza de habilidades socioemocionales en su práctica diaria para fortalecer la autoestima y la autodeterminación de los jóvenes. Como bien señala la cita de Feixas que cierra este trabajo, la tarea más importante de la vida es conocerse a uno mismo. Alfabetizar en las emociones no es un complemento opcional, sino el fundamento sobre el cual se construye una identidad positiva y una convivencia armónica que permita gestionar el estrés y los desafíos del mundo actual.

Referencias:

- Feixas, G. (1999). “Prólogo”. En Manuel GÜell y Josep Muñoz, *Desconómete a tí mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive erspective*. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

La literatura infantil como puente para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la sala de 4 años

Julieta Saldaño

Resumen

El presente artículo analiza la implementación de la literatura infantil como una estrategia pedagógica central para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de 4 años, tomando como punto de partida las tensiones emocionales detectadas durante el periodo de adaptación escolar. A través de una propuesta integrada que articula la lectura compartida de cuentos con actividades de expresión plástica y corporal, el trabajo se fundamenta en los conceptos de conciencia y regulación emocional para promover el bienestar personal y social de los estudiantes. Los resultados de la experiencia evidencian avances significativos en la capacidad de los niños para identificar sus propias emociones, el fortalecimiento de la empatía y la resolución de conflictos mediante el diálogo. En definitiva, la literatura se posiciona como un mediador privilegiado que permite vincular lo cognitivo con lo afectivo, reconociendo la heterogeneidad del aula como un valor fundamental para el desarrollo integral en el nivel inicial

Introducción

En el escenario educativo actual, la educación emocional ha dejado de ser un complemento para ocupar un lugar central en el debate pedagógico. Este cambio de paradigma es especialmente relevante en el Nivel Inicial, donde las trayectorias y realidades socioafectivas de los niños son sumamente diversas. No se trata simplemente de una moda, sino de una necesidad de integrar el desarrollo socioemocional de manera transversal con los contenidos curriculares.

El aula de nivel inicial es un espacio donde las

emociones fluyen de manera constante. Durante los primeros años, los niños atraviesan procesos complejos como la adaptación escolar, enfrentando emociones intensas que a menudo no logran verbalizar. En este contexto, surge el interrogante de cómo acompañar estas experiencias de manera sistemática y mediada.

Este artículo explora el potencial de la literatura infantil como una herramienta privilegiada para el reconocimiento y la regulación emocional. Al ofrecer relatos donde los personajes enfrentan conflictos cercanos a su realidad, la literatura permite que los niños se identifiquen y exploren sus propios sentimientos en un clima de confianza y seguridad.

Desarrollo

La educación emocional ocupa hoy un lugar central en el debate pedagógico, especialmente en contextos escolares caracterizados por la diversidad de trayectorias, ritmos y realidades socioafectivas. En el nivel inicial, donde las emociones atraviesan de manera constante la experiencia cotidiana de los niños, resulta indispensable pensar propuestas pedagógicas que integren el desarrollo socioemocional con los contenidos curriculares. En este marco, la literatura infantil se presenta como una herramienta privilegiada para favorecer el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones desde edades tempranas.

Tal como plantea Bisquerra, la educación emocional es un proceso educativo continuo que tiene como finalidad el desarrollo de competencias emocionales fundamentales para el bienestar personal y social. Entre estas competencias se destacan la conciencia emocional y la regulación emocional, entendidas como la capacidad de identificar las propias emociones y gestionarlas de manera adecuada. Estas habilidades no se adquieren de forma espontánea, sino que requieren de experiencias sistemáticas y mediadas por el adulto dentro del ámbito escolar.

Desde mi rol como maestra de sala de 4 años, durante el período de adaptación observé la presencia de emociones intensas tales como el miedo a la separación del entorno familiar, la frustración ante los límites y las dificultades para verbalizar estados emocionales. Frente a esta realidad, diseñé una propuesta integrada que articuló la literatura infantil con actividades orientadas al desarrollo de habilidades socioemocionales, respetando la heterogeneidad del grupo y los diferentes modos de expresión de los niños.

La propuesta se inició con la lectura compartida

de cuentos infantiles seleccionados por su riqueza emocional, en los que los personajes atravesaban situaciones cercanas a la experiencia de los niños: conflictos con pares, sentimientos de tristeza, enojo o alegría, y la necesidad de pedir ayuda. Luego de cada lectura, se propiciaba un espacio de intercambio grupal donde los niños podían identificar las emociones de los personajes y relacionarlas con vivencias propias. Esta instancia favoreció la ampliación del vocabulario emocional y el fortalecimiento de la escucha, aspectos centrales de la competencia social.

Posteriormente, se desarrollaron actividades de expresión plástica y corporal vinculadas a las emociones abordadas en los relatos. Los niños pudieron dibujar cómo se sentían los personajes, representar escenas a través del juego dramático o elegir colores que expresaran distintos estados emocionales. Estas propuestas permitieron que cada niño se expresara desde sus posibilidades, respetando los diferentes ritmos y formas de comunicación presentes en el aula, sin imponer una única manera de participar.

Las decisiones pedagógicas que guiaron esta experiencia se fundamentan en los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal, quienes sostienen que el aula constituye un espacio socioemocional en el que las interacciones cotidianas ofrecen oportunidades constantes para el aprendizaje emocional. Los autores destacan el rol del docente como mediador emocional, responsable de generar climas de confianza que habiliten la expresión de sentimientos y favorezcan la regulación emocional.

Asimismo, la propuesta se inscribe en una concepción de enseñanza que reconoce la heterogeneidad como un valor. Teruel señala que la educación emocional debe incorporarse de manera transversal en el currículo y en la formación inicial del profesorado, ya que contribuye al desarrollo integral de los niños y al fortalecimiento de su bienestar. En este sentido, la literatura infantil permitió abordar contenidos emocionales sin fragmentar la experiencia educativa, integrando lo cognitivo y lo afectivo en una misma propuesta.

A lo largo de la implementación, se observaron avances significativos en la capacidad de los niños para identificar sus emociones, anticipar reacciones y recurrir al diálogo antes de que los conflictos se intensificaran. También se fortalecieron actitudes de empatía, respeto y cooperación, fundamentales para la convivencia escolar.

En conclusión, integrar la literatura infantil con

el desarrollo de habilidades socioemocionales en la sala de 4 años constituye una estrategia pedagógica potente y significativa. Las experiencias áulicas intencionalmente planificadas permiten articular teoría y práctica, favoreciendo el bienestar emocional y el desarrollo integral de los niños. Asumir este enfoque implica reconocer que educar no es solo transmitir conocimientos, sino también acompañar emocionalmente a los sujetos desde los primeros años de escolaridad.

Conclusión

La sistematización de esta experiencia en la sala de 4 años reafirma que integrar la literatura infantil con el desarrollo socioemocional no es solo una estrategia didáctica, sino una decisión pedagógica potente y significativa. Los avances observados en la convivencia escolar, donde el diálogo comenzó a prevalecer sobre el conflicto y la empatía se volvió una práctica cotidiana, demuestran que las habilidades emocionales pueden y deben ser enseñadas intencionalmente.

El rol del docente emerge aquí como una pieza clave: el maestro no es solo un transmisor de saberes, sino un mediador emocional responsable de generar un clima que habilite la expresión genuina de los sentimientos. Al evitar la fragmentación entre lo cognitivo y lo afectivo, se promueve un bienestar integral que fortalece la identidad de los niños desde sus primeros años de escolaridad.

En definitiva, educar emocionalmente a través de los libros es una invitación a reconocer la heterogeneidad del aula como un valor. Como demuestra esta propuesta, acompañar a los sujetos en su crecimiento implica brindarles las herramientas necesarias para que puedan decir lo que sienten, respetando sus propios ritmos y los de sus pares.

Referencias:

- Bisquerra, R. (2009). *Las competencias emocionales*. Barcelona: Editorial Síntesis.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *La inteligencia emocional en el profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 61–75.
- Teruel, M. P. (2010). *La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 1–12.

La educación emocional en modalidad especial: una experiencia de intervención áulica

Paola Anabel Muñoz

Resumen

El presente artículo describe una experiencia de intervención pedagógica centrada en la educación emocional dentro del ámbito de la modalidad especial. Partiendo de la premisa de que la formación integral es un derecho, se presenta la estrategia denominada “El semáforo emocional”, aplicada en un grupo de nivel primario con discapacidad intelectual leve. El objetivo principal fue fomentar la identificación de emociones y el desarrollo de habilidades de autorregulación. A través de un abordaje sistemático de ocho semanas, se logró observar una disminución en la impulsividad y una mejora notable en la convivencia grupal, reafirmando la importancia de incluir la dimensión afectiva de manera estructural en el currículo escolar.

Desarrollo

La educación contemporánea exige una mirada integral del desarrollo humano. En modalidad especial, esta perspectiva resulta imprescindible, ya que muchos estudiantes presentan dificultades no solo en el plano cognitivo, sino también en la regulación emocional y en las habilidades sociales. En este contexto, la educación emocional se constituye como un eje estructural del proceso pedagógico y no como un complemento accesorio.

Teruel (2000) sostiene que la escuela no puede limitarse a transmitir contenidos académicos, sino que debe incorporar la dimensión afectiva como parte del currículo. La autora señala que el desarrollo emocional favorece el equilibrio personal, la autoestima y la convivencia, elementos centrales para educar para la vida. Esta afirmación cobra especial

sentido en modalidad especial, donde la intervención sistemática en habilidades emocionales impacta directamente en la autonomía de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) plantean que el docente cumple un rol decisivo como modelo emocional. El clima del aula depende en gran medida de la capacidad del profesorado para reconocer, expresar y regular sus propias emociones. En grupos con estudiantes que presentan dificultades en el autocontrol, la coherencia emocional del adulto actúa como referencia y sostén regulador.

Asimismo, Bisquerra y Pérez Escoda (2007) conceptualizan las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular las emociones de manera adecuada. Proponen organizarlas en bloques tales como conciencia emocional, regulación emocional y habilidades de vida y bienestar, lo que permite estructurar intervenciones pedagógicas con objetivos claros y evaluables.

A partir de este marco teórico se desarrolló la experiencia “El semáforo emocional” en un grupo de nivel primario de modalidad especial integrado por estudiantes con discapacidad intelectual leve. El objetivo principal es favorecer la identificación de emociones y el desarrollo de estrategias básicas de autorregulación.

La intervención se organizará en cuatro momentos. En primer lugar, se trabajará la conciencia emocional mediante el uso de tarjetas visuales que representen emociones básicas (alegría, enojo, tristeza y miedo). Los estudiantes deberán asociar cada emoción con situaciones propias, ampliando su vocabulario afectivo. En segundo lugar, se realizarán dramatizaciones breves que permitan expresar emociones vinculadas a situaciones cotidianas, como perder un juego o esperar su turno.

En tercer lugar, se introdujo la estrategia visual del semáforo emocional: rojo (me detengo), amarillo (identifico qué siento) y verde (elijo cómo actuar). Este recurso facilita la comprensión de la relación entre emoción y conducta, promoviendo el autocontrol y la tolerancia a la frustración. Finalmente, la estrategia se termina generalizando a situaciones reales del aula y del recreo, acompañando progresivamente el proceso hacia una mayor autonomía.

Tras ocho semanas de aplicación sistemática se observaron algunos cambios significativos: disminución de conductas impulsivas, mayor verbalización de emociones y mejora en la convivencia

grupal. Estos resultados coinciden con la evidencia que vincula el desarrollo de competencias emocionales con una mejor adaptación escolar y social.

Conclusion

La educación emocional en modalidad especial constituye una herramienta fundamental para promover la inclusión y el bienestar. Integrar de manera planificada estrategias de conciencia y regulación emocional permite fortalecer la autonomía y mejorar el clima áulico. Sin perder de vista el norte docente presente en las escenas en todo momento. Educar emocionalmente implica brindar recursos para afrontar la vida cotidiana, favoreciendo un desarrollo más pleno y equilibrado.

Referencias

Bisquerra, 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.

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.

Palabras finales

Cerrar este número no supone clausurar una temática ni agotar un campo de reflexión. Supone, más bien, detenernos un instante en el recorrido compartido y reconocer la potencia de las experiencias aquí reunidas. A lo largo de estas páginas, las habilidades socioemocionales dejaron de presentarse como una formulación abstracta para volverse escena, vínculo, conflicto, búsqueda, cuidado y enseñanza situada.

Los trabajos que componen esta revista muestran, desde contextos y niveles diversos, que la educación emocional no acontece al margen de la tarea escolar, sino en el corazón mismo de la práctica pedagógica. Allí donde una docente crea una mediación para que un niño pueda nombrar lo que siente; donde un grupo aprende a transformar la agresión en palabra; donde la evaluación se convierte en acompañamiento; donde una escuela articula con otra para sostener a una estudiante en situación de profunda vulnerabilidad; allí la enseñanza recupera una de sus dimensiones más hondas: la de hacer lugar a lo humano sin renunciar al conocimiento.

Tal vez una de las convicciones más valiosas que deja este recorrido sea que no hay verdadera inclusión sin trabajo sobre los vínculos, sin escucha, sin hospitalidad, sin una pedagogía capaz de reconocer que aprender también implica tramitar emociones, construir confianza y encontrar un modo posible de estar con otros. En este sentido, las habilidades socioemocionales no son un complemento de la educación: son parte de aquello que la vuelve más justa, más habitable y más significativa.

También estas páginas nos recuerdan algo esencial: la escuela sigue siendo un espacio privilegiado para interrumpir la inercia de la indiferencia. Frente a un tiempo social marcado muchas veces por la fragmentación, la violencia y la soledad, la experiencia escolar puede todavía ofrecer palabras, marcos, mediaciones y presencias que ayuden a comprender lo que nos pasa y a construir lo común sin borrar la singularidad. Esa tarea no es menor. En ella se juega, en buena medida, la dignidad del oficio de enseñar.

Si este número logra dejar una huella, acaso sea esta: recordarnos que educar no consiste solo en transmitir

saberes, sino también en acompañar procesos de subjetivación, abrir posibilidades de encuentro y sostener, aun en contextos complejos, la confianza en que otro mundo vincular puede ser enseñado y aprendido.

Que estas páginas puedan seguir resonando en las aulas, en las instituciones y en las prácticas cotidianas como una invitación a mirar con mayor hondura aquello que sentimos, aquello que hacemos con lo que sentimos y aquello que, juntos, todavía podemos construir.

Equipo editorial

SEDEBA

SINDICATO DE EDUCADORES DE BUENOS AIRES